

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

als jemals erkannt und oft wiederholt worden. In der That ist es merkwürdig, wie das Neue Testament auch in dieser Beziehung nicht nur über die zum Theil sehr edle Auffassung der weiblichen Natur, die wir bei den griechischen Dichtern, namentlich auch schon bei Homer, finden, sondern auch über die durch Tiefe und Wahrheit oft überraschende und schwungreiche Würdigung echter Weiblichkeit (vgl. das Lob eines tugendhaften Weibes, Proverb. 31), der wir im N. Test. begegnen, mit einem Schlage weit hinausgreift und in einfachen Zügen ein Bild weiblicher Goldseligkeit entwirft, der alles weichen muß, was vorher oder nachher als weibliche Tugend gefamnt und gepriesen worden. Hier, wo die Töchter mit den Söhnen gleichzeitig weissagen, wo kein Mann und kein Weib, wie kein Grieche und kein Jude mehr ist, wo alle Unterschiede der Natur vor der allgemein menschlichen Sündhaftigkeit und der allgemein menschlichen Berufung zum Heile verschwinden, hier ist mit einer Entschiedenheit, die keinen Zweifel gestattet, das Axiom gegeben, daß die höchsten Rechte der sittlichen Persönlichkeit beiden Geschlechtern gemeinsame sind. Aber in diesem Axiome ist die christlich-ethische Anschauung von dem Verhältnis der Geschlechter nicht erschöpft. Das Christenthum erkennt in diesem Verhältnisse eine Naturbestimmtheit, welche den Charakter göttlicher Bestimmung trägt, und es kann schon darum diese Naturbestimmtheit nicht gering schätzen oder übersehen. Vielmehr ist es gerade das Eigenthümliche der aus dem Christenthume hervorgegangenen Würdigung dieses Verhältnisses, daß sie den Unterschied der Geschlechter ebenso entschieden, wie die persönliche Gleichberechtigung derselben betont. Es gilt, die körperliche und geistige Begabung, welche den Geschlechtscharakter des Mannes und des Weibes bilden, als göttliche Ordnung zu erkennen, in der rechten Weise zu entwickeln und so für das Individuum selbst wie für das Gesamtleben der Menschheit heilsam werden zu lassen.

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

Von der ersten Art ist die verbreitetste Verirrung diejenige, welche das weibliche Geschlecht in absoluter Unterscheidung von dem männlichen als das geringere, das niedriger stehende ansieht. So wird den Orientalen das Weib zur Sclavin; die sichtbare Schwäche des weiblichen Organismus wird als Symbol für sittliche Unvollkommenheit genommen und das Weib zählt zu den Unmündigen. Erhebt sich Griechenlands und besonders Roms höhere Cultur zu mannigfacher Anerkennung der wirklichen Berechtigung des Weibes, so bleibt ihm doch auch hier, wie die Rechtsverhältnisse darthun, das Recht der freien Persönlichkeit principiell versagt. Nicht als Weib, nur als Mutter, als Repräsentantin des dem Römer so hochbedeutsamen Familienzusammenhangs nimmt die römische Frau eine ehrwürdigere Stellung ein. Selbst das christliche Rom, obwohl Zeuge der religiösen und sittlichen Energie, ja des Märtyrertums und Heiligenscheins seiner Frauen, änderte darum doch seine Ansicht über das Weib nicht und im letzten Grunde ruht der Eclibit auf dieser antik-heindischen Geringschätzung des Weibes. Erst die germanische Welt mit ihrer ebenso entschiedenen als zartsinnigen Hoch- und Heiligachtung des Weibes, das gerade als das schwächer und weicher organisirte auch als das geistig seiner disponirte erscheint, durchbricht die verhängnisvolle Schranke, welche in der antiken Welt der Befähigung gezogen war, die ethische Bedeutung der Naturverhältnisse zu würdigen. Indessen tritt uns gleichsam als eine noch nicht überwundene Seite des alten Paganismus dieselbe Grundanschauung, wenn auch in anderen Formen, noch heutzutage entgegen.

Fenelon ist nicht der letzte, der (*de l'éducation des filles*) über die Gleichgültigkeit gegen die Mädchenerziehung, ihre Probleme, ihre Ziele zu klagen hat. Gewohnheit und Laune der Mütter, häuerische Genügsamkeit der Väter, die nicht begreifen wollen, was die Mädchen denn zu lernen brauchen, möchten noch immer die ganze Frage

kurzweg damit entscheiden, daß man auf die Bestimmung der Mädchen für die häuslichen Geschäfte sich beruft. Wie wenn nicht gerade diese Seite des weiblichen Berufs die ernsteste Rücksicht auf die ganze Erziehung der Mädchen erheischte! Aber es ist ja auch dieser Gesinnung mit dem Nachdenken über all diese Fragen gar nicht Ernst und man hat in ihr eben nur die alte niedrige Ansicht von der weiblichen Natur überhaupt vor sich.

Nicht viel anders liegt die Sache da, wo man lediglich die Ausbildung der sogenannten Talente zur Hauptsache der Mädchenerziehung machen will, wozu denn in erster Linie die Musik, ferner das Zeichnen, Malen, Tanzen, das Sprechen fremder Sprachen u. s. w. gerechnet wird. Man wird keines dieser Gebiete der weiblichen Bildung überhaupt verschließen wollen, ja noch mehr, sie werden vielleicht alle für die gebildeteren Stände relativ nothwendig sein und der hervortretenden Anlage wird eine Berechtigung nicht versagt werden können; auch mögen die sichtbaren und hörbaren Resultate dieser Unterrichtszweige eine gewisse Vorliebe für deren Pflege hervorrufen (Hanne More in den „essays on various subjects“, übersetzt von Dr. H. König). Aber der tiefste und allgemeinste Grund dieser Vorliebe und der ungeheuerlichen Uebertreibung auf diesem Gebiete liegt unverhüllt genug in dem Wunsche, die Mädchen mit diesen Fertigkeiten zu schmücken, damit sie eben durch diese Vorzüge glänzen, gefallen und fesseln mögen. Wie herabwürdigend diese Ansicht für das weibliche Geschlecht ist, bedarf keines Wortes; glücklicherweise ist sie auch grundverkehrt. Oder soll es wirklich nichts besseres geben, was ein liebenswürdiges und verständiges Weib kennen und besitzen soll, als jene Fertigkeiten, welche die Muse erheitern und schmücken mögen? Soll das Weib nicht zur Gefährtin des Mannes im ganzen vollen Ernst des Lebens, soll es nur zur Genossin seiner Ruhe, zum Spielzeug seiner Laune bestimmt sein? Auch ist es ganz abgesehen hievon eine sehr erwägenswerthe Frage, ob nicht eine solche einseitige Pflege der Talente für die Entwicklung edler Weiblichkeit sehr gefährlich ist. Sei es die unweibliche Zurschaufstellung der Anlagen, das Streben nach Effect bei anderen, sei es die Störung der Gesamtwirkung der Gemüthsharmonie durch einseitige Ausbildung einer einzelnen Anlage, sei es die Bedrohung des Sinnes und der Interessen der Häuslichkeit, oder endlich die Steigerung der weiblichen Neigung zur Leidenschaftlichkeit und Uebertreibung: immer noch sah man auf diesem Boden die traurigsten Entartungen des weiblichen Lebens erwachsen. Auch die größte Begabung befreit nicht von der Pflicht, daß der allen Frauen gemeinsame natürliche Beruf nicht durch einen anderen besonderen absporirt werden darf; auch die feinste virtuoseste Ausbildung aller gefelligen und künstlerischen Talente darf bei dem Weibe immer nur den Zweck haben, daselbe nur noch tüchtiger zu machen für seinen natürlichen Beruf. Auch die berufenste Künstlerin im edelsten, vollsten Sinne des Wortes wirkt nur so lange wohlthwend, als sie das Wesen der Weiblichkeit nicht verlegt. Hier aber handelt es sich nicht um den Kunstberuf, sondern im Gegentheil um die einseitige Pflege solcher Dinge oft genug sogar bei peinlichem Mangel aller Befähigung dafür. Nimmt man noch dazu die höchst oberflächliche Art, sie zu treiben, so kann man nur den treffenden Worten E. M. Arndt's zustimmen (in seinen Briefen an Psychibion über weibliche Erziehung, im siebenten Briefe): „Aber! Aber! Dies, was die Lust des Hauses und des Mannes Freude sein sollte, wird häufiger seine Plage. Denn bei wie wenigen dringt es gleich lebendigen Quellen aus dem innersten Triebe des Gemüthes hervor und will sich als eigenstes Leben entfalten! Bei den meisten ist es nichts als ein Modenspiel, das sie in eine Menge halber Anklänge und falscher Reize lockt und ihr Herz zu einem rathlos umlaufenden Rade von Eitelkeiten und Wünschen macht. Da ich so viel gesehen habe und alle Tage sehe, was diese ganze Spielerei und Tändelei in der Welt bedeutet, so sage ich gerade heraus, daß ich lieber wollte, daß die wirklichen Talente in den Weibern unentwickelt liegen blieben, wenn dadurch die halben Talente und ihre Aefferei und Ziererei aus der Welt verschwinden könnten. Denn ein saurer Ostwind im Aprilmonde ist dem Menschen nicht unfreundlicher und unerquicklicher, als ein solches Lügenaffenspiel mit Talenten, das sich gar wohl Kunst nennen läßt.“

Ebenso unhaltbar und unklar ist die vor 50 Jahren in Deutschland und in neuerer Zeit in Frankreich ausgesprochene Forderung, daß man die Mädchen für die Ehe erziehen solle. Die Ehe ist nur die volle Realität des von Gott geordneten Verhältnisses der Geschlechter zu einander; für dieses Verhältnis giebt es daher nur die beiden Grundbedingungen, daß das Weib zur wahren Weiblichkeit, der Mann zur wahren Männlichkeit gereift und respective erzogen sei. Daher giebt es in Wahrheit keine Erziehung zur Ehe, sondern nur eine zur echten Weiblichkeit; ist diese vorhanden, so wird sie sich auch in der Ehe bewähren. Eine Erziehung, welche sich von der Rücksicht auf die Ehe leiten ließe, würde am sichersten dahin führen, die Ehe innerlich zu erkälten, sie leer und langweilig zu machen. An die Stelle der tiefen Unmittelbarkeit des Gefühls, welche für den Mann der edelste Schatz im Herzen seines Weibes ist, müßte der bewußte Gedanke treten; an die Stelle der unbewußten Wahrheit und Sicherheit die Berechnung, und schon in das Mädchen würde so dem Manne gegenüber ein Zug von Absichtlichkeit gepflanzt, der den zarten Blumenstaub echter Jungfräulichkeit nothwendig von der Seele abstreift. Für die Ehe erziehen ist auch darum ein vergebliches Unternehmen, weil niemand den künftigen Gatten zum voraus kennt. Für die Ehe erziehen kann niemand als der Gatte selbst. Denn wenn auch der Mann sich den Einwirkungen des Weibes auf Herz und Gemüth nicht entziehen kann und soll, so bleibt doch naturgemäß dem erziehenden Einfluß des männlichen Charakters ein bedeutendes Uebergewicht gegenüber dem bildenden Einfluß des weiblichen Gemüths. Ein so unmittelbares Verhältnis der Person zur Person schließt alles aus, was durch Belehrung oder praktische Maximen das künftige im voraus gestalten will. Und wo bleiben denn alle die Mädchen, die nicht heirathen? Sollten sie wirklich angesehen werden als Wesen, die ihre Bestimmung verfehlt haben? Die Erfahrung lehrt es, die eigentlichen Wesensbestimmungen der Weiblichkeit, die Häuslichkeit und die Mütterlichkeit sind keinem Weibe fremd und können auch ohne die Eingehung der Ehe von jedem Weibe geoffenbart und geübt werden. Ueber der Natur und ihren Anlagen steht eben die ethische Bestimmung des Weibes, welcher die Natur nur dienen will, und die Geschichte nennt neben den natürlichen Müttern, welche in den Herzen ihrer Söhne die Keime künftiger Heldengröße, Glaubensstärke und sittlicher Hoheit geweckt haben, auch geistige Mütter, welche daselbe gethan.

Viel tiefer in der Wahrheit ist diejenige Ansicht gegründet, welche die Mädchenerziehung vor allen Dingen auf die Häuslichkeit gerichtet wissen will. Wohlverstanden enthält sie vielleicht die ganze Wahrheit der Sache. Allerdings kommt alles auf die nähere Bestimmung dieses Begriffs an. Im allgemeinen ist es gewiß richtig und durch die Uebereinstimmung aller Völker und Zeiten erwiesen, daß das Verhältnis zwischen Weib und Mann dem zwischen Haus und Öffentlichkeit entspreche (Psychologie aus Fr. Schleiermacher's Nachlaß, herausgegeben von George 1862). Stellt man nun aber das öffentliche Leben dermaßen in den Vordergrund, daß das Haus, wie es die logische Voraussetzung der Stadt und des Staates ist, auch nur dazu diene, dem öffentlichen Leben die nöthigen Kräfte vorzubereiten und zu liefern, dann bleibt dem Haus, wie in Sparta, nur eine sehr beschränkte ökonomische Thätigkeit und die Erziehung der Kinder im eigentlichen Kindesalter, denn später übernimmt sie der Staat, und dann ist unter dem Princip der Häuslichkeit bei der Mädchenerziehung eigentlich nichts weiter verstanden, als die Haushaltungskunst. So wird auch in unseren Tagen wie in allen Zeiten der Ueberschätzung des öffentlichen Lebens darauf gedrungen, daß die Mädchen doch gewiß zu guten Wirthschafterinnen und allenfalls zu Kinderpflegerinnen gebildet werden, als käme davon ohne weiteres die Heilung des socialen Uebels, an dem die Zeit leidet. Dabei übersieht man nur, wie sehr durch diese ganze Richtung das Haus seiner tieferen Bedeutung beraubt wird. Vielmehr sind häusliches und öffentliches Leben gleichberechtigte Factoren im Leben des Volks und müssen, jedes auf seine Weise, den ganzen Inhalt der nationalen Entwicklung zur Erscheinung bringen, das Haus in der Form des natürlich

gebundenen, persönlich-gemüthlichen Verkehrs, die Oeffentlichkeit in der Form des gesetzlich bestimmten, allgemein-geistigen Lebens. Darum wird das häusliche Leben durch die Sitte getragen, denn diese ist nichts anderes, als der familienhafte und individuelle Ausdruck der Volkseigenthümlichkeit. Was aber zur Sitte werden soll, das muß aus den tiefsten Lebensbedingungen, aus der Natur und der Geschichte eines Volkes hervorgegangen sein, und alles, was von dieser Art ist, soll auch zur Sitte werden, und in dem Burgfrieden der Häuslichkeit sollen alle heiligsten Güter einer Nation recht geborgen werden, auch für den Fall, daß die Leidenschaften, die das öffentliche Leben oft bewegen, jene Güter gelegentlich misachten und verkennen. So dringen die religiösen und politischen, die künstlerischen und alle anderen Interessen des nationalen Lebens in das Haus und erst dort ist die volle und rechte Häuslichkeit, wo diese Interessen in der ganzen Sitte des Hauses einen Ausdruck und eine Pflege gewonnen haben. In diesem Sinne ist dann der paradoxe Satz W. H. Riehl's (die Familie, S. 61), „daß das echte Familienleben an sich schon eine Form des öffentlichen Lebens sei“, zu verstehen, weil das Haus zum Träger der Volksthümlichkeit geworden ist, und so erfüllt sich das Wort J. J. Wagner's, daß sich das Volk in seinen Familien selber anschauet. Blicken wir von hier aus auf das Weib, welches die eigentliche Repräsentantin und die Trägerin des häuslichen Lebens ist, so ergeben sich daraus sehr wichtige Folgerungen für das Wesen der weiblichen Bildung. Denn zunächst soll dem Weibe kein nationaler oder menschlicher Vorzug vorenthalten werden, es soll Theil haben und Theil nehmen an allem, was einem Volke Gutes, Edles, Großes und Heiliges verliehen ist; denn es ist das Wesen des Hauses, daß es den ganzen Inhalt nationaler Entwicklung in seiner Sitte abspiegele und bewahre; aber das Weib soll eben mit seiner Theilnahme in den Schranken der Sitte und des Hauses bleiben. Nur der Coefficient ist ein verschiedener, mit welchem die bewegenden Gedanken und Kräfte des Volkslebens in der Sphäre der Häuslichkeit und in der der Oeffentlichkeit erscheinen, an sich sind sie dieselben. Und die Gesundheit nationaler Entwicklung ist gerade an dieses Grundverhältnis gebunden. Findet sich die Bethätigung eines Factors des nationalen Lebens vorzugsweise nur in der Oeffentlichkeit, in den Gotteshäusern, den Parlamenten, den Museen, den Clubs, den Vereinen &c., dringt das Interesse dafür nicht in die Häuser und Familien, das innere Leben derselben gestaltend, so hat ein solcher Factor keine Wurzel im Volke. Mit Recht erwarten wir darum erst dann ein wahrhaft kirchliches Leben wiederkehren zu sehen, wenn der häusliche Gottesdienst wieder hergestellt sein wird. Aber mit den patriotischen, bürgerlichen, künstlerischen Interessen ist es dasselbe; sie wollen und sollen alle ihre tiefste Wurzel im Familienleben finden. Verhält es sich aber so, so muß auch das Weib für diese Interessen Sinn, muß ein Verständnis derselben haben und für sie erwarmt sein. Der richtige Begriff der Häuslichkeit schließt daher die geistige Bildung keineswegs aus, sondern fordert dieselbe vielmehr, da das Haus selbst der Träger der nationalen Idee sein soll. Am wenigsten ist es zulässig, das Wesen der Häuslichkeit auf die Haushaltungskunst zu beschränken, denn diese ist selbst ohne Bildung nicht denkbar. Ist doch die ganze Haushaltung in der Familie auch nur der individualisirte Ausdruck für das Verhältnis, welches der Geist des Volkes zur Natur, theils in Abhängigkeit von derselben, theils in Beherrschung derselben einnimmt. Aber dieses Verhältnis unterliegt der Entwicklung, die das ganze Volk durchmacht. Die Entdeckungen der Naturwissenschaften, die Vortheile des freieren Handelsverkehrs, die Fortschritte der Gewerbsthätigkeit und der gesammten Industrie üben auf das Haus einen fortdauernden und unermesslichen Einfluß, den zu würdigen, in seinen gefährlichen Wirkungen abzuwehren, in seinen heilsamen zu benutzen, nur eine gebildete Frau vermag. So hat z. B. das Spinnen und Weben, worin die deutsche Hausfrau länger als ein Jahrtausend ihren Reichthum und ihren Ruhm fand, für unsere Zeit diese Bedeutung nicht mehr, seitdem die Handarbeit gegenüber der Fabrikindustrie zur Verschwendung geworden ist. Ganz ähnliche Veränderungen sind eingetreten in der Art der Ernährung, in allen Punkten der leiblichen Diät, in der Be-

leuchtung, in der Ausstattung unserer Zimmer und Häuser, in den Mitteln, die Reinlichkeit derselben aufrecht zu erhalten, und in vielen anderen Punkten. Und bei den außerordentlichen Fortschritten der Naturwissenschaften in unserer Zeit bringt jeder Tag auf diesem Gebiete etwas neues. Wenn es in alle dem, ganz so, wie auf den allgemeinsten Lebensgebieten, eine gewisse Berechtigung des Alten und eine solche des Neuen, wenn es hier, ganz so, wie im Staatshaushalte, einen Schein und eine Wahrheit des Calculs, wenn es in jedem einzelnen Hause, wie in jedem einzelnen Staate, einen Unterschied giebt zwischen dem, was nothwendiges Bedürfnis und was Luxus, was hier, ob es auch viel koste, doch sparsam, und was, ob es auch billig sei, doch verschwenderisch wäre, so ergiebt sich, daß eben zur rechten Führung des Haushaltes neben gewissen sittlichen Eigenschaften auch eine intellectuelle Bildung nothwendig ist, die durchaus nicht zu gering veranschlagt werden darf, wenn man den unermesslichen Einfluß erwägt, den die verständige Handhabung dieser Dinge auf das Wohl und Wehe ganzer Familien und ganzer Generationen haben muß. Aber auch die Art und Eigenthümlichkeit intellectuellder Bildung der Frauen wird durch die wohlverstandene Bedeutung des häuslichen Lebens und durch den häuslichen Beruf des Weibes gegeben. Denn wie harmonische Gesamtbildung aller Kräfte dem Weibe überhaupt entspricht, so fordert auch das Haus, welches den Schatz der Volksbildung bewahren soll, von dem Weibe im Unterschiede von dem Manne hauptsächlich eine allgemeine Bildung. Lazarus (Das Leben der Seele, 1. Bd. S. 35 f.) hat den Unterschied der allgemeinen Bildung von der (männlichen) Berufsbildung sehr trefflich auseinander gesetzt und gezeigt, wie jene allgemeine Bildung etwas ganz anderes sei, als Vielwisserei einerseits und Philosophie oder Wissenschaft andererseits. Sie ist durchaus nicht eine zufällig aufgehäuften Summe fragmentarischer Kenntnisse, eben so wenig ist sie eine Erkenntnis der Principien des Wissens, oder die geistige Beherrschung eines Wissensgebietes in der systematisch geordneten Vollständigkeit seines Inhaltes und Umfanges; die allgemeine Bildung besteht in der klaren Auffassung derjenigen leitenden Ideen und Gesetze, welche in den verschiedenen Wissensgebieten zur Erscheinung kommen. Freilich können diese Gesetze nicht anders erkannt werden, als so, daß sie an dem Concreten, Factischen und Individuellen angeschaut werden; aber es genügt, aus der Menge des concreten Materials nur diejenigen Erscheinungen hervorzuheben, an denen das betreffende Gesetz oder die vorliegende Idee sich deutlich erkennen läßt. Von der Vollständigkeit des Inhaltes kann abgesehen werden, ja es kann das concrete Material, an welchem ein allgemeines Gesetz anschaulich gemacht und zum Verständnis gebracht worden ist, in seinen Einzelheiten dem Gedächtnisse später entschwinden; für die Intelligenz ist es entscheidend, daß dieses Gesetz erkannt ist, und daß mit der klaren Auffassung desselben das Interesse und Verständnis für eine Menge verwandter Erscheinungen gegeben ist. Wer an einer Pflanze die wesentlichen Organe des Pflanzenlebens einmal erkannt, wer an der Geschichte eines Staates die Gegenbewegung der Parteien einmal mit Klarheit verfolgt hat, der mag immerhin gelegentlich die factischen Einzelheiten, an denen er zu diesen Anschauungen gelangt ist, vergessen, für das Verständnis des Pflanzenlebens oder geschichtlicher Vorgänge hat er einen allgemeinen Maßstab gewonnen, der ihm nicht mehr entschwinden kann. Zur Auffassung dieser idealen Elemente der einzelnen Wissenschaften ist aber auch gerade die weibliche Natur in besonderem Grade befähigt, da die intellectuelle Potenz des Weibes weniger in der Form des logischen Denkens, als in einer instinctiven Apperception der Dinge und ihrer Verhältnisse zu einander sich erweist. (Vergleiche was in dem Artikel „Bildung“ S. 704 und 705 über allseitige Bildung gesagt ist.)

Daß diese Seite und Form menschlicher Bildung aber die dem weiblichen Geschlechte einzig eignende sei, darauf werden wir noch von einer andern Seite her mit Nothwendigkeit gewiesen. Erwägen wir den physischen Unterschied der Geschlechter, so springt sofort der Umstand in die Augen, daß die Bildungsperiode des weiblichen Geschlechtes gegen die des Mannes eine ungleich kürzere ist. Das Weib, physisch weit

früher ausgebildet als der Mann, hat in einem Alter, in welchem der Mann sich noch auf seinen Beruf vorbereitet, häufig schon eine Häuslichkeit zu verwalten und Kinder zu erziehen. Jene kurze Bildungsperiode, auf welche das weibliche Geschlecht von der Natur gewiesen ist, wird aber auch noch durch die gewaltfameren, das Blut- und Nervenleben oft mächtig erschütternden organischen Prozesse des weiblichen Lebens gestört und dadurch abgekürzt. Um so gewisser wird es Aufgabe sein, dem Mädchen die Resultate der Wissenschaft nahe zu bringen, ohne sie die langen Wege, auf welchen dieselben gewonnen werden, gehen zu lassen. Und dahin drängt auch die Natur des mütterlichen Berufes, der sich in jenen organischen Prozessen andeutet. Soll die Mutter die Erziehung der Kinder in einer solchen Weise leiten, daß schon in die zarten Seelen die Keime der sittlichen und intellectuellen Bildung gesenkt werden, so muß eben in der Mutter selbst der ideale Inhalt alles wissenschaftlichen ein Leben gewonnen haben. An diesem Punkte laufen alle wesentlichen Richtungen des weiblichen Lebens zusammen. Auch was die Gattin dem Gatten entgegen bringen soll an geistiger Gewandtheit und Fähigkeit, auf seine Bestrebungen einzugehen, ja sie zu ergänzen, ist eben dieses Interesse an den höheren Fragen des menschlichen Daseins überhaupt, dieses receptive Verstehen, welches dem productiven Können entspricht, und, weit entfernt, die Liebe der Gatten zu erkälten durch jene intellectuelle Gemeinschaft, auf welche Binet in seinem Gutachten über die Töchterschule in Lausanne (Alex. Binet über die Aufgabe weiblicher Bildung übersetzt v. Dr. H. König S. 11) mit Recht einen so hohen Werth legt, das Band der Herzen nur noch reicher und dadurch inniger und wärmer und fester macht.

Es darf also die Forderung, daß die Häuslichkeit zum Ausgangs- und Zielpunkte gemacht werde, recht erwogen, in der That die Bedeutung eines Principes für diese ganze Seite der Erziehung in Anspruch nehmen. Die besseren neueren Schriften über den Gegenstand kommen fast durchgängig auf das Resultat hinaus, daß die Mädchen zur Häuslichkeit und zur geistigen Bildung geführt werden sollen, ohne doch Art und Grenze dieser geistigen Bildung mit Sicherheit anzudeuten. Aber dieses Resultat ist ein Pleonasmus; das Haus fordert eben schon die Bildung, denn es soll die Bildung des Volkes hüten und in dem Begriffe der rechten Häuslichkeit ist schon jenes Interesse an den geistigen Objecten menschlicher Entwicklung gesetzt, welches den Gebildeten vom Ungebildeten unterscheidet. Eine ungebildete Frau kann daher niemals der rechte lebendige Mittelpunkt eines Hauswesens werden; sie kann dem Manne jenes Verständnis für seine Bestrebungen nicht entgegenbringen, welches er eben auch im Hause bedarf, wenn er freudig wirken soll; sie kann den Kindern nicht eine sichere Führerin in den mannichfachen Irrgängen des Herzens und Geistes werden und wird also auch in ihrem mütterlichen Wirken durch den Mangel der Bildung beeinträchtigt und gehindert. Und wenn Binet (a. a. O. S. 18) die Frage, aus welchen Elementen die weibliche Bildung bestehen solle, ihrer Schwierigkeit wegen lieber ganz unbeantwortet läßt, und, wie eben auch andere, nur auf die empfundene Nothwendigkeit einer solchen sich beruft, wenn er (a. a. O. S. 27) es für unzureichend hält, dem Geiste der Mädchen eine gute Form und gute Gewohnheiten zu geben, und wenn er vielmehr ein „gewisses Grundcapital, eine gewisse Anzahl von Begriffen, in deren Besitz der Geist gesetzt werden muß“, fordert; so ergibt sich, wie oben gezeigt, aus der rechten ethischen Würdigung des Hauses, worin dieses Grundcapital bestche. Wird aber der Begriff der Häuslichkeit in solcher Enge gefaßt, daß darunter nur die Arbeit für den Haushalt verstanden werden soll, so wird nicht nur das Weib dem Manne gegenüber auf eine unzulässige Weise herabgesetzt, sondern auch in der Sache selbst, wie gezeigt worden, etwas unmögliches gefordert, denn auch zur tüchtigen Führung des Haushaltes gehört Bildung. Die einseitige Beschränkung der weiblichen Thätigkeit auf diese Sphäre der Wirthschaftlichkeit müßte nothwendig einen Druck auf die Bildung des Volkes überhaupt üben, da sie die idealen Momente des Lebens unterschätzt und einem einseitigen Realismus huldigt. Uebrigens darf nicht verkannt werden, daß unter den

irrigen Ansichten über weibliche Erziehung die in Rede stehende die unschädlichste ist, der unter Umständen sogar ihr Werk auf überraschende Weise gelingen kann. Sie weist doch immer das Mädchen in die richtige Sphäre des Hauses und ihr Mangel besteht nicht darin, daß sie einen verkehrten Weg einschlägt, sondern darin, daß sie den eingeschlagenen Weg nicht bis zu dem rechten Ziele verfolgt. Wenn, wie in dem Epitaphium jener Römerin die Summe eines Frauenlebens sich in die Worte zusammenfassen läßt: „domi mansit, lanam fecit“, so erfüllt uns das mit gerechter Wehmuth darüber, daß es Zeiten geben konnte, in denen das bessere Theil weiblicher Kraft so brach liegen mußte; aber wir blicken mit Achtung auf ein solches Leben, welches, auch ohne die geistige Erhebung der Bildung, doch stark genug war, die sittliche Schranke, in welche die Natur das Weib gewiesen hat, festzuhalten.

Die Familienhaftigkeit alles weiblichen Lebens haben in neuerer Zeit Niehl vom socialen, Karl von Raumer (im 3. Bd. 2. Abschn. seiner Geschichte der Pädagogik, in der Abhandlung: „Erziehung der Mädchen“) vom pädagogischen Standpunkte aus kräftig hervorgehoben. Dem letzteren ist heftiger als nöthig war widersprochen worden. Da auch ihm die bloß „haushälterische“ Erziehung der Mädchen nicht genügt, und er neben dieser eine gediegene geistige Bildung fordert, weil er sehr gut weiß, daß „bei dem Mangel derselben in dem Mädchen ein unnützes, ja wahrhaft seelenverderbliches Interesse an ganz nichtigen, eiteln Dingen nothwendig erwachen muß“, so ist im Princip gegen ihn nichts einzuwenden. Wenn er dagegen die geistige Bildung der Mädchen nicht der Schule, sondern dem Unterrichte der Mutter anvertrauen will, so liegt zwar darin eine zwiefache Verkennung dessen, was die Schule vermag, und dessen, was das Haus in den meisten Fällen nicht vermag; aber ein Widerspruch gegen seine eigenen Grundforderungen liegt nicht vor, eher eine Idealisierung derselben, die der Wirklichkeit nicht entspricht. Wo das Haus so frei von den äußeren Bedingungen des Lebens ist, daß es den Aufgaben der Erziehung ganz leben kann, wo Vater und Mutter selbst einer wahren Bildung sich erfreuen, da ist die Raumer'sche Idee, daß die Töchter nur von der Mutter unterrichtet werden sollen, keineswegs unausführbar, wie sie ja in vielen Familien in England und vereinzelt auch in Deutschland in der That ausgeführt wird. Aber eine solche Stellung des Hauses ist nicht nur die Ausnahme, sondern sie soll es sein. Eine Familie, die ganz nur sich selbst lebt, hört auf in jenem lebendigen Zusammenhange mit dem Volke zu stehen, der dem Hause immer neue sittliche und geistige Lebenskräfte zuführt. Und so kommt ja Raumer selbst schon auf die aus einem Verein von Müttern gebildete Mädchenschule. Der Irrthum Raumer's besteht vielmehr hauptsächlich in der Ausschließung des schulmäßigen und damit des männlichen Unterrichtes. Im übrigen sind seine Ansichten aller Aufmerksamkeit werth. Er hat Ernst gemacht mit der Forderung, die schon Schleiermacher aufgestellt und auf welche dieser den ganzen Unterschied der Mädchenschule von der Knabenschule basirt hat, daß der Unterricht und die Disciplin der Mädchenschule den Charakter der Familienhaftigkeit bewahren müsse, eine Forderung, welche in den meisten höheren und niederen Mädchenschulen kaum annäherungsweise erfüllt wird. Ueberhaupt aber liegt der Raumer'schen Idee die Wahrheit zu Grunde, daß ein Mädchen nur dasjenige von allem, was sie lernt, sich innerlich aneignen und für ihre geistige Bildung wirklich verwerthen kann, wofür sie die Resonanz in der Familie findet. Nun aber gehört Raumer auch zu denen, welche mit Nachdruck die Wichtigkeit der Gemüthsbildung und insbesondere der religiösen Erziehung für das weibliche Geschlecht betont haben. Die Ansicht, das Weib müsse zur Frömmigkeit erzogen werden, ist in unseren Tagen so oft wiederholt worden, daß darüber gewissermaßen ein stillschweigendes Uebereinkommen zu herrschen scheint. Indessen ist weder eine wesentliche Aenderung in der Erziehung und dem Unterrichte der Mädchen nach dieser Seite hin bisher wahrzunehmen, noch liegt die Sache so einfach, wie sie gewöhnlich genommen wird. Denn wenn auf evangelisch-christlichem Standpunkte überhaupt so geurtheilt werden muß, daß Frömmigkeit der Anfang und das Ziel aller wahren Bildung ist, so daß ohne Religiosität eine

fernhaft und den ganzen Menschen innerlich befreiende, reinigende und in seiner Umgebung orientirende Bildung gar nicht gedacht werden kann, so gehört dies zu den Voraussetzungen, welche sowohl für das eine, wie für das andere Geschlecht gelten. Es scheint also, wenn über weibliche Bildung im Unterschiede von männlicher die Rede ist, der Erwähnung nicht mehr zu bedürfen, daß auch jene, wie diese, ihre tiefste Wurzel in der Frömmigkeit haben müsse, da sich dies schon von selbst versteht. Es scheint auch gerade in dieser Beziehung um so weniger zulässig, einen Unterschied zwischen den Geschlechtern zu machen, da die h. Schrift einen solchen nicht kennt und überall, wo es sich um die Erlösungsbedürftigkeit und Erlösungsfähigkeit handelt, das gesammte Menschengeschlecht auf eine gleiche Stufe stellt. Wenn nun gesagt wird, daß die Mädchenbildung vorzugsweise eine religiöse sein soll, so entsteht die bedenkliche Frage, ob dadurch nicht ein Unterschied zwischen den Geschlechtern gesetzt wird, der, weil er gerade die höchsten Angelegenheiten des Menschen betrifft, die Gleichberechtigung der Geschlechter aufhebt. Bedarf das Weib der Religion mehr als der Mann, weil ein tieferer Defect in der weiblichen Natur oder eine größere Schwachheit derselben durch die größere Intensität des religiösen Lebens ausgeglichen werden muß, so wird offenbar dem Manne eine höhere sittliche Qualität zugeschrieben, und wir treten auf den Standpunct des heidnischen Alerthums zurück. Bedarf das Weib aber einer tieferen Religiosität, weil die weibliche Natur ein näheres, unmittelbarer Verhältnis zu Gott hat und eben darum eine innigere und beharrlichere Gemeinschaft mit Gott eingehen muß, als die männliche, wenn sie ihre Bestimmung erfüllen und sich selbst genügen soll, so ist die sittliche Qualität des Weibes ohne Zweifel die höhere, denn sie steht dann Gott absolut näher als der Mann. Nun sollte man zwar meinen, daß im letzteren Falle es gerade der Mann wäre, in dessen Erziehung der religiöse Factor betont werden müßte, da es ja darauf ankäme, seiner natürlichen Unfähigkeit und Schwachheit in dem wesentlichsten Punkte der Bildung auf besondere Weise zu Hülfe zu kommen, daß hingegen gerade in der weiblichen Erziehung in diesem Punkte weniger zu thun wäre, weil die weibliche Natur selbst durch ihre größere Empfänglichkeit für das Göttliche und durch ihre nähere Verwandtschaft mit demselben dem Einflusse der Erziehung überall schon williger entgegen komme. Und doch wird der Forderung, daß die Bildung der Mädchen vorzugsweise eine religiöse sein soll, gerade diese letzte Begründung gegeben. Es wird (vgl. z. B. Carus, Psyche S. 258) darauf hingewiesen, daß das Weib, vermöge eines gewissen Vorwaltens des unbewußten Lebens fester und unwandelbarer an dem Göttlichen haften bleibe, als der Mann, daß das regere und lebendigere Gefühlsleben der weiblichen Seele auf ein tieferes Walten des göttlichen Geistes in ihr weise u. Dem entsprechend werden dann auch oft solche Aussprüche gehört, daß ein Weib ohne Religion ein Ungeheuer sei und alle Vorzüge seiner Natur einbüße, daß dagegen an dem irreligiösen Mann noch immer mancherlei geschätzt werden kann, wie z. B. seine Gezügtheit, Pflichttreue, Ordnung u. s. w. Aber diese Behauptungen lassen sich bei näherer Betrachtung nicht halten. Der oft bemerkten Empfänglichkeit der Frauen für religiöse Eindrücke steht gegenüber dieselbe Empfänglichkeit für Eindrücke anderer Art. Wenn die Kirchen vorzüglich von Frauen besucht werden, so bilden diese auch in den Theatern, Concerten und bei allem, was das Geräusch und der Wechsel des Lebens zu hören und zu sehen giebt, die entschiedene Mehrzahl. Die wahrhaft fromme Frau ist aber eben so selten, als der wahrhaft fromme Mann. Tausende von Frauen stehen, was ihr religiöses Leben betrifft, auf einem Standpuncte, der an Unsicherheit und Kraftlosigkeit des Glaubens von dem zur Schau getragenen Indifferentismus der Männer kaum übertroffen wird, ohne daß ihnen der Vorwurf hervorragender Pflichtvergessenheit immer gemacht werden darf, oder daß sie sofort zu Ungeheuern gestempelt werden dürften. Wenn denn freilich die Wirksamkeit solcher Frauen doch des tieferen Segens entbehrt, so muß behauptet werden, daß das Wirken des irreligiösen Mannes nicht weniger dieses Segens ermangelt. Auch er reißt mit der einen Hand nieder, was er mit der andern durch die legalen Tugenden seiner Handlungsweise erbaut. Es ist eben kein Unter-

schied; in diesen tiefsten und fundamentalsten Beziehungen des Menschen zu Gott sind sie eben allzumal, Männer und Weiber, einander gleich. Nur die Form, in welcher das religiöse Leben dem einen und dem anderen Geschlechte zugänglich ist und innewohnt, kann eine verschiedene sein. Aber gerade durch diese Verschiedenheit wird die Berechtigung der Forderung, daß die Mädchenbildung vorzugsweise eine religiöse sein müsse, in gewissem Sinne begründet.

Blicken wir noch einmal auf die Parallele zurück, die zwischen dem Hause und dem weiblichen Leben auf der einen, zwischen der Doffentlichkeit und dem männlichen Wirken auf der anderen Seite gezogen worden ist, so leuchtet ein, wie sehr der psychologische Charakter der weiblichen Natur mit dem Wesen des häuslichen Lebens übereinstimmt. In beiden ist das Gemüth das Grundelement des ganzen Lebens. Die Glieder der Familie werden am stärksten zusammengehalten durch das Gefühl und zwar durch das auf dem Naturzusammenhange ruhende Gemeingefühl der Zusammengehörigkeit. Daher steht das häusliche Leben unter dem Gesetze der Liebe, und es kann in der Familie keine Thätigkeit, keine Wirkung des einen auf den anderen, nicht einmal eine Differenz der Familienglieder unter einander, gedacht werden, die das Moment der Liebe ganz ausschließen dürfte. In dem öffentlichen Leben dagegen herrscht der Gedanke in seiner abstracten Allgemeinheit als Gesetz, als Recht, als äußere Ordnung, und dieser Buchstabe des Gesetzes kann nur dadurch in Uebereinstimmung gesetzt werden mit dem Geiste heiliger Liebe, daß die einzelnen diesen Geist, der eins ist mit dem der wahren Humanität, aus dem Hause in die Doffentlichkeit mitbringen. Dadurch fällt dem Hause vor allem die primitive und continuirliche Anregung des religiösen Lebens zu, und die ganze Eigenthümlichkeit des Familienzusammenhanges begünstigt dieselbe. Denn, wie man auch über das Wesen der Religion denken mag, dagegen wird schwerlich noch eine Einsprache erhoben werden, daß die Entwicklung des religiösen Lebens ihren Ausgang nimmt von einer Erregung heiliger Gefühle, einem unmittelbaren Innenwerden des Göttlichen, an welches dann, wie bei allen anderen psychologischen Entwicklungen, die intellectuelle und ethische Ausgestaltung der Religiosität sich anschließt. Ist nun die psychische Grundform des Familienlebens das Gemüth, zeigt sich im Hause das Gefühl als der vornehmlich erregte Factor aller Seelenzustände, so folgt daraus, daß die ursprüngliche und wesentliche Pflege des religiösen Lebens nur dem Hause gelingen kann. Das Haus bietet aber auch dem Bewußtsein jene ersten objectiven Thatfachen, Ideen und Verhältnisse dar, welche das Gefühl mit einem religiösen Inhalte erfüllen können. Vater und Mutter werden ewig die wahrsten und tiefsten Symbole der göttlichen Macht und Liebe bleiben, und indem sich daher das Kind in diesen Verhältnissen orientirt, gewinnt es zugleich Anschauungen, an denen ihm seine Beziehung zu Gott verständlich wird. Diese Sätze sind freilich nicht so zu verstehen, als ob das Haus, weil es auf dem Gemüthsleben ruht, darum an sich schon ein religiöses Leben producire, vielmehr gehören alle Gefühle und Gemüthseregungen zunächst ganz dem natürlichen Leben an, und es kommt eben darauf an, sie über dasselbe zu erheben; aber insofern der Mensch in seinen Gefühlen unmittelbar, d. h. in der Substanz seines Wesens, von der Substanz der Objecte bestimmt wird, und diese Art der Erregung für das religiöse Leben die nothwendigste aller Forderungen ist, insofern muß gesagt werden, daß das Haus die wichtigste Stätte für religiöse Bildung ist. Und hier trifft denn in auffallender Weise die psychische Organisation der weiblichen Natur zusammen mit der Aufgabe des häuslichen Lebens. Denn wenn der Vater das Haupt der Familie ist, so ist die Gattin, die Mutter, die Frau, die Seele desselben; sie ist in ihrer vorherrschenden Innerlichkeit selbst das Urbild dessen, was das häusliche Leben sein soll: ein Herzensleben, ein Gemüthsleben; und soll nicht die Weiblichkeit selbst vernichtet werden, so muß alle Bildung dazu beitragen, dieses Gemüthsleben als solches zu bereichern. Ebendadurch wird die Frau das natürliche Centrum der Familie und das belebende Princip des Hauses, weil von der Unmittelbarkeit ihres Wesens alle Glieder desselben auf gleiche Weise ergriffen werden und sich ergriffen fühlen. Eben-

daraus erklären sich so viele Aeußerungen über die Geschlechtsdifferenz, welche darauf hinausgehen, daß an dem Weibe zu schätzen sei, was es ist, und an dem Manne, was er thut; denn da das Weib unmittelbarer von der Substanz der Objecte berührt und bestimmt wird, als der Mann, der im Gegentheil zu einer bedeutenderen spontanen Einwirkung auf die Objecte im Denken und Handeln berufen ist, so kommt für das Weib alles darauf an, durch welche Objecte es von vornherein bestimmt ist und die allgemeine Richtung seines Wesens empfangen hat. Wenn daher das vorherrschende Gefühl die weibliche Natur besonders empfänglich macht, wie für alle Eindrücke, so auch für die religiösen, so fordert eben diese Erregbarkeit der Empfindung, damit sie nicht zur Charakterlosigkeit entarte und der Macht zufälliger Eindrücke anheimfalle, daß das Weib in der Substanz des religiösen Lebens verweile, d. h. daß die Gefühle des Weibes von Anfang an in die Bahn der Religiosität geleitet und dauernd in ihr erhalten werden.

Auch dem Manne darf diese mystische Seite der Frömmigkeit nicht fehlen, ja sie mag als psychische Potenz in einzelnen Männern energischer wirken, als in vielen Frauen, sie mag in der männlichen Seele überhaupt gelegentlich mit einer Gewalt hervortreten, mit welcher sie sich in der weiblichen Natur nur selten oder nie kund giebt; aber daß sie in dem Manne eben nur momentan, in gewissen Intervallen und auf gewissen Höhepunten des Glaubens, bei der Frau aber in ununterbrochener Stetigkeit sich äußert, daß sich die Richtung des Mannes auf das Göttliche viel dauernder in dem Suchen nach Erkenntnis, in der Begründung der Wahrheit für die Ueberzeugung, in dem Ringen mit dem Zweifel, also in der intellectuellen Ausgestaltung des religiösen Triebes darstellt, als in der Stetigkeit religiöser Empfindungen, darin offenbart sich ein ebenso unleugbarer als bedeutamer Unterschied der Geschlechter. Von dem Manne, der mit der Negation des Glaubens beginnt, läßt sich immer noch eher erwarten, daß er mit dem Glauben enden werde, als von der Frau, die in ihrer Jugend das Herz an die Eitelkeit der Welt gehängt und die religiöse Empfindung in ihrer Seele nicht hat aufkommen lassen. Jenen kann die Wissenschaft, die Erfahrung und der Ernst des Lebens zur Wahrheit zurückführen, die er nun mit doppelter Innigkeit als das schwer errungene Resultat seines Strebens umfaßt, aber diese wird, nachdem sie die Kraft ihrer Empfindung auf die vergänglichen Güter verschwendet hat, auch wenn sie die Nichtigkeit derselben erkannt, schwerlich das so geartete Herz noch einmal von den unwürdigen Gegenständen ihrer Neigung losreißen und mit ganzer Wärme dem Göttlichen zuwenden können. Der polarische Gegensatz der Geschlechter läßt sich also in Beziehung auf die Form, in welcher das religiöse Leben in ihnen waltet, dahin präcisiren, daß es dem Weibe eignet, continuirlich und eben darum in jeder Lebensäußerung von vornherein religiös bestimmt zu sein, dem Manne dagegen, bei aller Versenkung in die Welt der Objecte auf die Erkenntnis und Darstellung des Göttlichen als auf den letzten definitiven Zweck aller praktischen und theoretischen Wirksamkeit gerichtet zu sein. Daß die heilige Flamme frommer Gesinnung am häuslichen Heerde niemals verlösche, ist Sache der Frau, daß das Licht der ewigen Wahrheit alle Institutionen des öffentlichen Lebens durchleuchte, ist Aufgabe des Mannes. Wenn nun immer wieder darauf hingewiesen werden muß, daß es sich hier nur um einen relativen Gegensatz handelt, insofern ja auch dem Weibe im Hause selbst eine Fülle von religiösen Zwecken unmittelbar gegeben und eine mittelbare Einwirkung auf die allgemeinen Verhältnisse von unberechenbarer Weite eröffnet ist, insofern auch des Mannes Wirken für die Zwecke des Reiches Gottes nur insofern gelingen kann, als er selbst sich innerlich zu einem lebendigen Bausteine am Tempel Gottes machen läßt, so wird doch für die Erziehung und den Unterricht beider Geschlechter durch jenen relativen Gegensatz ein Anhalt gegeben, der nicht übersehen werden darf. Nur muß man diesen Unterschied nicht so ausdrücken, daß das Mädchen „vorzugsweise“ religiös gebildet werden solle, denn die Religion ist aller menschlichen Bildung gleich wesentlich, sondern, entsprechend dem eben dargestellten Gegensatze, so, daß das Mädchen in der Substanz des religiösen Lebens, d. h. von vorn-

herein und continuirlich in der religiösen Anschauung festgehalten werden müsse, während dem Knaben zugemuthet werden darf und soll, von der religiösen Betrachtung der Dinge auf kürzere oder längere Zeit zuweilen abzusehen, die Dinge selbst in der ganzen Breite ihrer Lebensentwicklung zu verfolgen und das in ihnen waltende Gesetz der Erscheinung zu suchen, damit eben dieses Gesetz ihn dann um so gewisser zur Anerkennung des Göttlichen zurückführe. Denn was von der Philosophie gesagt worden ist, daß eine tiefere Bekanntschaft mit ihr den religiösen Sinn nähre, während eine oberflächliche denselben tödte, das gilt eben von allem Wissen, ja es gilt von allen Objecten menschlicher Thätigkeit, weil überall der Erscheinung ein Göttliches zu Grunde liegt. Für die praktische Bethätigung dieser Maxime in der Erziehung und im Unterrichte wäre es indessen eine irrige Folgerung aus allem Obigen, wenn bei Mädchen wesentlich dahin gearbeitet würde, das religiöse Gefühl als solches, bei Knaben dagegen dahin, den religiösen Gedanken als solchen einseitig zu wecken. K. Schmid aus Schwarzenberg (in seiner philosophischen Pädagogik S. 291) stellt mit Recht den Grundsatz auf, daß man die Geschlechter nicht im Widerspruche, sondern im Gegensatze zu einander bilden, nicht die trennenden, sondern die vereinigenden Potenzen cultiviren müsse. Soll das Gefühl, der vorherrschend erregte Factor der weiblichen Seele, der aus derselben dem Erzieher und Lehrer schon immer willig entgegen kommt, zum religiösen Gefühle erhoben werden, so ist eben nothwendig, daß dem Mädchen überall der Blick in das göttliche Walten aufgeschlossen, und in allen Gebieten des Lebens und Wissens die religiösen Beziehungen zum Bewußtsein gebracht werden. Was oben von der Art der intellectuellen Bildung des Weibes gesagt worden ist, daß nämlich die allgemeinen Gesetze, die Resultate der Wissenschaft, mit einem Wort, der ideale Inhalt des Wissens dem Weibe aufgeschlossen werden muß, tritt so in die innigste Uebereinstimmung mit der Aufgabe der religiösen Bildung, denn gerade an diesen idealen Inhalt knüpft sich am natürlichsten die religiöse Betrachtung. Und wie mit dem Unterrichte, so verhält es sich denn auch mit der Erziehung. Nicht die bloße Vermehrung der religiösen Uebung an sich ist es, welche hier das Beste thut, sondern ein tüchtiges Beispiel der Pflichttreue, die im Glauben wurzelt, und die Forderung, daß alles Thun unter dem höchsten Gesichtspuncte der heiligen Pflicht betrachtet und geübt werde. Wird so dem Geiste des Mädchens im Denken und Leben ein heiliger Inhalt gegeben, und die religiöse Lebensanschauung überall von vorn herein festgehalten, so wird das Gefühl dieses Inhaltes von selbst bemächtigen und sich zum frommen Gemüthsleben verklären. Dadurch wird denn das Weib der Mittelpunkt auch des christlichen Hauses und von ihm gerade geht still und unbemerkt recht eigentlich die religiöse Wirkung aus, die oben dem Hause der Idee nach zugeschrieben werden mußte. In dieser wichtigen und vollen Congruenz der weiblichen Bildung mit dem Wesen des Hauses wird auch das erst zur Wahrheit, was von den Frauen als den Erzieherinnen der Menschheit in unseren Tagen oft mit so hohen Worten gerühmt wird. Nur das fromme Weib kann diese ihre unendlich wichtige Wirksamkeit zu einer heilsamen machen. Je mehr aber die ungläubige Frau durch die ihr anvertraute aber missverstandene und missbrauchte Macht die stille Innerlichkeit des Hauses und mit ihr die Keime der Frömmigkeit in ganzen Geschlechtern zerstört, desto ernster haben wir uns anzulagen, wenn wir der weiblichen Bildung nicht den hohen Ernst widmen, der ihr gebührt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

gründliche Kenntniss der Arzneiwissenschaft in's Leben mitgeben solle. In allen solchen wohlgemeinten, aber unreifen Vorschlägen steckt doch eben das Princip der Emancipationsidee, in dieser aber die Entfremdung des Weibes von seiner Bestimmung und die Entsittlichung des ganzen Lebens. Denn der eigentliche Grundirrtum der Emancipationsidee besteht darin, daß der Unterschied der Geschlechter nur als ein Leiblicher gefaßt und der geistige Unterschied ganz geleugnet wird. Hiemit ist aber dem natürlichen Unterschiede seine ideale Bedeutung genommen und das ganze Verhältnis der Geschlechter der freien geistigen und also der sittlichen Sphäre entzogen. Wenn die Ausübung gewisser Gewerbe bloß darum dem Weibe zugänglich gemacht werden dürfte, weil sie der schwächeren leiblichen Organisation desselben entsprechen, so würden sich sehr viele Aemter und Geschäfte nachweisen lassen, die füglich von Mädchen und Frauen könnten versorgt werden, und in der Wirklichkeit geschieht dies auch öffentlich und im geheimen gar nicht so selten. In Frankreich wird in unzähligen Fällen die eigentliche Buchführung kaufmännischer Geschäfte von Frauen besorgt, in England sind umfassende Versuche mit Glück gemacht worden, gewisse Berufsthätigkeiten der Männer durch weibliche Kräfte ausführen zu lassen, und in Deutschland ist wenigstens beim Telegraphendienste unlängst damit bereits begonnen worden. Es hat überhaupt wohl niemals daran gezweifelt werden können, daß es den Frauen durchaus nicht versagt sei, an den männlichen Berufsthätigkeiten gelegentlich einen selbstthätigen Antheil zu nehmen. Wittwen gerathen oft genug in eine Lage, welche sie geradezu zwingt, sich vorübergehend oder auf längere Zeit solchen Thätigkeiten zu unterziehen, und die weibliche Thronfolge, wo sie besteht, hat nicht immer das schlechtere Regiment hervorgerufen. Aber zwischen diesen Ausnahmeständen und zwischen einem solchen Zustande, in welchem die gleiche Theilnahme beider Geschlechter an den öffentlichen Thätigkeiten zur Regel gemacht werden sollte, besteht ein tiefer sittlicher Unterschied. Jene Fälle sprechen die immer wieder einzuschärfende Wahrheit aus, daß in letzter Instanz alle Geschlechtsdifferenz durch die allgemein menschliche Anlage überwunden werde, aber wo diese Differenz beharrlich und principieell ignorirt würde, da müßte die Verachtung und Herabwürdigung des Weibes das nothwendige Resultat einer so abstracten Lebensansicht sein, wie Lazarus (a. a. D. S. 34. 59) von seinem Standpuncte aus wahr und treffend gezeigt hat. Das humane Interesse an dem weiblichen Leben culminirt in der Forderung, daß dasselbe in seiner Besonderheit, also in seiner Bestimmung für das Haus geschützt, aber diese Bestimmung selbst in ihrer unendlichen Bedeutung für die Entwicklung der Menschheit anerkannt werde. Dieser Forderung scheint zwar zu widersprechen, daß gerade das Christenthum zuerst es war, welches dem weiblichen Elemente in der Gemeinde, also doch immer in der Sphäre der Dessenlichkeit, einen Beruf durch das Diakonissenamt aufschloß. Gestützt auf diese Erscheinungen der ersten Kirche hat man in unseren Tagen vielfach dem Weibe eine den kirchlichen Zwecken dienende Thätigkeit für das Allgemeine zu seinem besonderen Lebensberufe gemacht und die Sache nicht selten so dargestellt, als ob eben die Kranken- und Armenpflege an sich eine weibliche Pflicht sei, der darum durch Frauenvereine, Jungfrauenvereine, Nähvereine, Erziehungsvereine u. im allgemeinen, durch Besuche der Armen und Kranken, durch seelsorgerische Gespräche mit ihnen, durch Vorlesen aus der heiligen Schrift (Bibelfrauen in England) u. im besondern entsprochen werden müsse. Wie viel segensreiches durch solche Bemühungen gewirkt worden ist, bedarf keiner Erwähnung. Aber es kann der Mißbrauch und die Unklarheit, die auch auf diesem Gebiete sich kundgeben, nicht übersehen werden. Wir haben Frauen gesehen, welche durch aufopfernde Thätigkeit dieser Art einen gewissen Ruhm erworben und ihre Zeit in den Hütten der Armen, in Gefängnissen und Krankenstuben zugebracht haben, während sie das eigene Haus voll Kinder hatten, die ihres mütterlichen Beistandes entbehrten. Eine solche Verletzung der nächsten Pflicht muß sittlich als ein viel größerer Schaden erachtet werden, als alles Elend, was dadurch beseitigt wird. Ueberhaupt aber enthält jenes Diakonissenamt der Urkirche nicht nur keinen Widerspruch gegen das Princip der Häuslichkeit des Weibes, sondern gerade die

vollste Bestätigung desselben, denn die Pflicht der Diakonissen war eben die, das Haus, wo es fehlte, oder wo es die rechte Energie nicht entfaltete, zu ersetzen. Und ein Weiteres wird die weibliche Thätigkeit niemals aufstreben dürfen und können. Da es ist im Rückblick auf jene Zustände der Urkirche sehr die Frage, ob das Princip der Frauenvereine für Zwecke dieser Art überhaupt ein zulässiges ist. Solche Vereine, wenn sie, wie es zuweilen geschieht, eine Art von Selbständigkeit in Anspruch nehmen, gerathen sofort in mancherlei Widersprüche mit dem Leben und entfalten dann auch leicht die mancherlei sittlichen Gebrechen, welche alle ungesunden Lebensformen begleiten. Ohne männliche Leitung und ohne geordnete Beziehung zu den bürgerlichen und kirchlichen Gemeindeämtern bleibt ihr Wirken doch immer mehr oder weniger ein zufälliges und führt die Mädchen und Frauen, die daran Theil nehmen, leicht zu einer ganz unrichtigen Auffassung ihrer Lebensstellung. Ueberhaupt dürfen wir diese Uebergangsformen, welche eine Zeit, die nach der Organisation der Gemeinde strebt, sich geschaffen hat, nicht überschätzen und in ihnen nicht die gültigen Normen der Zukunft suchen. In den organisirten und von dem christlichen Geiste belebten Gemeinden werden sich sofort diese Strebungen in die rechte Bahn lenken. Die Privatwohlthätigkeit wird dann in organische Beziehung zur öffentlichen Wohlthätigkeit der Gemeinde treten, und die letztere wird, wie ja auch dazu schon der Anfang gemacht worden, die nöthigen Organe für ihre Thätigkeit sich heranzubilden und in ihren Dienst nehmen. Dann werden auch die weiblichen Kräfte nicht entbehrt werden können, aber dieser Gemeindedienst der Frauen wird immer nur darauf gerichtet sein können, im Auftrage der Gemeinde den Segen der christlichen Häuslichkeit an diejenigen zu bringen, welche denselben entbehren. Und diese Bedeutung soll eben jedes Berufsgeschäft, welchem ein Frauenzimmer sich widmet, haben; es soll in nächster Beziehung zu dem weiblichen Berufe überhaupt stehen. Alle Vorbereitung auf solche besondere Berufsthätigkeit kann demgemäß, wie Betty Gleim (Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts S. 106) schon vor länger als fünfzig Jahren mit Nachdruck hervorgehoben hat, nur darin bestehen, daß das Mädchen irgend eine Seite des allgemeinen weiblichen Berufes zur Virtuosität ausbilde. Die weiblichen Berufsarten, welche diese Schriftstellerin danach als möglich und zulässig erachtet, sind folgende: der Beruf der Erzieherin, Lehrerin, Kinderwärterin, Krankenwärterin, Hebamme und Haushälterin und alle diese Thätigkeiten können ebenso wohl in Privathäusern als in öffentlichen Erziehungs- und Wohlthätigkeits-Anstalten geübt werden. Es ließe sich die Zahl dieser Berufsarten wohl noch vermehren, und namentlich die Lebensstellung der eigentlichen Gesellschafterin in würdigerer Weise auffassen, als dies größtentheils geschieht. Auch dagegen, daß weibliche Personen als Verkäuferinnen in geschlossenen Kaufläden fungiren, läßt sich nichts erhebliches einwenden, aber unsittlich und daher an manchen Orten polizeilich mit Recht verboten ist die Bedienung der Gäste in großstädtischen oder feineren Bierlocalen, Conditoreien, Weinstuben &c. durch Mädchen, nicht darum, weil die Bedienung selbst etwas herabwürdigendes wäre, diese ist z. B. in dem schlichten Gasthause recht eigentlich die Sache der Magd, sondern darum, weil die Bedienung in jenen Localen nur ein Prätext ist, um Gäste anzulocken. Auch wo es nicht gerade Gemeinheit ist, welche zu dieser Lüge greift, bleibt es unzeit, ein weibliches Wesen, welches Bildung in Anspruch nimmt, zum geringfügigen Magddienste herabgewürdigt und der mannigfachsten Berührung mit fremden und oft ungezügelter Männern ausgesetzt zu sehen. Der höhere Anstand dieser Häuser charakterisirt sich daher immer durch männliche Bedienung. Ueber die Befähigung des Weibes zur Privatlehrerin ist niemals gestritten worden, desto mehr über die zur öffentlichen Lehrthätigkeit. Die Gegenwart urtheilt im allgemeinen günstiger darüber, als dies früher geschah. An der intellectuellen Befähigung wird niemand zweifeln wollen, aber die sittliche und physische unterliegt manchem Bedenken, namentlich da, wo sehr gefüllte Classen eine Kraftanstrengung fordern, welche der Weiblichkeit leicht Eintrag thun und die Gesundheit untergraben kann. Jedenfalls wird in der Mädchenschule das weibliche Element des erziehenden Einflusses

nicht entbehrt werden können, und da die Ueberfüllung der Classen, besonders in der Mädchenschule, an sich schon ein Fehler ist, so kann aus derselben auch über die Tauglichkeit der Lehrerinnen kein entscheidender Schluß gezogen werden. Immerhin bleibt auch die öffentliche Lehrerin ihrem weiblichen Berufe noch treu, denn die Dessenlichkeit einer Schule besteht nur darin, daß diese aus öffentlichen Mitteln erhalten wird, nicht darin, daß die Thätigkeit der Schule eine öffentliche wäre, und nur solche Berufsarten, die ein wirkliches Hinaustrreten in die Sphäre der Dessenlichkeit in sich schließen, widerstreben der Weiblichkeit.

Es wird, nachdem das Princip der weiblichen Erziehung so ausführlich dargestellt worden, nur noch weniger ergänzender Andeutungen über die praktische Ausführung der Aufgabe bedürfen, da die wesentlichsten Beziehungen, auf welche es ankommen dürfte, bereits in Obigem ihre Erledigung gefunden haben. Zunächst drängt sich die Frage auf, wo in der Erziehung der Mädchen mit der Berücksichtigung des Geschlechtscharacters der Anfang gemacht werden solle. Die Frage ist derjenigen verwandt, ob und in welcher Weise sich der Unterricht der Mädchen von dem der Knaben unterscheidet. Die extremen Ansichten werden sich an die in Obigem charakterisirte Verkennung oder Uebertreibung der Geschlechtsdifferenz anschließen. Werden beide Momente, das der Uebereinstimmung und das der Verschiedenheit der Geschlechter recht erwogen, so wird daraus in Erziehung und Unterricht ein solches Verfahren hervorgehen, welches die höchsten und allgemeinsten Zwecke der menschlichen Bestimmung unverwandt im Auge behält, dieselben jedoch immer wieder in Beziehung setzt zu der durch das Geschlecht gegebenen Form, in der sie von dem Individuum sollen erstrebt werden. Es wird daher in der Erziehung wie in dem Unterrichte viele Punkte geben, an denen überhaupt kein Unterschied in der Behandlung des Knaben und Mädchens hervortritt, aber es wird keinen Punkt geben, an welchem sich dieser Unterschied nicht gelegentlich mit größter Entschiedenheit als ein nothwendig zu beachtender geltend machen könnte; aus jenem folgt nicht, daß eine verschiedene Behandlung überhaupt nicht vernünftig sei, aus diesem nicht, daß sie in jedem Augenblicke eintreten müsse. Dem sittlichen und pädagogischen Tacte des Erziehers und Lehrers ist auch hier ein weites Feld einzuräumen. Aber wenn es natürlich ist, daß die Berücksichtigung des Geschlechts in dem Maße zunehmen muß, in welchem das Individuum der eigentlichen Geschlechtsdifferenz entgegenreift, so entsteht die Frage, ob es nicht eine Zeit giebt, in welcher, weil in ihr der Geschlechtscharakter noch gar nicht ausgesprochen ist, auch die pädagogische Behandlung der Mädchen und Knaben vollkommen zusammenfalle. Wir pflegen die Altersstufe der Kindheit als eine solche Zeit der geschlechtlichen Indifferenz zu bezeichnen, und es haben daher viele (z. B. Rousseau) die Ansicht aufgestellt, daß in dieser Zeit (etwa bis zum 7. Jahre) ein Unterschied in der Behandlung der Mädchen nicht eintreten dürfe. Fenelon ist anderer Meinung, denn er fordert die Rücksicht auf die besonderen Zwecke der Mädchenerziehung schon im zartesten Kindesalter. Und er hat Recht. Wenn von einer Indifferenz des Geschlechtes im Kindesalter geredet wird, so wird offenbar an die Indifferenz für das Bewußtsein des Kindes selbst gedacht, aber es soll damit nicht gesagt werden, daß das neugeborene Kind weder ein Knabe noch ein Mädchen sei. Im gesunden Gefühle für die schon in jenem ersten Lebensalter gefegte geschlechtliche Individualität und also für die Nothwendigkeit ihrer pädagogischen Berücksichtigung unterscheidet das Volk auch in jener Zeit schon das Mädchen durch die Kleidung vom Knaben. Versuche, die gemacht worden sind, diesen Unterschied durch übereinstimmende Kleidung zu verbergen, haben sehr widerwärtige Resultate gezeigt. Das Mädchen ist schon von seiner Geburt an als solches theils durch den zarteren und leichter verletzbaren Organismus, theils durch frühzeitig sich kundgebende Neigung und Gemüthsart, ein anderes als der Knabe, und die Berücksichtigung seiner weiblichen Eigenthümlichkeit vom ersten Augenblicke seines Lebens an eine Pflicht der Eltern. Diese Pflicht würde um so dringender werden, wenn die Bemerkung, welche Madame Necker de Sauffure in der Vorrede zu ihrem Werke „L'éducation progres-

sive ou Etude du cours de la vie" macht, daß diejenigen Anlagen, welche über die Bildung der Charakters entscheiden, in dem Individuum auch zuerst hervortreten, sich durch weitere Beobachtungen bewähren sollte; denn wie wesentlich gerade für das Weib die richtige Entwicklung des Charakters von vorn herein ist, das ist im ersten Theile dieses Artikels näher begründet worden. Freilich ist die specielle Darstellung dessen, wie diese erziehlische Berücksichtigung der weiblichen Individualität in jener frühesten Lebensperiode im einzelnen sich gestalten solle, darum besonders schwierig, weil gerade dieser Periode das psychologisch-pädagogische Interesse im ganzen noch viel zu wenig zugewandt worden ist. Mehr als die von Schleiermacher aufgestellte Regel, daß bei der Erziehung der männlichen Jugend die kühne, bei der weiblichen die vorsichtige Maxime den Erzieher leiten solle, wird sich im allgemeinen schwerlich sagen lassen; doch fehlt es durchaus nicht ganz an speciellen Zügen aus der Entwicklungsgeschichte des Kindes, welche diese allgemeine Regel durch belehrende Beispiele und Winke praktisch machen. Namentlich hat Madame Necker de Saussure in ihrem oben genannten Werke — und es bildet dies einen der größten Vorzüge dieses Buches, weil gerade an diesem Punkte die weibliche Erfahrung so wichtig ist — in Capitel 2 (Geburt und die ersten Monate), 3 (Anlagen, die im ersten Jahre cultivirt werden müssen), 4 (Anfang des zweiten Jahres) und 5 (weitere Folgerungen) eine Reihe der feinsten und treffendsten Bemerkungen über die erziehlische Behandlung dieser Zeit gegeben. Was hier erwähnt wird, bezieht sich zwar auf das Kind überhaupt, aber es lassen sich manche Vorschriften für die Berücksichtigung der weiblichen Natur daraus sehr wohl ableiten. Wenn die Verfasserin z. B., nachdem sie in Capitel 2 das allmähliche Hervortreten der physischen Erscheinungen beschrieben und namentlich das frühe Aufdämmern des Bewußtseins durch den Umstand bewiesen hat, daß das Kind, sobald auf sein Schreien einigemal Befriedigung des zu Grunde liegenden Begehrens eingetreten sei, diesem Schreien sehr bald einen imperativen Charakter gebe, daran die wichtigen Folgerungen knüpft, daß Leidenschaft nicht durch Leidenschaft, sondern durch eine feste und ruhige Behandlung zu überwinden sei, und daß der kindlichen Unstetigkeit nicht durch Darbietung von zu vielen und zu verschiedenartigen sinnlichen Eindrücken Vorschub gethan werden dürfe (vgl. d. Art. „Erste Kindheit“ S. 1006); wenn dann weiter von ihr gefordert wird, daß Beruhigung der aufdämmern den Leidenschaft und Abwendung der dieselben hervorrufenden Anlässe zu den heiligsten Pflichten gegen das Kind gehöre, daß man den Kindern jene stille Heiterkeit erhalten soll, zu welcher sie so viele Neigung haben, daß man sie mehr mit Sachen als mit Personen beschäftigen soll: so sind dies goldene Regeln, deren Berücksichtigung zwar jedem Kinde heilsam werden muß, die aber dem weiblichen Geschlechte gegenüber mit besonderer Strenge und Gewissenhaftigkeit festgehalten werden sollten, weil demselben alle Leidenschaftlichkeit des Wesens überhaupt ferner bleiben soll, als dem männlichen. Zu den wichtigsten Beförderungsmitteln dieser Gemüthsruhe gehört eine feste Lebensordnung, welche allen Functionen des kindlichen Daseins gegeben werden muß, und von der bei dem weiblichen Geschlechte um so weniger abgewichen werden darf, je mehr alle Befriedigung und alle Wirksamkeit desselben dereinst in der Gewöhnung an eine solche Lebensordnung und in der gewissenhaften Aufrechterhaltung derselben aufgehen soll. Gegen den Anfang des zweiten Jahres, wo die spielende Thätigkeit des Kindes beginnt, ist es von besonderer Wichtigkeit, das kleine Mädchen daran zu gewöhnen, daß es für sich allein spiele. Man reiche ihm die nöthigen ungefährlichen Beschäftigungsmittel, und zwar jeden Tag ziemlich dieselben wieder, und überlasse es an einem sichern Ort, womöglich in die Mitte eines größeren Zimmers gesetzt, sich selbst. Kann man aus der Nähe das Kind beaufsichtigen, so ist es schon jetzt rathsam, es öfters im Zimmer allein zu lassen. Ein so gewöhntes Kind wird sehr bald mehrere Stunden hinter einander in ungetrübter Heiterkeit fortspielen, und wird diese Gewohnheit der stillen Selbstbeschäftigung nicht durch spätere Fehler der Erziehung wieder zerstört, so ist der Grund zu vielem guten gelegt. Das unablässige Schwatzen mit den Kindern, das fete Umhertragen derselben,

die heftigen Bewegungen, zu denen die Kinder nur zu oft veranlaßt werden, sind nicht nur der körperlichen Entwicklung schädlich, sie versetzen auch das Gemüth in eine Aufregung, die nur zu bald eine habituelle wird. So viel ist gewiß, daß wenn nicht jene wichtige Periode der ersten Kindheit, in welcher die Macht des instinctiven und sympathischen Triebes den Absichten der Erziehung so willig entgegenkommt, dazu benutzt wird, die Neigung zum Gehorsam und die Gewöhnung an eine feste Lebensordnung zu begründen, der weiteren Entwicklung ein Fundament geraubt wird, das schwerlich auf andere Weise ganz zu ersetzen ist. Auch die Art, wie wir den Kindern in jenen ersten Jahren unsere Liebe beweisen, sollte, namentlich dem weiblichen Geschlechte gegenüber, eine vorsichtiger sein, als sie es gewöhnlich ist. Eigentliche Liebfosungen sollten weder häufig noch allzu lebhaft geschehen, und sollten nur den nächsten Verwandten gestattet sein. Werden die Kinder mit äußerlichen Liebfosungen abgespeist, so werden sie selbst sehr bald mit dergleichen auch uns abspeisen, beherrscht aber eine übertriebene Zärtlichkeit den Umgang mit ihnen, so wird Weichlichkeit und Sentimentalität in ihr Herz gepflanzt; in beiden Fällen wird ihnen das Wesen der Liebe verflacht und verdunkelt. Diese sollte ihnen durch gleichmäßige Freundlichkeit, durch ein thätiges Wohlwollen und durch solche Liebfosungen bewiesen werden, welche alle Schwächlichkeit und Gereiztheit ausschließend, dem Kinde für Zeichen der Zufriedenheit und Billigung gelten können. Das Sprechlernen der Kinder und insbesondere der kleinen Mädchen sollte von vorn herein gewissenhafter befördert werden, als es so oft geschieht. Das leichtfertige Spiel, welches mit der durch das Wort an den Tag tretenden Seele getrieben wird, indem man sprachliche Unrichtigkeiten übersieht oder wohl begünstigt, und dem inhaltlosen Geschwätz eine Aufmerksamkeit schenkt, die es nicht verdient, rächt sich gerade bei dem Mädchen nur zu oft durch die Unfähigkeit, sich sprachliche Correctheit anzueignen und der losen Zunge sittliche Schranken zu setzen. Kinder sprechen viel mit sich selbst und mit den Dingen und Personen ihrer Umgebung, theils weil sie sich der erlangten Fertigkeit erfreuen, theils weil ihre Phantasie alles um sie her belebt; es ist daher wichtig, daß diesem leichten Gezwitscher keine größere Bedeutung beigelegt werde, als es hat. Der Knabe und der Jüngling lernt die Schwere und die Schärfe des Wortes durch tausendfältige Uebung und Betrachtung, der Mann durch das Leben kennen; das Mädchen aber, dessen Rede nicht so geschult wird und darum unreflectirter und leichter dahinfließt, muß um so mehr schon als Kind in sprachliche Zucht genommen und gegen jede Frivolität im Mißbrauch der Sprache gehütet werden. Die vorsichtiger Maxime in der Behandlung des weiblichen Geschlechts wird eben in dieser Zeit nach allen Richtungen hin sich in der größeren Sorgfalt und in der besonderen Gewissenhaftigkeit kundgeben, mit welcher alle Pflichten gegen das Kind überhaupt in's Auge gefaßt werden. Auch in der nächsten Periode, welche die Entwicklung des Bewußtseins enthält, wird es sich größtentheils noch eben so verhalten. Hier ist die Wirkung auf das Gewissen und die Belebung dieses ethischen Factors durch die Elemente der religiösen und sittlichen Bildung die wesentliche Aufgabe. Die Grundlage für alle auf die Lösung derselben gerichtete Thätigkeit ist die Frömmigkeit der Eltern, insbesondere der Mutter, die dem Mädchen in allen Stücken und zu jeder Zeit so nahe steht. Das erwachende Bewußtsein muß die religiöse Uebung als feste Lebensordnung schon vorfinden. Das Gebet der Mutter für das Kind wird so allmählig zu einem Gebete mit dem Kinde, denn da das menschliche Herz, also auch das kindliche, seinem Wesen nach religiös ist, so entfaltet sich in demselben überall, wo es in die Substanz des religiösen Lebens eingetaucht wird, ein gefühlsmäßiges Verständnis für dasselbe. Verhält es sich doch eben so mit den Gefühlen des Kindes gegen die Eltern. Lange ehe das Kind darüber zu reflectiren vermag, was Vater und Mutter ihm sind, blickt es schon mit Liebe und Dank, Anhänglichkeit und Vertrauen auf dieselben hin. So soll sich auch das religiöse Gefühl entfalten; es soll mit der ganzen Natur des Kindes schon zusammenwachsen, ehe dieses noch von dem Wesen Gottes die ersten Begriffe erlangt hat. Wenn dies

für alle Kinder gilt, so gewinnt es nach dem, was oben über die religiöse Erziehung der Mädchen gesagt worden, für diese eine noch höhere Bedeutung. An der Hand des Glaubens soll das Mädchen von Anfang an, wo die Pforten des Bewußtseins sich ihm öffnen, in's Leben geführt, an der Hand des Glaubens soll es durch dasselbe geführt werden. Identisch mit diesen ersten religiösen Einwirkungen ist die Erweckung des Gewissens und von der Energie desselben ist jede Art sittlicher Entwicklung abhängig. Das Wesen des Gewissens ist das Gefühl einer höchsten, letzten, absoluten Auctorität. Aber in den Kindern ist das Gewissen, ebenso wie die Vernunft, zunächst nur als Anlage vorhanden und entbehrt der für den sittlichen Menschen nöthigen Energie noch völlig. Darum sind Vater und Mutter sein Gewissen und ihnen kommt es zu, an sich selbst und an dem Kinde jene Energie des Gewissens zu offenbaren. Je mehr die Eltern dies thun, desto mehr werden sie dem Kinde zunächst selbst die absolute Auctorität sein, weil ihre Forderungen mit dem zusammenfallen, was in dunkler Tiefe das eigene Gewissen dem Kinde sagt, und je gewissenhafter Eltern sich zu Werkzeugen des göttlichen Willens machen, desto größer wird die Ehrfurcht des Kindes vor ihnen dann auch bleiben. Aus dieser Betrachtung ergeben sich als die ersten und nothwendigsten sittlichen Forderungen an das Kind: die der Wahrheit und des Gehorsams, jene, um die Uebereinstimmung des Kindes mit seinem Gewissen, diese, um die Unterwerfung seines Willens unter die absolute Auctorität hervorzurufen. Da, wo das Selbstbewußtsein sich entfaltet, beginnt die eigentlich sittliche Erziehung im Unterschiede von der sittlichen Gewöhnung. Schon in dieser ersten Periode bis zum sechsten Lebensjahre müssen die häuslichen Tugenden, welche das Weib dereinst schmücken sollen, begründet und geübt werden. Die feste Lebensordnung des Hauses und das Spiel müssen auf gleiche Weise dazu benutzt werden, diese Tugenden anzubauen. Wesentlich für das Gelingen dieser Absicht ist, daß die Mutter selbst zugleich mit dem früh erwachten Kinde aufstehe und es des Abends selbst zur rechten Zeit zu Bette bringe. An diese ersten und letzten Tagesstunden knüpfen sich so viele Gelegenheiten, an Ordnung und Reinlichkeit zu gewöhnen und auf das Gemüth zu wirken, daß eine rechtschaffene Mutter sich dieselben nicht entgehen lassen darf. Das Ankleiden sollte, wo es irgend möglich ist, so lange von der Mutter besorgt und später beaufsichtigt werden, bis das kleine Mädchen damit allein fertig zu werden gelernt hat. In den Kleidern wie in den Spielsachen muß darauf gesehen werden, daß das kleine Mädchen seine Sachen sauber und rein halte, und daß es dieselben nach dem Gebrauche stets selbst wieder an ihren bestimmten Platz trage. Schon vor dem sechsten Jahre kann dieses der Mutter kleine Hülfsleistungen thun, kann etwas bestellen, holen, forttragen, ordnen oder suchen. Die Kinder thun dergleichen überhaupt gern, und fühlen sich beglückt, wenn es ihnen gelingt, solche Aufträge zur Zufriedenheit auszuführen, besonders äußert sich die weibliche Natur oft schon früh in auffallender Weise durch feine Beobachtung dessen, was die Mutter thut, und durch geschäftigen Eifer, es nachzuthun. Im Umgange mit kleineren Geschwistern oder mit der Puppe ist das kleine Mädchen von 4—6 Jahren oft schon das kleine Hausmütterchen, welches alle Hände voll zu thun hat, um allen Bedürfnissen zu entsprechen. Die verständige Mutter wird diesen edlen Trieb nicht früh genug wecken und auf das Mäthliche leiten können; sie hätte sich aber, mit der Anerkennung erworbener Geschicklichkeiten zu freigebig zu sein. Den schönsten Lohn muß das Kind in dem Bewußtsein finden, daß es etwas gethan habe, womit die Mutter oder der Vater zufrieden war, oder was irgend jemand nützlich gewesen ist. Auch ist schon hier der lauten Geschäftigkeit vorzubeugen, welche anspruchsvoll hervortritt und sich bemerklich machen will. Für die Entwicklung jener Bescheidenheit, die dem Weibe so wohl ansteht und so nöthig ist, kann das ganze Leben des Hauses in tausendfältiger Art mitwirken. Was oben von der Zärtlichkeit gesagt wurde, gilt auch von der Beachtung, welche man den kleinen Mädchen zutheilwerden läßt. Sie darf nur den Charakter der Billigung oder Misbilligung tragen und nur so weit dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden, als nöthig ist, es zum Rechten zu

ermuntern und vom Unrechten abzuleiten. Ueberschreitet sie diese Grenze, so werden die Kinder, und vornehmlich kleine Mädchen, sich bald als den Mittelpunkt der Gesellschaft ansehen und der Anspruch persönlicher Berücksichtigung wird sich in unleidlicher Weise steigern. Fenelon erzählt von einem kleinen Mädchen, welches, so oft die Eltern etwas im geheimen besprachen, der Meinung war, es werde von ihm gesprochen. Hieher gehört auch die Erscheinung, die oft an Mädchen wahrgenommen worden ist, daß sie mit ihren Plaudereien die Erwachsenen nur zwingen wollen, sich mit ihnen zu beschäftigen. Allen diesen Regungen des Egoismus geht man am besten aus dem Wege, wenn das kleine Mädchen seinen unbefangenen Spielen so viel wie möglich ungestört überlassen und daran gewöhnt wird, sich unbeachtet zu wissen. Gerade dann können diese Spiele selbst am besten Aufschluß geben über das, was etwa in der Erziehung bisher verfehlt ist. Denn das Mädchen copirt in seinem Leben mit der Puppe und mit anderen Kindern noch mehr als der Knabe das reale Leben. Es reflectirt das erziehende Walten der Eltern darin und tractirt die Puppe nach denselben Grundsätzen, nach denen es selbst erzogen wird oder erzogen zu werden glaubt, es strast, wie es selbst gestraft wird, und liebkost, wie es selbst geliebkost wird. Hat man Leidenschaftlichkeit oder Sentimentalität in Gegenwart der Kinder geoffenbart, so wird das Mädchen sofort dieselben Scenen mit der Puppe aufführen, wird sie mit leidenschaftlichem Zorne behandeln und dann mit Sentimentalität wieder versöhnen. Wichtig ist namentlich die Berücksichtigung des Umganges. Es ist Kindern im allgemeinen nicht gut, nur auf die Gesellschaft der Erwachsenen beschränkt zu werden; sie bekommen dadurch leicht, und dies gilt besonders von dem feiner und rascher als der Knabe beobachtenden Mädchen, etwas altkluges. Der Umgang mit anderen Kindern muß auch dort, wo Geschwister fehlen, dem kleinen Mädchen um so mehr dargeboten werden, als die weibliche Aengstlichkeit durch den Mangel solchen Verkehrs auf gefährliche Weise, leicht bis zur Blödigkeit, gesteigert werden kann. Neben der oben geforderten Gewohnheit stiller Selbstbeschäftigung, welche fortdauernd gepflegt werden muß, dürfen daher auch die Stunden fröhlicher Gemeinschaft mit anderen Kindern nicht fehlen. Ueber die Frage, ob man dem kleinen Mädchen auch Knaben zu Spielgefährten geben sollte, ist Verschiedenheit der Meinungen vorhanden. Weibliche Autoren, die den Gegenstand berühren, widerrathen es größtentheils. So fürchtet z. B. Rosa Fischer (Gedanken über weibl. Erziehung, mit einleitenden Worten von C. J. Branis S. 33), daß kleine Mädchen, wenn sie zu viel mit Knaben spielen, leicht ungraziös in ihren Bewegungen werden. Dieser Grund ist aber gerade das Bedenlichste an der Sache. Die Grazie, welche wir vom Weibe fordern, muß auf einem sittlichen Boden ruhen, der in der Kinderseele noch nicht gesucht werden kann. Nun giebt es zwar auch eine kindliche Grazie, eine kindliche Leichtigkeit und Anmuth der Bewegung, welche überaus wohlgefällig ist; aber diese ist nicht an die Geschlechtsdifferenz geknüpft, sondern an die Elasticität und Frische der körperlichen Kraft und findet sich daher bei kleinen Knaben öfter als bei kleinen Mädchen. Ist aber die Wildheit gemeint, zu der das kleine Mädchen durch den Umgang mit Knaben verleitet werden könnte, so ist dies gerade einer der Punkte, an welchen die Indifferenz der Geschlechter berechtigt ist, sich geltend zu machen. Der Gegensatz zwischen knabenhafter Wildheit und mädchenhafter Geistesheit tritt erst in der nächsten Periode hervor (siehe Altersstufen S. 68 f.); in der eigentlichen Kindheit ist weder der Knabe so wild, noch das Mädchen sich eines anderen Wesens und Berufes so bewußt, daß beide nicht mit einander spielen könnten, ja es gereicht dem Mädchen zu heilsamer Kräftigung, wenn es gelegentlich durch die beweglichere und kräftigere Natur des Knaben zu gleicher Uebung der Glieder angereizt wird. Was von äußerlich angelehnter Grazie in diesem Alter dem Mädchen beigebracht werden könnte, wäre gewiß eher verwerflicher als erfreulicher Art, eben weil es nur äußerlich wäre. Die Meinung, daß auf dieser Lebensstufe Knaben und Mädchen in ungehemmter Gemeinschaft mit einander gelassen werden müssen, welche von den meisten Pädagogen getheilt wird, ruht auf tieferen Gründen, namentlich auf dem, daß der Gegensatz der Geschlechter nicht auf unnatürliche Weise

gespannt werden dürfe. Vorausgesetzt wird freilich, daß dieser Verkehr nicht einseitig auf Knaben beschränkt sei, worauf in manchen Familien, in denen vielleicht ein Mädchen neben mehreren Knaben steht, wohl geachtet werden muß, und daß ihre Spiele stets überwacht werden. Geschieht dies, so werden sie auf mannigfache Weise pädagogisch fruchtbar werden. Mit Recht hebt Dorothee Valentin (über Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts S. 25) die Bekämpfung der Launenhaftigkeit und der Unfreundlichkeit hervor, welche hier und anderwärts bei Mädchen frühzeitig eintreten muß. Alles was an Eigensinn und an selbstisches Festhalten einer der Umgebung feindseligen Stimmung erinnert, sollte dem Mädchen als etwas überaus unrechtes dargestellt, und um jeden Preis sollte verhindert werden, daß das Mädchen in der üblen Laune verharre. Kinder sind im allgemeinen wenig den Anfällen derselben ausgesetzt und solche, die an dauernde Selbstbeschäftigung gewöhnt sind, am wenigsten. Aber in der Gesellschaft mit anderen Kindern zeigt sie sich bald. Von Wichtigkeit ist es, sie in ihren ersten Regungen zu unterdrücken, was bei dem schnellen Wechsel kindlicher Gefühle anfänglich leicht durch einen freundlichen Blick, durch ein ermunterndes Wort oder durch einen Scherz bewirkt wird. Namentlich Mädchen zeigen im Umgange mit anderen Kindern oft eine Neigung zur Verstimmtheit, die, wenn ihr nicht gewehrt wird, später in ein unliebenswürdiges Schmollen und in eine unweibliche Art, sich von dem Verkehre mit den Kindern auszuschließen und abzusondern, ausartet. Es ist das zartere Gefühl des weiblichen Wesens, welches leichter von fremden und ungewohnten, auch wohl unangenehmen Eindrücken berührt wird. Aber je gefährlicher für das weibliche Leben die Herrschaft solcher Stimmungen werden kann, desto ernster sollte ihr entgegengetreten werden. Mag schon das kleine Mädchen lernen, sich zu fügen und zu resigniren! Es wird ihm einst zu gute kommen. Ein großer Fehler, den besonders schwache Onkels, Tanten und Großeltern begehen, besteht darin, daß Kinder zu sehr bedauert werden, wenn ihnen irgend eine Freude gestört worden ist. Namentlich dem Mädchen gegenüber sollte man über dergleichen Störungen ruhig hinweggehen, sollte sie als etwas behandeln, was sich oft ereigne und was auf unsere Stimmung keinen Einfluß haben dürfe. Je weniger diesem Alter gegenüber eine Begründung der sittlichen Vorschriften möglich ist, desto nothwendiger ist es, die Heiligkeit und Unumstößlichkeit derselben als etwas sich von selbst verstehendes, worüber nicht mehr disputirt und discutirt werden dürfe, hinzustellen. Ueberall werde die sittliche Forderung durch Hinweisungen auf die höchste Auctorität des göttlichen Willens zur Belebung und Kräftigung des Gewissens benützt. Das geschieht am besten durch einfache Aeußerungen der Art: „das gefällt Gott nicht an dem Kinde“, „ein gutes Kind thut das nicht“, „ein frommes Kind darf so nicht sprechen“ u. Alles, auch das Geringsste, was von ihm gefordert wird, werde dem Mädchen unter dem Gesichtspuncte der Pflicht, der heiligen Pflicht, der unumstößlichen Pflicht gezeigt und nahe gelegt. Für die mancherlei Rücksichten auf das Besondere des weiblichen Lebens, was schon hier gepflegt werden muß, genügt die schlichte Regel, daß ein kleines Mädchen so oder so handeln und sein müsse. „Ein kleines Mädchen muß reinlich sein, muß freundlich sein, muß nicht gleich weinen, muß nicht streiten u. wenn es dem lieben Gott gefallen will.“ Diese Sätze sind ausreichend, um den kleinen Mädchen nicht nur zu sagen, daß es als solches mancherlei zu beachten hat, was einem Knaben eher verziehen werden könne, sondern auch fühlbar zu machen, daß in alle dem eine göttliche, heilige Ordnung sich kundgebe. Hat so das kleine Mädchen gelernt, was ihm geziemt, so wird das heranwachsende Mädchen dies nicht mehr vergessen.

Die zweite Altersstufe, welche zwischen dem Zahnwechsel und dem Hervortreten der Pubertät liegt und etwa die zweiten sieben Jahre umfaßt, aber bei vielen Mädchen schon früher beginnt und früher endet, unterscheidet sich von der eigentlichen Kindheit hauptsächlich durch das entschiedenere Hervortreten der geistigen Kräfte und durch die bestimmtere Ankündigung der Geschlechtsdifferenz. Obgleich die erste dieser Erscheinungen die Wirksamkeit der Mutter zurücktreten läßt und dem

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

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

14 Stunden.

Wir werden in Deutschland mit der geringen Anzahl von Stunden, welche hiernach dem Unterrichte (und den Vorbereitungen für denselben) gewidmet werden, kaum auszukommen glauben, dennoch wird der geistvollen Französin zugestanden werden müssen, daß sie im Principe das Rechte getroffen hat. Sie gewährt dem Mädchen 7½ Stunden für körperliche Uebungen, Erholungen, häusliche Geschäfte und für das Leben in der Familie und nimmt nur 6½ Stunden für die Pflege der intellectuellen Bildung in Anspruch; d. h. sie verlegt den Schwerpunkt des weiblichen Jugendlebens in das Haus, und hält in ihrer Zeiteintheilung ebenso sehr die Rechte der Weiblichkeit als die der Jugend aufrecht. Freilich geht sie davon aus, daß jene 6½ Stunden wirklich energisch für die Zwecke der geistigen Bildung angewendet, daß Unterricht und Vorbereitung auf denselben, Lehre und Uebung in das rechte Verhältnis zu einander gesetzt seien. Und bringen wir neben diesen Voraussetzungen die Frische des Geistes und Körpers und die Freundigkeit des Willens in Anschlag, welche bei einer solchen Anwendung der Zeit von dem jungen Mädchen nothwendig erwartet werden darf, so ist es mehr als wahrscheinlich, daß in jener kürzeren Zeit dasselbe oder mehr als das sich erreichen lasse, was bei unserer Zeiteintheilung, bei 30—32 wöchentlichen Lehrstunden in der Schule, 2—6 Privatstunden und 12—13 oder wohl gar noch mehr Stunden für die häuslichen Schularbeiten, wirklich erreicht wird. Drei Punkte sind es vornehmlich, welche uns darauf aufmerksam machen können, daß die Zeit, welche unsere jungen Mädchen ihrer intellectuellen Entwicklung widmen müssen, eine übermäßig große sei: 1) die immer mehr überhand nehmende Kränklichkeit und Schwächlichkeit der jungen Mädchen, welche nach der Erfahrung aller Schulen auf den unteren Stufen immer geringer ist, als auf den oberen, und welche gerade auf den oberen Stufen

durch stete Unterbrechungen alle Zwecke des Unterrichts illusorisch macht; 2) der im ganzen dürftige Standpunct der intellectuellen Bildung, welchen trotz so vieler auf dieselbe gewendeten Zeit und Mühe das weibliche Geschlecht, selbst in den höheren Ständen, in Deutschland einnimmt und 3) die Störung des häuslichen Lebens, welche durch diese Ueberladung der jungen Mädchen mit Lehrstunden und Arbeiten dieser Art entsteht und welche das gemüthvolle und ruhige Zusammenleben der Familienglieder fast ganz aufhebt. Wie tief die geringe Berücksichtigung dieser schwer zu leugnenden Wahrheiten mit den tiefsten Schäden unseres nationalen Lebens zusammenhängt, worauf mit gutem Rechte Wais (a. a. O.) deutet, wird keinem entgehen können, der von der Bedeutung des weiblichen und des häuslichen Lebens für die Entwicklung eines Volkes eine Ahnung hat. Aber das Verständnis für diese Dinge ist ein so seltenes, daß sogar viele Eltern dem ganz verkehrten Grundsatz huldigen, ein Mädchen müsse, so lange sie die Schule besucht, von allen häuslichen Geschäften befreit werden. Gerade dies ist das Falsche. Das Mädchen soll von frühester Jugend an das Haus und die Sorge für dasselbe als seine Heimat und seine Lebensaufgabe erkennen, es soll niemals aufhören, für dasselbe thätig zu sein und dieser Thätigkeit niemals entwöhnt werden. Es giebt für das Weib keine Lage und keine Zeit des Lebens, in welcher es irgend einem höheren Zwecke die Forderungen der Häuslichkeit hintansetzen oder vergessen dürfte, daß es durch jene tausendfältigen Kleinigkeiten des persönlichen Dienens eine große, allen heilsame Pflicht erfülle. Ist einmal dem jungen Mädchen bis zum 15. oder 16. Jahre die häusliche Pflicht als solche ganz erlassen oder ganz fremd geblieben, so ist sehr die Frage, ob sie zu derselben noch einmal die rechte Freude und für die Erfüllung derselben das rechte Geschick von der Schulbank heimbringen werde. Nur zu oft sehen wir das Gegentheil und nur zu oft schließt sich an jene bloß geistige Beschäftigung der jungen Mädchen allmählig ein Widerwillen gegen den eigentlich weiblichen Beruf an, den keine Zeit vollkommen überwindet. Es versteht sich von selbst, daß dem Unterrichte seine volle Beachtung, der geistigen Bildung ihre überwiegende Wichtigkeit für das menschliche Leben eingeräumt werden muß; aber die Bedeutung der Bildung für das Weib und für das häusliche Leben wird überhaupt nicht darin offenbar, daß ein großer Theil der Zeit auf die Beschäftigung mit rein geistigen Objecten verwendet wird, sondern darin, daß die gebildete Intelligenz und das gekläuerte sittliche Gefühl alle häuslichen Thätigkeiten und Zustände durchdringe. Auch das Mädchen wird in dem Alter, von welchem hier die Rede ist, das Bewußtsein haben müssen, daß es die Schule sei, für welche es jetzt vornehmlich zu leben habe, denn hier tritt ihm ein bestimmter Pflichtenkreis entgegen, der ganz und gar auf seine Persönlichkeit gerichtet ist, während alles, was das Haus von ihm fordert, mehr den Charakter der Zufälligkeit trägt; aber es soll auch in diesem allem schon wissen, daß der eigentliche Pflichtenkreis, für den auch die Schule es nur Vorbildern will, das Leben in der Familie sei, daß es daher nach Kräften dahin streben müsse, der Erfüllung dieser letzten und tiefsten Pflicht immer mehr fähig zu werden. Ohne Zweifel steht die Mädchenschule dem Hause näher, als die Knabenschule, denn während diese den Knaben für die Oeffentlichkeit, für die Welt, für das Leben im Staat, in der Gemeinde u. v. vorbereiten will, will jene das Mädchen mit dem vollen und klaren Bewußtsein seines Berufes in das Haus zurückführen. Darum dürfen die Bestrebungen für die intellectuelle Bildung des Mädchens dieses niemals dem centralen Pflichtenkreise seines Lebens ganz entfremden, und darum muß neben dem Unterrichte für die fortwauernde Beschäftigung in der Häuslichkeit die nöthige Zeit vorhanden sein. Leider wird diese dann auch noch häufig durch Musik- (besonders Clavier-) Unterricht beschränkt. Ueber den Werth künstlerischer Bildung der Frauen ist oben geredet worden. Eine ordentliche Schule wird durch den Unterricht im Gesange und im Zeichnen dem Mädchen die elementaren Anschauungen und Fertigkeiten geben, welche dasselbe in das Verständnis ästhetischer Formen einführen können. Ein Weiteres

anzustreben kann nur bei hervorragender Anlage für die Ausübung der Künste rathsam erscheinen. Um diese kennen zu lernen und zu wecken, mag der Unterricht einige Zeit fortgesetzt werden, spricht sich aber entschiedenes Talent nicht aus, so sollte man denselben bald aufgeben und dem Mädchen nicht unverständigerweise zumuthen, sich gegen die eigene Neigung und mit so großen Opfern an Zeit Fertigkeiten anzueignen, die muthmaßlich die Mittelmäßigkeit nicht überschreiten können und später vielleicht ganz vernachlässigt werden müssen. Wo keine Anlage ist, da ist in dem Zögling auch kein Gefühl für eine Pflicht, diese Anlage auszubilden; darum ist der musikalische Unterricht in so vielen Fällen so unwirksam oder wohl gar in seinen Wirkungen schädlich. Es ist aber gerade für das Mädchen von der höchsten Wichtigkeit, demselben alles was es thue, auch das Kleine, das scheinbar Unbedeutendste, das Geringfügigste, unter dem Gesichtspuncte der Pflicht zu zeigen, da die Menge der kleinen Pflichten, aus denen sich der weibliche Beruf zusammensetzt, so leicht diesen Gesichtspunct aus den Augen rückt. Treue im Kleinen und im Kleinsten ist daher die allgemeine Regel, welche bei allen häuslichen Geschäften, zu denen das junge Mädchen herangezogen wird, festgehalten werden muß. Das Mädchen macht zuerst einen idealen Coursus der Häuslichkeit an dem Spiele mit der Puppe durch. Auch in diesem, in welchem sich alle verschiedenen Geschäfte des Hauswesens, das Waschen, Nähen, Kochen &c. wiederholen, sollte die Mutter darauf halten, daß die Grundlage aller häuslichen Thätigkeit, Ordnung und Sauberkeit, bei allem, was das Kind thue, beachtet werde. Gern gehen die Mädchen, wenn ihnen im eigenen Leben das Vorbild der Ordnung gegeben ist, darauf von selbst ein, auch in ihre spielende Beschäftigung mit der Puppe, mit der Puppenstube, mit der Küche &c. eine feste Zeiteintheilung zu bringen. Zu dieser oder jener Zeit werde regelmäßig das Zimmer gereinigt, das Bett gemacht, gewaschen &c. Die Mutter weise das Kind oft und immer wieder darauf hin, daß die Freude dieses Spieles eben darin bestehe, das ganze kleine Hauswesen wohlgeordnet und durch Reinlichkeit und Sorgfalt für jeden erfreulich zu erhalten. Man mag in diesem Stücke dem jungen Mädchen, welches oft bis in's 14. und 15. Jahr an diesem Spiele Gefallen findet, einen gewissen Luxus gestatten, und es reichlich mit allen den kleinen Einrichtungen ausrüsten, welche das Detail einer solchen Puppenwirthschaft ausmacht. Aber man möge nicht meinen, daß diese Ausstattung mit allem erdenklichen Spielwert an sich einen Nutzen habe, wenn nicht die Umgebung mit Rath und That auf die Anwendung desselben eingeht. Das Spiel würde überhaupt nicht lange fortgesetzt werden, wenn nicht das reale Leben der Häuslichkeit das junge Mädchen mit immer neuem Reize anzüge und ihm einen thätigen Antheil gewährte. Dieser Antheil werde von der Mutter allmählig gesteigert, überall aber dazu benutzt, das Pflichtgefühl zu kräftigen und die Gewohnheit zu befestigen, alles mit gleicher Liebe und gleicher Treue zu vollbringen. Die gelegentlichen Aufträge, dies oder jenes zu holen, fortzutragen, auszurichten, zu erfragen &c. möge das junge Mädchen in dem Gefühle ausführen, daß es ihm zukomme, dergleichen zu thun. Frühe schon muß es auch daran gewöhnt werden, sich in seiner Thätigkeit unterbrechen und stören zu lassen, mit heiterem Sinn den gegebenen Auftrag zu erfüllen und mit Freundigkeit die frühere Thätigkeit wieder aufzunehmen. Für das praktische Leben der Hausfrau, welche oft das Verschiedenartigste zu bedenken hat, ist diese Gewohnheit äußerst wichtig, und sie führt das junge Mädchen frühe zu einer gewissen Selbstverleugnung. Aber bald soll dasselbe nicht mehr auf gegebene Aufträge warten, es soll selbst wahrnehmen, was es wohl thun könnte. Man leite es daher an, mit Aufmerksamkeit die Bedürfnisse aller zu verfolgen und ihnen durch eine stille und bescheidene Dienstfertigkeit zuvorzukommen. Diese Dienstfertigkeit war bisher ein Vorzug der deutschen Mädchenerziehung, sie scheint aber in neuerer Zeit durch nähere Bekanntschaft mit Französimen und namentlich mit Engländerinnen, denen sie fast ganz fehlt, mehr und mehr in Abnahme zu kommen und doch ist sie gerade ein so echt weiblicher Zug. Aus der gelegentlichen Theilnahme an den Geschäften des Hauswesens soll allmählig eine geregelte und selbständige werden.

Die Mutter mache das junge Mädchen mit einzelnen Geschäften näher bekannt und gestatte ihm, dies oder jenes einmal selbst zu versuchen. Worauf es hier zunächst ankommt, das ist die Ueberwindung aller Weichlichkeit. Das Mädchen muß etwas kräftig anfassen, muß auch das Unangenehme berühren lernen und sich vor aller Ziererei hüten. Nur der Schmutz muß ihm abscheulich sein, aber alle Unannehmlichkeit, die von der Beseitigung desselben oder von der Beforgung des Hauswesens unzertrennlich ist, muß es zu überwinden wissen. Man zeige ihm, daß diese Selbstüberwindung nicht schwer, daß sie nothwendig und heilsam ist, und daß ein verständiger Mensch sich in das Nothwendige füge. Damit im Zusammenhange steht jene weichliche Furcht vor gewissen Thieren, z. B. Spinnen und Mäusen, die sich bei manchen Frauen bis zur Krankhaftigkeit steigert. Alles dies und ähnliches, wie die Scheu vor dem Abblide von Wunden, Geschwüren u. ist frühe schon dem Mädchen abzugewöhnen, wenn es nicht später in wesentlichen Punkten des weiblichen Berufes ganz untüchtig werden soll. Das Zweite, worauf bei der Einführung in das Hauswesen geachtet werden muß, ist die allmähliche Feststellung gewisser kleiner Geschäfte, die ein für alle mal dem jungen Mädchen anvertraut und in die Tagesordnung eingereiht werden müssen. Den Tisch zu decken, den Staub von den Möbeln zu wischen, den Kanarienvogel zu füttern u., das sind Dinge, die schon frühe einem Kinde überlassen werden können, aber wenn sie einmal überlassen worden sind, auch mit ganzer Consequenz gefordert werden müssen. Erweitert sich so allmählig der Kreis der häuslichen Pflichten, die dem jungen Mädchen anvertraut werden, wird ihm nach und nach auch eine gewisse Disposition über die Borräthe, den Ankauf und das Herausgeben derselben an die Köchin überlassen, wird es gelegentlich auch zum Waschen und Plätten für kürzere Zeit herangezogen und mit einzelnen Geschäften der Küche vertraut gemacht, so hat dasselbe am Ende dieser Periode sich in dem ganzen Bereiche des Hauswesens orientirt und mit allen Einzelheiten desselben bekannt gemacht und fühlt sich im Hause zu Hause. Das Gelingen dieser Aufgabe hängt wesentlich von dem Gesichte der Mutter ab, dem jungen Mädchen eine angemessene Betheiligung zu gewähren. Viele Mütter versäumen ihre Pflicht an diesem Punkte aus bloßer Bequemlichkeit und schieben dann zur Entschuldigung die oft gehörte Behauptung vor, es werde doch alles schlecht, was sie nicht selbst besorgen. Aber diese Behauptung ist, wenn sie wahr ist, nur eine Anklage für sie selbst, die sich die Mühe nicht nahmen, ihr Kind in die Häuslichkeit einzuführen, und die Versuche der Tochter zu beaufsichtigen. Solches Versäumnis ist aber, wie aus anderen Gründen, so besonders darum sehr zu beklagen, weil jene häuslichen Beschäftigungen einen tiefen und heilsamen Einfluß auf Geist und Gemüth der jungen Mädchen haben. Ohne Zweifel wird der Verstand derselben durch die mannigfachen Wechselfälle und Vorkommnisse des häuslichen Lebens auf eine Weise geweckt, die demjenigen Mädchen ganz fremd bleiben muß, welches nur in der idealen Sphäre geistiger Thätigkeiten verharret. Madame Necker de Saussure erwähnt, daß aus diesem Grunde Mädchen der unteren Stände im Alter von 10 bis 13 Jahren umsichtiger und tüchtiger sind, als Mädchen desselben Alters in den höheren Ständen. Sodann wird dieser Gegensatz des idealen und praktischen Lebens selbst, der bei dem heranwachsenden Mädchen eine so große Rolle spielt, durch die Bekanntschaft mit dem Hauswesen und durch die Thätigkeit für dasselbe sehr erheblich gemildert. In seinen Spielen und im Unterrichte ganz auf die rein geistige Seite des Daseins gewiesen, von einer leicht erregbaren Phantasie und von dunklen Empfindungen tief innerlich bewegt, ist das junge Mädchen zur Zeit der sich ankündigenden Jungfräulichkeit, welche ihr die Berechtigung giebt, in die Welt der Realität einzutreten, leicht geneigt, an die Stelle der gefunden Wirklichkeit, nach welcher sie sich sehnt, die Phantasiegebilde zu setzen, die sie im Stillen genährt hat, und allen Gefahren des vollen, sich selbst nicht verständlichen Herzens zu verfallen. Nichts kann jener Verkehrtheit des Sinnes, in welcher sich der geheime Durst nach den realen Genüssen des Lebens auf die wunderlichste Weise mit den idealen Ansprüchen einer im stillen wuchernden Phantasie zu mischen

pflegt, so erfolgreich entgegenwirken, als die feste häusliche Lebensordnung und die Gewohnheit der häuslichen Arbeit, die den Blick unverrückt auf die Wirklichkeit gerichtet erhält, dem unklaren Gemüthe immer die letzten Zwecke des weiblichen Daseins zeigt und, wie alle Arbeit, durch Stärkung der Willenskraft in das geistige Leben einen sittlichen Halt bringt. Was das Gemüthsleben des jungen Mädchens betrifft, so darf die Wärme und Zartheit des Gefühles, welche diesem Lebensalter eigenthümlich ist, nicht erkaltet und abgestumpft, freilich ebenso wenig überreizt und überspannt werden. Es gilt, die köstliche Empfänglichkeit des weiblichen Gemüthes zu schonen und sie doch vor jenen Ausartungen zu bewahren, welche so oft das Unglück der Frauen sind. Den rechten Weg, diese schwierige Aufgabe zu lösen, findet die Liebe allein. Sie allein weiß der jugendlichen Begeisterung, den offenen und darum nicht selten ungehörigen Ausbrüchen des bewegten Herzens jenen richtigen Widerstand entgegen zu setzen, welcher die Theilnahme nicht verbirgt, das Gemüth des jungen Mädchens nicht verwundet und doch auch die vorliegende Verkehrtheit bemerklich macht. Wird das jugendliche Herz durch Unfreundlichkeit und Kälte, wohl gar durch Ironie zurückgeschreckt, so ist das Gelingen der weiblichen Erziehung auf das ernstlichste bedroht. Wir berauben uns dann aller jener Symptome, welche die stillen Krankheiten des Herzens erkennen lassen (vgl. Hanna More a. a. O. S. 52) und leiten das Mädchen an, sich in sich selbst, in jene Verslossenheit des Gemüthslebens zurückzuziehen, die dem Charakter so gefährlich ist und schließlich zur Heuchelei führt. Und so hat auch die List, die Schlaueheit, die Intrigue, welche an dem Weibe so oft getadelt worden, wo sie sich im Charakter des jungen Mädchens zeigt, fast immer ihren letzten Grund in der Härte, die den natürlichen Aeußerungen ihres Wesens entgegengesetzt worden ist. Wollen wir durch unbesonnene Zornausbrüche die Offenheit tödten, so vernichten wir die Wahrheit, deren Ausdruck sie ist. So fern als dem weiblichen Wesen selbst Leidenschaft und Zorn bleiben soll, so fern sollte auch die Behandlung des weiblichen Lebens von leidenschaftlichem Zorne bleiben. Auch das Mädchen soll, wo es fehlt, mit Ernst auf sein Unrecht gewiesen werden und im allgemeinen ist die altväterische Strenge früherer Zeit heilsamer als die Weichlichkeit unserer Tage, aber immer sollte es nur den edlen und würdigen sittlichen Zorn kennen lernen, und immer sollte sich derselbe nur auf das wirklich Unstittliche richten. Dem weiblichen Leben, welches so vielfach mehr durch Gewohnheit als durch Gesetz bestimmt wird, liegt die Gefahr sehr nahe, das Ungeübte für eben so tadelnswerth zu halten, als das Unrechte. Lehren wir das junge Mädchen, das erstere zu meiden, aber lehren wir es auch, einen Unterschied zu machen, zwischen Verstößen der Form, zwischen verzeihlichen Fehlern und eigentlichen Vergehen. So sehr die natürliche Offenheit geschont werden und so leidenschaftslos die Zurechtweisung bleiben muß, so darf doch nicht übersehen werden, daß das junge Mädchen von früher Jugend an einen gewissen Grad von Zurückhaltung gewöhnt werden muß. Damit hängt die Nothwendigkeit zusammen, die tief im weiblichen Wesen begründete Neigung zum Widerspruche und zur Rechthaberei nicht aufkommen zu lassen. Die Tochter soll bei Zeiten lernen, ihre Meinung, wenigstens das Bestehen auf derselben aufzugeben, auch dann, wenn sie ihres Rechtes ganz gewiß wäre. Man mache ihr fühlbar, daß es hiebei nicht auf die Beschränkung des freien persönlichen Urtheils abgesehen sei, sondern darauf, den leidenschaftlichen Streit abzuwehren, welcher der weiblichen Würde schade, und die Selbstverleugnung zu üben, durch welche der Frieden bewahrt werde. Nur zu häufig werden die Untugenden der Unbescheidenheit und des Widerspruches durch die Erziehung selbst hervorgerufen. Frauen machen uns am besten auf die Fehler aufmerksam, welche die Mütter in diesem Punkte begehen. Nach Mad. Necker de Saussure sind es die langen Reden, Expositionen und Begründungen, deren die Mütter sich statt des einfachen Gebotes bedienen, welche das Kind zum Widerspruche reizen, weil in der Reihe der Gründe auch gelegentlich schwache mit unterlaufen. Ebenso so richtig ist die Bemerkung von Hanna More, daß jene Strenge gegen Unbescheidenheit und Rechthaberei gewöhnlich nur dann angewendet werde, wenn die üble Laune der Mütter diese energisch

macht, und daß dann jene Strenge unwirksam bleibe, weil sie nur als Ausbruch der Empfindlichkeit oder des Eigensinns erscheine. Und wie das junge Mädchen lernen muß, die eigene Meinung zu unterdrücken, den Widerspruch aufzugeben, so werde es auch immer ernstlicher darin geübt, mit Heiterkeit und Ruhe den gelegentlichen Freuden zu entsagen, welche sich ihm etwa darbieten. „Es wird nichts aus der Fahrt; die Freundin hat den Besuch abgeschrieben; die gehoffte Einladung ist nicht eingetroffen!“ Mit solchen einfachen Worten werde das betreffende Factum mitgetheilt und der Sache nicht die geringste Bedeutung gegeben. Allenfalls möge ein ermüthigender Scherz hinzutreten, aber niemals sollte ernstes Bedauern den Kampf der Selbstverleugnung im Gemüthe des Mädchens erschweren. Wird so verfahren, sieht das Kind, wie andere über die leichten Schmerzen des Lebens mit leichtem Schritte hinweggehen, so wird es dies selbst thun. Hat aber der Egoismus und die Vergnügungslust in dem jungen Mädchen bereits tiefere Wurzeln geschlagen, so daß es die Vernichtung seiner gehofften Freuden schon mit leidenschaftlicher Betrübnis aufnimmt, so muß es in diesem Alter lieblich, aber auch schon mit ganzem Ernste darauf hingewiesen werden, daß es Undankbarkeit und Ungehorsam gegen Gott sei, den Reichthum des Glückes, den das junge Mädchen im Vaterhause besitzt, zu verkennen und ein solches Gewicht zu legen auf Freuden, die vielleicht nur eingebildete seien und welche Gott uns aus heiliger Liebe versage. Auch die genossenen und nicht zerstörten Freuden der Art können dazu benützt werden, dem Mädchen das Vaterhaus theuer und werth zu machen. Selten sind diese Freuden ohne einen Tropfen Bitterkeit gewesen. Es war vielleicht langweilig, es wurde Lieblosigkeit und Zurücksetzung empfunden, es waren eitle, auf schöne Kleider, auf höheren Rang stolze Mädchen da u. Man hüte sich, das zurückkehrende Mädchen auszuwachen, es zu Klatschereien oder zur Splitterrichterei zu ermuntern; aber man zeige ihm Theilnahme für den erlittenen Schmerz und befestige durch warme Liebe das Kind in der Empfindung, daß die Freuden der Geselligkeit selten ein rechtes Genüge gewähren, und daß es doch nirgends in der Welt so schön sei, als daheim, und so helfe man ihm zur Billigkeit des Urtheils und zur Seelenruhe. Wenn so das junge Mädchen überall zur stillen und freudigen Selbstverleugnung, zur Geduld und Sanftmuth angeleitet werden muß, so darf doch der Charakter nicht zur Passivität herabgesetzt werden. Das Mädchen soll nicht aufhören, selbst zu handeln, soll lernen, sich zu entschließen und zwar sich kurz zu entschließen, da Unentschlossenheit oft schon der erste Schritt zum Bösen und die erste Ursache schlimmer Erfolge ist. Es muß dem jungen Mädchen gezeigt werden, daß es Dinge giebt, von denen es sich absolut und sofort abwenden müsse, daß es Fälle giebt, in denen augenblicklich der Entschluß gefaßt sein muß, und daß nicht die Entschiedenheit des Willens es ist, welche unweiblich macht, sondern die heftige, rohe Art, in welcher es geschieht. Aber wenn die Liebe allein es ist, welche das sich immer reicher entfaltende Gemüthsleben des Mädchens in rechter Weise zeitigen kann, so kann die Gemüthsbildung doch auch nur dadurch vollendet werden, daß das Gemüthsleben des Mädchens selbst ein Leben der Liebe werde. In der Liebe muß alle die Geduld, die Sanftmuth wurzeln, zu der es täglich und stündlich angeleitet wird, in der Liebe muß die Selbstverleugnung, sowie die Entschiedenheit des Entschlusses ihre letzte Begründung haben. Das Wesen der Liebe aber steht darin, daß Gott uns zuerst geliebt hat und daß wir davon eine lebendige Erfahrung im Glauben haben. So vollendet sich die Gemüthsbildung des jungen Mädchens in dem religiösen Leben, zu welchem die häusliche Andacht, der Religionsunterricht der Schule und der Kirche auf gleiche Weise mitwirken. Von der höchsten Bedeutung ist die gegen das Ende dieser Periode eintretende Confirmation. Haben Haus, Schule und Kirche ihre Pflicht gethan, so gewinnt das junge Mädchen eine Lebensanschauung, welche alle Pflichten unter die eine höchste Pflicht der Dankbarkeit gegen Gott, der uns in Christo geliebt hat, subsumirt, und es weiß nun nicht bloß durch die Stimme der Natur, daß es berufen ist, Liebe zu üben. Von ganzem Herzen stimmen wir, durch mannigfache Erfahrung darin bekräftigt, mit Palmer (Evangel. Katechetik

S. 608) in dem überein, was derselbe über die Zeit der Confirmation sagt. Wenn die Einsegnung in das 16. und 17. Jahr verschoben wird, so mischt sich in diesen Act so vieles, was den weltlichen, geselligen, äußerlichen Lebensbeziehungen angehört, daß dadurch der segensreichen Wirkung großer Abbruch gethan wird. Die Begeisterung der Mädchen für ihren Prediger hängt, wie die für den Lehrer, tief mit der weiblichen Natur zusammen, und ist an sich, wo der Lehrer und der Seelsorger der rechte Mann ist, nicht zu fürchten. Das Individuelle gilt dem Weibe mehr, als das Allgemeine, das Persönliche liegt ihm näher, als das Sachliche, darum sieht und liebt das Mädchen in dem Prediger die personifizierte Religion, in dem Lehrer die Wissenschaft. Man sollte es daher niemals wegen solcher begeisterten Verehrung tabeln oder wohl gar aufziehen. Vorausgesetzt muß werden, daß überhaupt das Haus den religiösen Grundton festhalte und immer wieder ertönen lasse, an welchen sich die ersten zarten Regungen des Glaubens angeschlossen. Die häusliche Andacht und die strenge Unterscheidung des Sonntags von dem Werkeltage sind Grundbedingungen der weiblichen Erziehung, die überall an das Göttliche unmittelbar anknüpfen soll. Das junge Mädchen mag besonders in der Zeit der Vorbereitung für die Confirmation von zerstreuen Eindrücken zurückgehalten und frühzeitig an den regelmäßigen Besuch der Kirche, womöglich immer in Begleitung der Mutter oder des Vaters, gewöhnt werden. Auch gebe man ihm alle Sonntage Zeit und Gelegenheit zu stiller Selbstbeschäftigung, die allmählich durch Darbietung ernster, edler, wenn auch nicht sofort erbaulicher Lectüre zur Selbstschauung anleiten kann. Ein hocheleuchteter Theologe hat ausgesprochen, daß man am Sonntage Briefe an die Freunde schreiben solle. Darin ist ein reiches Gebiet edler Sabbathsthatigkeit angedeutet, welches besonders dem weiblichen Leben angehört: die Pflege der Liebesbände, die uns mit den Menschen verknüpfen und durch deren Vernachlässigung wir unser Leben leer und kalt machen. Das Mädchen hat eine natürliche Neigung, diesen Erinnerungen nachzugehen. Man gestatte ihm, an Sonn- und Feiertagen den kleinen Schatz von Kleinoden der kindlichen Liebe, Geburtstagsgeschenken, Stammbuchblättern, Erinnerungszeichen an diesen oder jenen schönen oder ernstigen Tag in der Stille zu beschauen, und die oft gelesenen Briefe wieder zu lesen; es wird wärmer und liebevoller aus dieser Einsamkeit zurückkehren. Die in England häufig geübten Wohlthätigkeitsbesuche bei Armen und Kranken, zu denen auch Madame Necker de Sauffure die jungen Mädchen am Sonntage anzuhalten anrath, können wir nicht ganz billigen. Das Mädchen ist der Tiefe der Leibes- und Seelennoth, die sich ihm hier aufthut, nicht gewachsen; es wird entweder die schmerzlichen Eindrücke, die es hier empfängt, nicht bewältigen, oder es wird sich gewöhnen, solche Zustände mit Gleichgültigkeit anzusehen. Besser gefällt uns das andere Wort der Engländer: „Charity begins at home.“ Mag man doch, und zwar nicht bloß am Sonntage, sondern jeden beliebigen Tag das Mädchen mit einer warmen Suppe und einem herzlichen Gruße gelegentlich zu dieser oder jener kranken Wittwe u. schicken, und es die Freude, Freude zu machen und Erbarmen zu üben, auch in dieser Form kennen lehren; aber zu einer eigentlich seelsorgerischen Wohlthätigkeit ist das Mädchen zu unerfahren. Auch einem anderen Vorschlage der Madame Necker de Sauffure, deren Werk so viel schönes über die weiblich Erziehung, namentlich in den höheren Ständen, enthält, muß hier entgegen getreten werden. Dieselbe ertheilt da, wo sie von der Gefühlsbildung redet, den Rath, man möge dem jungen Mädchen Gegenstände geben, an denen es Liebe üben, die es pflegen, denen es wohlthun könne, z. B. Blumen, Thiere, arme Kinder u. Das ist nicht nur zu künstlich, sondern auch gefährlich. Die Blumen und Thiere und die armen Kinder werden im allgemeinen nicht zum besten berathen sein und sollen nicht zu Liebesexperimenten benutzt werden, auch soll ein junges Mädchen noch gar nicht die Selbständigkeit haben, sich einen solchen Hofstaat der Liebe zu halten. Hat es eine Neigung der Art, wohl an, so mag es ihr gelegentlich gestattet werden, sein Turteltaubchen zu haben, und darauf gesehen werden, daß es dasselbe nicht verhungern und verdursten läßt. Aber die wahren Gegenstände seiner Liebe brauchen ihm nicht erst gegeben zu werden, die sind

ihm von Gott gegeben: Vater und Mutter, Bruder und Schwester u. mit einem Worte, die Familie. Mit allen Banden des Herzens soll sich das Mädchen an diese gebunden erachten, und in ihrer Mitte, zu ihrer Freude zu leben, soll ihr der schönste, der liebste, der höchste Beruf erscheinen. Und so sei auch der gemüthvolle Familienverkehr die Krone aller Sonntagsfreuden, und jede weise Mutter strebe dahin, daß es dem Mädchen nirgend wohler sei, als im Hause. Nicht leicht ist es, den Umgang des Mädchens zu überwachen, der sich an die Schule und an andere gelegentliche Bekanntschaften leicht anschließt. Eigentliche Freundschaft entwickelt sich bei Mädchen selten, am seltensten bei den wohlgezogenen. Der tiefste Grund liegt darin, daß das Mädchen, wenn es im rechten Verhältnisse zur Mutter steht, in dieser eine Vertraute und eine Freundin besitzt, die alle anderen Freundinnen in Schatten stellt. Bildet sich ein engeres Freundschaftsverhältnis zwischen jungen Mädchen, so muß daselbe ein ernster Gegenstand der Aufmerksamkeit für die Eltern sein. Oft ist ein solches Verhältnis nur der Schein, unter welchem etwas ganz anderes, als die Befriedigung des liebebedürftigen Herzens gesucht wird. Die eine wird durch Reichthum und Eleganz, welche im Hause der Freundin herrscht, die andere durch den heiteren Lebensgenuß, dem man dort nachgeht, angezogen. Man suche sich die sorgsamste Kenntnis von dem Geiste, der in der betreffenden Familie herrscht, zu verschaffen, ehe man der Tochter den Umgang gestattet, und hebe denselben auf geräuschlose Art bald auf, wenn jener Geist kein guter ist. Man halte sich an die Regel, den Kindern lieber im eigenen Hause einen frohen Tag zu machen, als die Tochter in fremde Familien zu schicken. Geschieht das letztere, so ist in dem Alter des Mädchens von 12—15 Jahren noch wichtiger als später, daß es nicht allein gehe. Ist kein Bruder da, der die Schwester begleiten und holen kann, so werde auch mit Opfern dafür gesorgt, daß andere zuverlässige Personen dies thun. Vor allen Dingen dulde man im Verkehr der jungen Mädchen keine Heimlichkeiten, denn das Geheimnis ist im letzten Grunde immer die Sünde, und wo Mädchenfreundschaften einen sehr exclusiven Charakter annehmen, da ist es selten ganz richtig. Je älter das Mädchen wird, desto inniger wird das Verhältnis zum Vater. Treffendes und Schönes hat Dorothee Valentin (a. a. O. S. 75 f.) darüber gesagt. Ihm kommt es vor allen zu, den edlen Schwung der jugendlichen Seele auf das Schöne, Gute, Wahre zu befördern, und darüber zu wachen, daß des Mädchens Sinn weder von den Sorgen der Häuslichkeit ganz eingenommen, noch ihnen entfremdet werde. Besonders beaufsichtige er die Lectüre und lasse die für dieses Alter in mehrfacher Weise gefährliche Lesesucht nicht einreißen. Was früher von den Beweisen der Zärtlichkeit, später von der Beachtung des Kindes gesagt worden, das gilt auch von dem Grade des Vertrauens, das dem jungen Mädchen gezeigt werden darf. Wie sehr Vater und Mutter die Vertrauten der Tochter seien, und sie können es nie genug sein, so sehr müssen beide sich hüten, sie zu ihrer Vertrauten zu machen. Nur in einzelnen besonders gehobenen Augenblicken lasse man die Tochter einen tieferen Blick in die eigenen Absichten, Sorgen und Verhältnisse thun, und die Tochter empfinde es stets als eine Ermunterung zur Treue, als eine erhebende Anerkennung, wenn solche Beweise des Vertrauens ihr gegeben werden. Das ist besonders wichtig in Betreff der Geschwister und der Dienstboten. Das junge Mädchen sieht mancherlei, was auch den Eltern entgeht. Mögen dieselben es ruhig hinnehmen, auch gelegentlich benutzen, niemals aber die Tochter den Einfluß merken lassen, den sie geübt hat. Auf eine angemessene Entfernung von den Dienstboten muß schon jetzt gehalten werden. Man lasse das junge Mädchen so selten wie möglich mit denselben allein, und gewöhne sie in einem freundlichen und niemals in einem befehlenden Tone ihre Aufträge auszurichten, trete aber jeder Vertraulichkeit auf das entschiedenste entgegen. Je weiter die geschlechtliche Reife sich entwickelt, desto mehr muß dem Mädchen, damit es sich selbst verstehen lerne, vor Beängstigungen bewahrt bleibe und bei den im allgemeinen stets gefährlichen Krisen, welche es bis zur vollen Pubertät durchzumachen hat, selbst die nöthige Vorsicht anwende, ein gewisser Aufschluß über die Bestimmung des Weibes und

über den weiblichen Organismus gegeben werden. Daß dieser Aufschluß in einer ausführlichen Vorlesung über alle geschlechtlichen Beziehungen und über das Ganze der Ehe bestehe, wie Campe in seinem sonst viel gutes enthaltenden Buche: („Väterlicher Rath für meine Tochter“) in dem Capitel über Schamhaftigkeit und Keuschheit S. 117 f. seiner Tochter eine solche hält und sie für nothwendig erklärt, scheint ganz verfehlt. Wenn Campe die Nothwendigkeit, dem jungen Mädchen statt dunkler Andeutungen eine bündige und klare Unterweisung in den Mystereien des Geschlechtslebens zu geben, dadurch rechtfertigen will, daß kein vernünftiger Mensch eine junge Köchin nur durch geheimnisvolle Winke über die gefährliche Anwendung des Schierlings unterrichten werde, sondern daß es das allein Verständige sei, ihr zu sagen, was Schierling sei, und ihr zu zeigen, woran man ihn erkenne, so hinkt eben dieser ganze Vergleich. Es handelt sich hier nicht um Schierling, der allezeit ein Gift und zur Speise des Menschen überhaupt nicht bestimmt ist, sondern um eine göttliche Ordnung der Natur, welche, wie jede andere, misbraucht und in Unheil verwandelt werden kann. Aber etwas anderes ist es, auf welche Weise dem Menschen der Iffisschleier der Natur gehoben werden solle. Es ist klar, daß über den eigentlichen Vorgang der Zeugung nur in einer Form geredet werden kann ohne das sittliche Gefühl zu verletzen: in der Form der Wissenschaft. Da diese dem jungen Mädchen unzugänglich ist, so kann überhaupt gar nicht mit ihm der Gegenstand besprochen werden, denn eben das Wort selbst ist eine Profanation dessen, was die Natur in ein heiliges Dunkel gehüllt und sich selbst vorbehalten hat, den Menschen zu lehren. Am wenigsten könnte der Vater eine solche Aufklärung geben. In der That kann sie auch gar nicht gegeben werden. Man lese die Campe'sche Auseinandersetzung und frage sich, ob die Keugier des Mädchens, der man von der „vertrauten und geheimen ehelichen Umarmung, während welcher auf eine höchst wundervolle Weise der zarte Menschenkeim in dem Körper der Gattin von dem Gatten befruchtet werde“, erzählt hat, wirklich befriedigt und nicht vielmehr auf die gefährlichste Weise geweckt und auf Dinge gewaltsam hingewiesen worden ist, die ihm sonst ganz fern gelegen haben würden. Das ganze Neben von Keuschheit und Schamhaftigkeit ist gegenüber dem jungen Mädchen, welches im übrigen in der rechten Zucht gehalten worden, völlig überflüssig und geradezu gefährlich, denn diese Begriffe regen allezeit Gedanken und Vorstellungen in dem jugendlichen Gemüthe an, die dem Wesen der Unschuld widerstreiten. Es war eben eine Verkehrtheit der Aufklärungsperiode, auch das Tiefste und Geheimnisvollste, das Heiligste und Zarteste aus seinem Dunkel hervorzuziehen und mit den Händen betasten zu wollen. Alle solche Schriften, wie z. B. die „Höchst nöthige Belehrung und Warnung für junge Mädchen zur frühen Bewahrung ihrer Unschuld, von einer erfahrenen Freundin“, eine Preisschrift, welche Campe ebenfalls herausgab und welche die fünfte Auflage 1828 erlebte, sind daher als höchst unnöthige zu bezeichnen. Auch kommt Campe zuletzt, wo er nun die Summe des Ganzen zieht und die Rathschläge zur Bewahrung der Unschuld kurz zusammenfaßt, neben solchen Vorschriften, die freilich eben nur die *petitio principii* enthalten, z. B. „Sei höchst schamhaft“ u., auf das, was bei einer verständigen Erziehung von Anfang an erstrebt werden muß und alle übrigen directen Maßregeln zur Wahrung der Unschuld überflüssig macht, zurück, wie darauf, daß das Mädchen mit vollem Vertrauen und ganzer Offenheit sich den Eltern anschließen und alle Vertraulichkeit mit anderen meiden solle u. Aber dieser ganzen ungeschickten und unartigen, der Keuschheit, die sie wahren will, geradezu gefährlichen Behandlung der Geschlechtsverhältnisse bedarf es überhaupt nicht. Hat das junge Mädchen in der Religionsstunde auf die rechte Weise das sechste Gebot behandeln gehört, so weiß es, daß die Ehe eine heilige Ordnung Gottes ist, an welche die Fortpflanzung des Menschengeschlechts geknüpft ist. Mehr als dort im ganzen Zusammenhange der religiösen Erörterung und unter dem Eindrucke der religiösen Stimmung über die Ehe und über den Kindersegen derselben gesagt werden kann, braucht dem jungen Mädchen niemals gesagt zu werden, und auf andere Weise, als mit dieser heiligen Scheu, soll es auch niemals den Gegen-

stand behandeln hören. Treten die ersten Symptome der sich ankündigenden Mannbarkeit hervor, so haben diese Erscheinungen für das Mädchen etwas beängstigendes. Die Mutter beruhige zunächst das Kind durch die Versicherung, daß diese Erscheinungen wohlthätiger Art seien, daß sie auf einer heilsamen Ordnung Gottes ruhen, daß sie vorübergehen und daß sie allen weiblichen Personen gemein seien. Hiermit werden die Mädchen sich zufrieden geben, und wenn mit vorrückendem Alter das Mädchen weiterer Belehrung fähig wird, so weise die Mutter dasselbe auf die hohe Bestimmung des Weibes, daß durch dasselbe der Mensch zur Welt geboren werde, wenn Gott die Ehe mit Kindern segne, und sage ihm mit wenigen bestimmten Worten, daß die monatliche Reinigung mit jener großen und heiligen Aufgabe des weiblichen Lebens im Zusammenhange stehe. Alles übrige überlasse man Gott und dem Geiste der Zucht und Ehrbarkeit, der im Hause waltet. Nicht das macht keusch, wie viel oder wie wenig jemand von dem Geschlechtsleben wisse, sondern das, wie heilig ihm diese Dinge sind. Befindet sich das junge Mädchen in einer Umgebung, in welcher diese Verhältnisse mit heiliger Scheu behandelt werden und der Umgang mit allen Menschen von guter Sitte beherrscht ist, hängt es im übrigen in dem rechten Vertrauen an Vater und Mutter, ist es sich seiner Pflichten gegen Gott und die Seinigen bewußt und wird es nicht leichtsinnigerweise in die Versuchung gestossen, wie dies durch die Kinderbälle und Tanzstunden nur zu oft geschieht, so ist Unkeuschheit das Letzte, was man von ihm zu fürchten hätte. Es ist genug, wenn das Mädchen einen tiefen und bleibenden Eindruck von der Heiligkeit der geschlechtlichen Schranke empfängt. Im übrigen behandle man das junge Mädchen nicht mehr wie ein Kind. Kommt im Gespräche, in der Lectüre, im Leben überhaupt etwas vor, was an die Geschlechtsverhältnisse erinnert, so spreche man es fest und unverhohlen aus, denn es ist Gottes Ordnung, aber man schreite ernst darüber hin, wie über eine heilige Stätte. (Vergl. d. Art. Entwicklungsperiode. D. Red.)

Eben so wichtig, wie die sittliche Behandlung des jungen Mädchens in dieser Periode, ist die körperliche Erziehung desselben. Beides greift oft tief in einander, z. B. in Betreff der Kleidung, welche bei Mädchen noch wichtiger ist, als bei Knaben. Früh schon gewöhne man das Mädchen daran, die höchste Ordnung und Reinlichkeit in seinem Anzuge zu beobachten. Ein Mädchen muß etwas auf seinen Körper und auf seine Kleidung halten, und je mehr es von selbst darauf kommen würde, auch wenn es dazu nicht angeleitet worden wäre, desto nöthiger ist es, von Kindheit auf gute Gewohnheiten in diesem Stücke zu begründen. Rein und ordentlich muß das Aeußere des Mädchens, wie sein Inneres sein. Ein unreinliches und zerfahres Aeußere läßt mit Recht auf innere Zerfahrenheit schließen. Diese Untugenden sind mit Eitelkeit noch sehr vereinbar, und es giebt elegante Damen, die immer etwas zu verbergen haben. Man bringe dem Mädchen frühzeitig ein gewisses Ehrgefühl bei, welches sich darauf richtet, daß es nicht bloß in dem, was andern sichtbar wird, sondern in seinem ganzen Anzuge, auch in den Unterkleidern, ordentlich und reinlich sei. Auf diesem Ehrgeföhle ruht weibliche Tüchtigkeit. Hat sich ein Mädchen erst daran gewöhnt, an seinem eigenen Leibe nur die sichtbare Oberfläche erträglich erscheinen zu lassen, so wird diese Oberflächlichkeit in noch weit höherem Grade dereinst das ganze Hauswesen, dem es vorstehen soll, bezeichnen. Für die Erhaltung des Ordnungssinnes ist es ferner von höchster Wichtigkeit, daß man die jungen Mädchen daran gewöhne, auf die Reinlichkeit ihrer Kleidung selbst zu achten. Die Reinlichkeit hängt sehr innig mit der Sparsamkeit zusammen, denn sie conservirt die Dinge. Es giebt Frauen, die immer an ihren Kleidern, Bändern &c. Flecke haben und nichts thun können, ohne sich zu verunreinigen. Ist das Kleid unrein geworden, hat es einen kleinen Riß bekommen, so werde es sofort gereinigt oder ausgebessert. Ehe das Kleid fortgehängt wird, werde es untersucht und nicht eher aufgehoben, als bis die Spuren des letzten Ganges wirklich beseitigt sind. Es giebt Frauen und Mädchen, bei denen das schönste Kleid in wenigen Tagen seinen Lustre verliert; andere, deren Kleider ewig zu wahren scheinen und immer sauber bleiben. Sparsamkeit geht in diesen Dingen mit der Thätigkeit Hand in Hand. Was die

ästhetische Seite der Kleidung betrifft, so stelle man schon dem Kinde Einfachheit des Anzuges als das höchste und edelste Princip dar. Bei der Mannigfaltigkeit der Stoffe, Farben und Formen, die jede Jahreszeit neu hervorbringt und durch welche das weibliche Auge so leicht geblendet wird, ist es von wesentlicher Wichtigkeit, frühzeitig eine feste Richtung auf das Verständige und Richtige einzuhalten. Man mache das Kind aufmerksam darauf, daß wahrhaft vornehme Damen sich einer gewissen Einfachheit des Anzuges befleißigen, und daß das, was wahrhaft gefällt, immer wieder auf diese edle Einfachheit zurückgeführt werden könne. Man zeige ihm andererseits die auffallende Eitelkeit, welche aus dem überladenen Puzе anderer spricht und nur zu leicht sich jedem aufmerksamen Beobachter verräth. Freilich, wenn man die kleinsten Mädchen schon aufpuzt wie Damen, wenn man sie lehrt, auf schöne Kleider einen Werth zu legen, so kann man sich hinterdrein nicht wundern, daß Eitelkeit und Gefallsucht unverfügbare Wurzeln in ihren Herzen schlägt. Schon die Forderungen des guten Geschmacks gehen darauf, den Flitter und Tand zu verbannen, das Gesuchte zu vermeiden, die bunte Mannigfaltigkeit, welche die Harmonie des Ganzen stört, zu fliehen. Durch solche Ueberladung kann die Schönheit nur verlieren, die Häßlichkeit nur widerwärtiger werden. Es giebt eine weibliche Kunst, die Farben auf angemessene Weise zu gruppiren, durch den Schnitt des Gewandes das schöne Ebenmaß des Körpers in anmuthiger Weise hervortreten zu lassen und dem Ganzen der Kleidung jene wohlthuende Harmonie zu verleihen, die sie zu einem Bilde der rechten Weiblichkeit macht. Diese Kunst ist berechtigt, sie stammt aber aus der Totalität des richtig geleiteten Gefühles und wird daher nur von wahrhaft gebildeten Frauen recht geübt. Man mag es jedem jungen Mädchen gönnen, eine solche Lehrmeisterin zu finden, um vor den üblen Folgen, welche Geschmacklosigkeit mit sich führt, bewahrt zu bleiben; aber die sittlichen Absichten, welche in Betreff der Kleidung die Erziehung zu verfolgen hat, gehen darauf, das Außere schließlich doch als das Nebensächliche erscheinen zu lassen. Es ist gut, wenn ein Mädchen gelernt hat, sich geschmackvoll zu kleiden, aber es ist unendlich viel besser, daß es darin hie und da eine Geschmacklosigkeit begehe, als daß es in Eitelkeit und Puzsucht verfallt. Darum lege man auf diese Dinge niemals ein besonderes Gewicht, rede nicht zu viel davon, welches Kleid dem Mädchen gut stehe, bewundere es nicht, sondern hebe in Ansehung der Kleidung mehr den ökonomischen und diätetischen Gesichtspunct hervor, als den ästhetischen. Man leite die jungen Mädchen nicht nur, wovon oben geredet wurde, dazu an, ihre Kleider in guter Ordnung zu erhalten, kein Loch, keinen Riß zu dulden, sondern auch dazu, das Alte und Abgetragene zu Neuem umzuschaffen. Manche Familie besteht nur durch diese echt mütterliche Kunst, in welcher sich alle guten Eigenschaften des Weibes vereinigen. Von hoher Wichtigkeit ist die Beachtung des Einflusses, den die Bekleidung auf die gesunde Entwicklung des weiblichen Körpers übt. (Vgl. d. Art. „Körperliche Erziehung“. D. Ned.) Die Kleider dürfen im allgemeinen weder durch zu große oder zu geringe Dichtigkeit die nöthige Wärme des Körpers erhöhen oder herabsetzen, noch die freie Bewegung sowohl der flüssigen als der festen Theile hindern. Zu vermeiden sind zu frühzeitige und unrichtige Abhärtungsbestrebungen. Schreiber (Kallipädie S. 98) stellt den Grundsatz auf, daß eine vernünftige und naturgemäße Abhärtung mehr auf das Ertragen einer vorübergehenden, als einer dauernden Wärmedifferenz gerichtet sein müsse, und daß einzelne Theile des Körpers, wie Kopf, Hals, Hände und Füße, unbeschadet der Gesundheit auch gegen dauernde Einwirkung der Hitze und Kälte abgehärtet, nicht aber die ganze Körperoberfläche in solchem Umfange diesen Einwirkungen ausgesetzt werden dürfe, daß dadurch die Gesammttemperatur des Körpers alterirt werde. Da im allgemeinen das Wärmebedürfnis der Erwachsenen größer ist, als das der Kinder, so sind der Jugend alle intensiv wärmenden Kleidungsstoffe, namentlich alle Arten von Pelzwerk, dichten wollenen Zeugen u. überhaupt fern zu halten. Für Unterkleider scheinen die von den Engländern durchgängig getragenen, leichten, baumwollenen Stoffe geeigneter, als Leinwand, da diese die Ausdünstung des Körpers nicht hindurchläßt und bei eintretender Abkühlung

in Feuchtigkeit umsetzt. Die Zwecke der Sittlichkeit und der Gesundheit fordern auf gleiche Weise, daß die Kleider der Mädchen nicht zu tief ausgeschnitten werden, wie denn nachweisbar ist (Klemm jun.: Die menschliche Kleidung S. 61), daß die Krankheiten, welche durch Erkältung und Zurücktretung des Schweißes entstehen, niemals so häufig gewesen sind, als zu Anfang des 19. Jahrhunderts in der Zeit der griechischen Moden. Langsamer, aber um so verderblicher wirken in der Wachstumsperiode die mechanischen Einflüsse unzumessiger Bekleidung. Der Druck enger Kleider auf die Blutgefäße, Nerven, Muskeln und Knochen ist die Ursache vieler Krankheiten der jungen Mädchen. Schreiber (a. a. D. S. 189) bezeichnet als die vornehmsten Fehler der weiblichen Bekleidung, daß sie entweder über der Brust oder in den Armlöchern zu eng sind, wodurch die Athmungsorgane beeinträchtigt werden, oder daß die Kleider zu tief ausgeschnitten sind und leicht über die Schultern herabgleiten. Einen zweihundertjährigen Kampf kämpfen Aerzte und Pädagogen gegen die Schnürbrust, die nur beim erwachsenen weiblichen Körper einen Sinn hat und auch bei diesem nur dann unschädlich ist, wenn sie sanft und lose den Körper umschließt und sämtlichen Rippen ihren vollkommen freien Spielraum bei der Athmungsbewegung läßt. Noch hat dieser Kampf nicht zum Siege geführt. Betrachtet man die unseligen Folgen, welche dem Tragen des Corsets bei jungen Mädchen von den Aerzten zugeschrieben werden, so muß man in der That erschrecken. Klemm (a. a. D. S. 68 ff.) führt diese Folgen weitläufig aus. Das Corset stört die Verdauung, bedroht die Leber und verhindert die Absonderung der Galle, so daß der Nahrungstoff nicht gehörig in das Blut übergehen kann, erzeugt Blähungen, die, wenn sie aufsteigen, übelriechenden Athem hervorbringen, drängt die Eingeweide in den untern Theil der Bauchhöhle, ruft dadurch leicht Brüche und Prolapsus hervor, und begünstigt durch allgemeine Hemmung der organischen Ausbildung den weißen Fluß, Scropheln, Drüsenkrankheiten, Auszehrung und Schwindsucht. Namentlich verlieren die Rückenmuskeln ihre Kraft, weil sie nicht geübt werden, und da bei Ablegung der Schnürbrust das Blut nach unten stürzt und die Gefäße am Kopfe gewaltsam entleert werden, so folgen dem Abnehmen derselben bei jungen Mädchen nicht selten Ohnmachten, ja es giebt solche, die sogar des Nachts mit der Schnürbrust schlafen müssen. Bedenkt man, daß diese unheilvoll wirkende Verkehrtheit der weiblichen Kleidung ihren letzten Grund in dem eiteln Bestreben, eine schöne Taille zu bekommen, hat, und daß diese beabsichtigte Verschönerung, wie Schreiber (a. a. D. S. 190) richtig bemerkt, dem Ideale weiblicher Schönheit, wie jede antike Statue uns belehren kann, widerspricht, da die Schnürbrust den Körper gerade da zusammenpreßt, wo derselbe sich sanft wölben soll; bedenkt man, daß schon der berühmte Sömmering in seiner Schrift: „Wirkungen der Schnürbrust“ das Zeugnis abgelegt hat, er habe nie ein Frauenzimmer kennen gelernt, welches seine schöne Taille nicht durch irgend eine andere Verkrüppelung des Körpers erkauft habe: so muß man in der That die ganze Entrüstung theilen, mit welcher mancher wackere Mann gegen diese auf ganze Generationen verderblich wirkende Thorheit aufgetreten ist. Wenn Julie Burow (Das Buch der Erziehung in Haus und Schule S. 195) die Schnürbrust in Schutz nimmt, so werden so vollwichtige Zeugnisse gegen dieselbe doch dadurch nicht entkräftigt. Von dem jungen Mädchen halte man jedenfalls, so lange der sich entwickelnde Busen keiner Unterstützung bedarf, jede Schnürbrust fern, vermeide ebenso sehr das allzu beengende Festmachen der Oberkleider und behalte, so lange als es möglich ist, für diese den Blousenschnitt bei. Auch dürfen die Unterkleider ihren Halt nicht allein im Zusammenbinden über den Hüften finden, und besonders ist die Häufung mehrerer Unterröcke so viel als möglich zu vermeiden. Aehnlichen Thorheiten, wie bei der Schnürbrust, begegnen wir bei der Fußbekleidung. Das Streben, den Fuß klein zu erhalten und die anatomisch (nach der Schrift „Die richtige Gestalt der Schuhe“ von Mayer in Zürich) gewöhnlich ganz falsche Construction unserer Fußbekleidung schiebt und drückt die 25 Knochengebilde des menschlichen Fußes auf eine so gewaltsame Weise zusammen, daß man, wie Schreiber bemerkt, bei jedem weiblichen Fuße, den man im Schuhe bewundert, über seine Häßlichkeit erstaunen würde, wenn man ihn unbekleidet

sähe. Die verbißnen Dualen, durch welche die Lieblichkeit des Fußes erkaufte wird, haben schon den Philosophen Locke veranlaßt, in seinem „Buche der Erziehung“ diesem Gegenstande seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. Schreiber und Campe, der 1783 eine treffliche Abhandlung „Ueber den besten Schuh“ geschrieben, stimmen darin überein, daß ein richtig gefertigter Schuh so gleich bequem sitzen müsse und daß man auf das „Ausreten“, auf welches die Schuhmacher oft vertrösten, nicht warten dürfe, denn sobald der Schuh ausgetreten ist, hat gewöhnlich der Fuß schon gelitten. Wichtig für unsere Zeit, die so viele neue Schutzmittel für den Fuß erfunden und dadurch eine gewisse Verweichlichung in diesem Punkte herbeigeführt hat, ist, daß nicht nur Locke, sondern auch Campe den Rath geben, den Fuß, wie die menschliche Hand, frühzeitig an das Ertragen der Nässe und Kälte zu gewöhnen. Man lasse das junge Mädchen lieber im Nothfalle sofort Schuhe und Strümpfe wechseln, aber man verwöhne es nicht so frühzeitig durch Ueberschuhe, damit es gegen die ewigen rheumatischen Anfälle erstärke. Das Haar der jungen Mädchen werde einfach geordnet und mit Vermeidung aller auffallenden Moden schlicht gehalten. So lange das Kind sich das Haar nicht selbst machen kann, sollte es, etwa bis zum 10. oder 12. Jahre, dasselbe kurz abgeschnitten tragen. Größere Sorgfalt, als in Deutschland gewöhnlich, sollte den Zähnen gewidmet werden. Eine rechtzeitige Pflege derselben, die fortgesetzte Befreiung vom Weinstein, die Ausheilung der angefressenen Stellen u. vermag ihrer Erhaltung und dadurch der normalen Ernährung des ganzen Organismus großen Vorschub zu leisten, und dem heranwachsenden Mädchen manchen Schmerz zu ersparen. Die allgemeine Kräftigung des Körpers werde durch eine richtige Haltung beim Stehen, Sitzen, Liegen und Gehen, durch eine einfache und gesunde Ernährung, der nichts so sehr widerstrebt, als eine gerade in dieser Zeit sich leicht entwickelnde Naschhaftigkeit, durch den nöthigen Luftgenuß und die erforderliche Erholung in Ruhe und Bewegung sorgfältig gefördert. Je mehr in neuerer Zeit die Mädchen in Schule und Haus auf das Sitzen angewiesen sind, desto energischer haben Aerzte und Pädagogen darauf gedrungen, eine Ausgleichung dieser Ruhe in stärkerer Bewegung zu suchen, und für diese den jungen Mädchen Baden und Schwimmen, Schlittschuhlaufen und namentlich das Turnen empfohlen. In der That ist die Lage der jungen Mädchen gerade in diesem Punkte eine schlimme. Die bloßen Spaziergänge bieten eine viel zu geringe und einseitige Bewegung dar und sind, wie Dorothee Valentiner und Rosa Fischer ganz richtig erwähnen, auch aus sittlichen Gründen keineswegs sehr empfehlenswerth, passen eigentlich auch nur für Erwachsene. Wenn aber Rosa Fischer (a. a. D. S. 92) hinzusetzt: „Laßt den Mädchen ihre Freiheit, und es wird ihnen weder an Bewegung noch an Grazie fehlen; in der freien Natur mögen sie sich tummeln, springen, laufen, nicht nach der Uhr und auf Commando, ihrer Gesundheit wegen, sondern aus eigenem Antriebe, aus innerer Lust und Freude“, so ist das eben leichter gesagt, als gethan, da in größeren Städten dazu in den allermeisten Fällen die Gelegenheit fehlt. So lange namentlich die Schulen eine verhältnismäßig so große Zeit in Anspruch nehmen, und die jungen Mädchen nicht mehr und consequenter in der Häuslichkeit beschäftigt werden, worin vielleicht die natürlichste Ausgleichung des vielen Sitzens zu finden wäre, so lange wird man immer anerkennen müssen, daß den jungen Mädchen die nöthige Bewegung fehlt. Auch hängt es mit unserer ganzen Culturentwicklung eng zusammen, daß dem weiblichen Geschlechte in mancher Beziehung eine Entfernung von der Natur zugemuthet werden muß, unter der dasselbe leiden würde, wenn nicht die Cultur selbst die nöthige Aushilfe darböte. Als eine solche haben wir das Turnen anzusehen, da es in kürzerer Zeit durch Mannigfaltigkeit der Bewegungen und durch systematische Berücksichtigung aller Körpertheile jede andere Art der Bewegung übertrifft. (Vgl. d. Art. „Leibesübungen“. D. Red.) Die Frauen fürchten größtentheils, daß das Turnen und das Schwimmen der Anmuth der weiblichen Natur Eintrag thun werde, und weisen, als auf das rechte Ausgleichungsmittel, auf den Tanz hin. Das soll dann zwar nicht unser geselliger Tanz sein, sondern eine besondere Art von ästhetischen Uebungen im Stehen, Gehen und in

dem Gebrauche des Körpers überhaupt. Aber dieser Tanzunterricht existirt nicht, und was davon existirt, hat eben in der Gymnastik seine Stelle. Wir glauben nicht, daß das Turnen, wenn es nur in der rechten für das Geschlecht angemessenen Weise geschieht, oder das Baden und Schwimmen, wenn es nur, wie freilich sehr selten der Fall, unter der gehörigen, natürlich weiblichen Aufsicht möglich ist, von der weiblichen Grazie so vieles rauben werde. *Sit modus in rebus*, das gilt auch hier, und im schlimmsten Falle wollten wir gern ein Stückchen Grazie missen, wenn wir dafür ein Stück Gesundheit eintauschen können. Den Tanz sollte man den Mädchen nur unter einander und innerhalb der Familie gestatten. Eigentlichen Tanzunterricht braucht ein Mädchen gar nicht, das frohe Mädchen tanzt von Natur. Wer aber die vielgepriesene Grazie von dem Tanzboden holen will, dem möge sie erlassen bleiben. Dem ganzen Unwesen und der Unnatur der Bälle bleibe das Mädchen womöglich immer fern. (Vergl. d. Art. „Tanzen“. D. Red.) Dem Schlittschuhlaufen wird bei uns immer entgegenstehen, daß es die Mädchen zu sehr in die Doffentlichkeit weist, und daß es das weibliche Zartgefühl in mannigfacher Weise bedroht. Mit den weiblichen Handarbeiten, namentlich mit den feineren, möge das Mädchen außer den dafür angelegten Lehrstunden so viel wie möglich verschont bleiben. Wie für die ganze Tagesordnung feste Normen bestehen sollten, so sollte auch für solche Arbeiten eine bestimmte Zeit festgestellt werden. Dasselbe geschehe für das Lesen, und unerbittlich werde der krankhaften Neigung für dasselbe, wo sie sich zeigt, entgegengetreten. Die liebste und schönste Erholung muß das junge Mädchen in der Feierstunde finden, die den häuslichen Kreis zusammenführt und alles Schöne und Gute des Lebens dem empfänglichen Herzen zum freudigen Genuße darbietet.

In die dritte Periode seiner Entwicklung tritt das Mädchen durch einen Uebergangszustand eigenthümlicher Art, der, wie alle kritischen Zustände, mancherlei scheinbare Widersprüche offenbart. Die aufgeschlossene Gestalt ist weder die des Kindes, noch die des Weibes. Und so ist auch das geistige Wesen des sich selbst halb errathenden, halb missverstehenden Mädchens. Heute gefellt es sich altklug zu dem Erwachsenen, morgen vertieft es sich in das kindliche Spiel. Auffallende Beweglichkeit wechselt nicht selten mit ebenso auffallender Neigung zur Einsamkeit, und der Unzufriedenheit mit sich selbst geht nebenher eine leicht zu weckende Unzufriedenheit mit der Umgebung. Leicht gereizt und verletzt, weiß es doch selbst den rechten Ton in Rede oder Antwort nicht zu finden und überrascht zuweilen durch Taktlosigkeit, die man sonst nicht gerade an ihm gewohnt ist. Brennende Neugier, alles, was ein Geheimnis zu enthalten scheint, zu durchdringen und eigene, oft störrische Verschlossenheit vollenden das Bild dieses Zustandes, der für den Beobachter zuweilen geradezu etwas komisches hat. Aber man hüte sich, dies dem Mädchen zu verrathen. Gerade diese Uebergangszeit bedarf der höchsten Vorsicht in der Behandlung. Hat das Mädchen jemals Anspruch auf zarte Schonung gehabt, so hat es ihn jetzt in erhöhtem Grade. Denn jene geistigen Zustände sind nur der Reflex einer tiefen Gereiztheit des leiblichen Organismus, welche das Mädchen gerade beim Erwachen des Geschlechtslebens zu mancherlei Krankheiten disponirt, allen zufälligen Störungen des organischen Lebens einen eigenthümlich gefährlichen Charakter giebt und sich durch die energische Einwirkung des Psychischen auf das Physische auszeichnet. Mangel an Vorsicht in dieser Zeit legt oft den Grund zu lebenslänglichen Leiden. Aber die Umwandlung geht rasch vor sich. Eines Tages überrascht uns die Bemerkung, daß wir nicht mehr das Kind, sondern die Jungfrau vor uns sehen. „Das Gesicht erhält eine lebhaftere Farbe, die Züge werden ausdrucksvoller und lebendiger, die Stimme wird klangvoller und melodischer, das Auge wird feuriger, Verdauung und Assimilation werden rascher, das Blutleben wird gesteigert, das Athmen beschleunigt, der Herzschlag kräftiger, das Nervensystem empfindlicher, der Geist erregter. Die Unbefangenheit des Mädchens verliert sich, die Jungfrau wird schamhafter, zurückgezogener, es durchzieht sie ein nie gekanntes Sehnen, es durchzucken sie nie gefühlte Schauer.“ So beschreibt Heidenreich (Ueber Erziehung der weiblichen

Jugend (S. 13) den tiefen Proceß der Verwandlung, durch welchen das Mädchen zur Jungfrau reift. Mit der physisch-psychischen Transfiguration verbindet sich aber auch eine geistig sittliche Umwandlung. Die Jungfrau wird sich ihrer Würde als Persönlichkeit bewußt, und wie die Ansprüche an das Leben dadurch gesteigert werden, so erhält auch das Pflichtgefühl dadurch erst ganz seinen sittlichen Inhalt und seine ganze Energie. Dieses Gefühl weist die Jungfrau in das Haus, an die Familie, und hier allein kann ihre Erziehung erst vollendet werden; freilich nur dann, wenn das häusliche Leben seiner Idee entspricht. Ist dies nicht der Fall und hat daher auch der bisherigen Erziehung des Mädchens die rechte Grundlage nicht gegeben werden können, so wird das verstärkte Selbstgefühl in der Jungfrau sehr bald jene Eitelkeit und Gefallsucht zur traurigen Blüte bringen, welche Betty Gleim das „radicale Böse“ der weiblichen Natur nennt. Ihre verheerenden Wirkungen auf dem Boden des sittlichen Lebens werden durch nichts so sehr unterstützt und gekräftigt, als dadurch, daß sich das häusliche Leben jenem Einflusse des Zeitgeistes dienstbar macht, den wir die Mode nennen. Das Wesen der Mode kann nur aus dem Verhältnisse des Hauses zur Oeffentlichkeit recht verstanden und in seiner unsittlichen Basis erkannt werden. Die Mode ist die entartete Schwester der Sitte. Es ist oben, wo das Wesen der Häuslichkeit dargestellt wurde, auf die Nothwendigkeit hingewiesen worden, daß sich das Leben des Volkes im Hause reflectiren müsse, daß dieser Reflex des Allgemeinen und Nationalen innerhalb der Familie eben die Sitte sei und daß es nur die tiefen, das innerste Leben der Nation, ihre Beziehung zur Natur und ihre historische Entwicklung darstellenden Züge sind, welche in solcher Weise zur Sitte sich individualisiren. Einrichtung, Hausrath, Kleidung, religiöse Gewohnheiten, Feste u. sind solche Reflexe des Allgemeinen, die eben darum, weil sie aus dem Wesen und der Geschichte des Volkes entstanden, eine gewisse Zähigkeit und conservative Tendenz in sich tragen. Wird aber die Sitte, welche immer auf das Große und Ganze geht und ihre Wurzeln in dunkle und oft nicht verstandene Tiefen senkt, gering geachtet und an die Stelle derselben eine petulante Erregtheit für das Geseht, was der Tag Neues bringt, für jenen kleinlichen Kampf der Leidenschaften, der im engeren und beschränkten Kreise um persönliche Interessen gekämpft wird, so ist die Mode zur Herrschaft gelangt. Die Geistlosigkeit derselben offenbart sich in der Verachtung des Alten, bloß weil es alt ist, in der Bewunderung alles Neuen, bloß weil es das Neue ist. Man schämt sich der von den Vätern ererbten Gewohnheit, man will um jeden Preis unter denen sein, welche die Bewegung des Tages leiten. In dieser Verkennung der tieferen, eigentlich nationalen Tendenzen des Lebens spricht sich zugleich der abgestumpfte sittliche Geist, die Unfähigkeit, das Große, das Bedeutende zu verstehen, die oberflächliche und äußerliche Auffassung des Lebens und der persönliche Egoismus aus, der immer die Herrschaft der Mode charakterisirt. Nun ist zwar, und besonders in Deutschland, die Herrschaft der Mode so groß geworden, daß „auch bei vielen trefflichen Menschen das ganze Haus Mode, und nichts mehr Sitte ist“. Aber eben darum ist auch das weibliche Geschlecht so vieler Außerlichkeit verfallen. Denn gerade dieses ist seiner Natur nach am meisten den Launen der Mode unterworfen. Wenn sich dies vornehmlich in der Kleidung zeigt, so soll zwar der Jungfrau nicht zugemuthet werden, daß sie durch bizarre Einfachheit und durch einen auffallenden Gegensatz gegen das, was allgemein getragen wird, auf lächerliche Weise sich hervorthe, aber sie soll vor der kleinlichen Begier bewahrt werden, das Neue und Neueste der Kleidung mitzumachen und dadurch hervorzutreten. Es giebt eine Kunst, das Gefällige und Nützliche einer Mode sich anzueignen und doch dem Typus des Hergebrachten treu zu bleiben, und gerade die rechte Eleganz, wenn sie von feinem Sinne getragen wird, wird sich niemals sklavisch der Mode beugen. Diese Kunst möge die Jungfrau sich aneignen, wenn die Verhältnisse es erlauben, im übrigen aber unablässig darauf hingewiesen werden, daß Ordnung und Sauberkeit die höchste Schönheit der Kleidung sind. Aber eben so sehr, wie auf diesem Gebiete, widerstrebe man überall der Neigung, die Interessen des Tages, der Tagesliteratur, der Tagespolitik, der Tages-

neigungen aller Art mit Eifer zu verfolgen. Durch alle solche Neigungen für diesen oder jenen ephemeren Helden, der auf der Weltbühne oder Theaterbühne auf Augenblicke glänzt, für diese oder jene elegante Neigung, Kunst und Fertigkeit u. geht die Einfachheit und Sicherheit des Gefühls verloren, wird dasselbe abgelenkt von dem Centrum alles weiblichen Lebens und in Außerlichkeit und Weltlichkeit, Eitelkeit und Nichtigkeit verjagt. Biete man der Jungfrau statt dessen immer tiefere Einblicke in das, was die Geschichte und Literatur der Menschheit, besonders des eigenen Volkes, Großes und Herrliches enthält und führe man sie in die Schönheit und in das Verständnis classischer Poesie und Musik ein, damit durch eine große und reine Flamme echter Begeisterung in dem Herzen der Jungfrau alle die kleinen und elenden Begierden verschlungen werden, welche den Menschen selbstsüchtig machen und an das Nichtige fesseln. Niemals höre die Jungfrau ganz auf, zu lernen; einzelne Stunden des Tages seien der Lectüre, der Uebung in dieser oder jener Kunst, auch wohl der gelegentlichen Theilnahme an belehrenden Vorträgen gewidmet. Die tiefste Anregung für diese allgemeine geistige Bildung gebe eben das Haus selbst. Namentlich werde die Kunst recht heimisch in der Familie und nicht in das Gebiet der sogenannten Geselligkeit verwiesen, wo sie so oft nur zur Tüze gemacht und dazu mißbraucht wird, die Geistesleere zu verdecken. „Die Kunst gehört“, wie E. M. Arndt trefflich bemerkt, „für das Haus oder den engeren Kreis weniger Zugethanen und Geweihten, die bescheiden und still ohne Ansprüche der Eitelkeit sich ihrer freuen mögen, so weit sie es in dieser Enge können; mehr noch gehört sie für die Versammlung oder Gemeinde, die groß genug ist, daß die einzelne Eitelkeit oder Gaukelei darin untergehe, und welche — die Kunst durch das Gefühl des Ganzen und Allgemeinen aus der niederen Sphäre des Kleinen und Einzelnen herauszuheben vermag.“ In unserer Zeit, die von Sinnlichkeit und Genußsucht so sehr erfüllt ist, besteht unter den Frauen, den Töchtern wie den Müttern, vielfach das Vorurtheil, daß das Lebensalter der Jungfrau insbesondere zum Lebensgenusse berechtigt. Dem muß mit aller Entschiedenheit entgegengetreten werden, nicht nur im Principe, denn kein Lebensalter berechtigt zum Genuße ohne die sittliche Anstrengung zu fordern, sondern auch in der Form, in welcher jene Genüsse gesucht werden. Die ganze sogenannte „Welt“, die Bälle, die Theater, die öffentlichen Gärten u., in welche die Jungfrau nun eingeführt zu werden pflegt, weil „sie ihr Leben doch genießen soll“, ist ganz dazu gemacht, ihr die rechte Lebenslust zu vergällen, die Seele zu veröden, Geist und Körper zu schwächen. Der Kampf gegen diese Verkehrtheiten des Zeitgeistes ist nicht leicht, aber er darf nicht gescheut werden. Auf der anderen Seite hat Brandt (Ueber Erziehung und Unterricht der weiblichen Jugend S. 17) Recht, wenn er sagt, daß an die Stelle unregelter und ungezügelter Erregtheit, falscher Lebensentwicklung nicht die düstere Stille des Todes, Stumpfheit und farbloses Verbringen der Zeit treten dürfen, daß es mit bloßem Entziehen und Versagen nicht gethan sei, daß dafür bessere Genüsse geboten werden müssen. „Wir wollen keine dumpf und freudlos hinbrütende, sondern eine frische und fröhliche Jugend, bei der auch Scherz und Kurzweil ihr Recht haben. So dürfen dann dem Haus- und Familien-Kalender mancherlei einfache und frohe Fest- und Feiertage nicht fehlen, es darf viel Noth darin sein, aber alles in gesundem Maße.“ „Kleine Freuden“, sagt Jean Paul, „laben wie Hausbrod, immer ohne Ekel; große wie Zuckerbrod, zeitig mit Ekel.“ Vorsicht ist geboten auch in der Wahl der jungen Leute, die dem Hause als Hausfreunde zugesellt werden, und der Mädchen, zu denen der Tochter ein näheres Verhältnis gestattet wird. „Eine Geselligkeit junger Mädchen unter einander, ohne Zuthun der Eltern, ist zu vermeiden. Die Gegenwart der Mütter wird und darf nicht störend sein, wenn der Ton des Umganges rechter Art ist“, (Valentiner S. 116). Eine besondere Aufmerksamkeit ist auf die sogenannte „Conversation“ zu richten. Man sage der Jungfrau, daß das Wesen der Geselligkeit auf dem geistigen Verkehre, auf dem freien Austausch der Meinungen beruhe und ein verständiges Gespräch allerdings der edelste Genuß sei, den man in der Gesellschaft suchen könne; aber man hüte sie, daß sie nicht in jenen wigelnden, spöttelnden

Ton verfallt, den junge Mädchen so gern im geselligen Verkehr anschlagen, oder in „das todtte Meer des Geschwätzes“ versinke, welches viele für Unterhaltung ansehen. Man lehre sie, daß Zurückhaltung im Urtheil über Personen und Sachen von jedem verständigen Menschen gefordert werden müsse, und daß sie durch ein verständiges und zurückhaltendes Wesen am besten ihre eigene Würde bewahre, denn „einer vernünftigen Frau wird niemals etwas unvernünftiges gesagt“. Aber vor dem ganzen sogenannten geselligen Verkehr unserer Zeit, in welcher so viel Lüsternheit, Leichtsin, Abgeschliffenheit und Lüge wohnt, muß im großen und ganzen im Interesse weiblicher Erziehung gewarnt werden. Der Urquell aller rechten Lebensfreuden für die Jungfrau bleibt doch das Haus und in seinem Frieden möge sie so lange wie möglich erhalten werden, bis sie als Frau in ein anderes Haus ziehe. „Höchstens“, wie E. M. Arndt sagt, „wann ein hohes Fest steht, Gott, dem Vaterlande, oder einem Erfinder, Stifter, Helden geheiligt, wo das ganze Volk aus dem kleinen, eiteln Leben zu größerem Jubel und Glanz der Gemeinschaft fortgetragen wird, führe man auch sie hinein, daß sie vor dem Leben zugleich erschrecke und erstaune, und Wunder zu sehen glaube, die nur in der Phantasie sind.“ Hat die Jungfrau im Vaterhause aus ihrer früheren Erziehung die rechte Stellung gewonnen, dann ist demselben in ihr ein neuer Sonnenschein aufgegangen. Es geht dann von ihr für alle Theile ein hilfreicher und anmuthiger Beistand aus. Die alternde Mutter, der oft verstimmte Vater, die immer des Beistandes bedürftigen Geschwister, die dienenden Personen — sie empfinden alle auf wohlthunende Weise das verständnisvolle und freundliche Walten der verständigen Tochter. Aber jene kleinen Aufmerksamkeiten und Hülfsleistungen, durch welche sie sich allen nützlich und werth macht, sind nur der äußere Schmuck eines Lebens und Wirkens, welches tief innerlich vom Pflichtgeföhle getragen ist. Die Stellung der Jungfrau zum Hauswesen hat sich geändert. Nicht mehr gelegentlich und zufällig das Einzelne versuchend und übend, sondern mitwirkend und das Ganze in's Auge fassend mit innerer größerer Selbstständigkeit, greift sie in das Hauswesen ein. Ein und das andere Departement werde ihr ganz oder zeitweise übertragen. In solcher Selbstständigkeit des Wirkens offenbart sich dann manches, was noch zu lernen, was wohl auch abzuthun ist. Das ökonomische Urtheil und die Haushaltungs-Rechenkunst dürfen nicht vernachlässigt werden. Aus dem falschen Calcul, welches in diesem Gebiete in so vielen Familien herrscht, geht viel Jammer der Menschen hervor. Man gewöhne die Jungfrau, die unentbehrlichsten Lebensbedürfnisse zuerst in's Auge zu fassen, stets die Gesammtheit der Familie und den jährlichen Kostenbetrag der Ausgaben zu bedenken und lasse sie an eine strenge Buchführung sich gewöhnen. Ebenso werde die Kochkunst in ihrer unberechenbaren Wirkung für das Wohlergehen der Familie der Jungfrau dargestellt und diese auf das sorgfältigste darin geübt. Amalie Marschner (a. a. D. S. 111) hat sehr gut die physischen und sittlichen Nachteile geschildert, welche sich an die Vernachlässigung dieser Kunst anschließen. Ein flüchtiger Kursus bei irgend einem berühmten Koch thut's nicht. Da wird wohl die Zubereitung feiner Tafelgerichte gelehrt, welche bei Festlichkeiten paradiren können, aber nicht die kräftige Hausmannskost, und nicht die Kunst, mit wenigen Mitteln nährende, gesunde, mannigfaltige und schmackhafte Speisen zuzubereiten. Ein reiches Gebiet öffnet sich der ordnenden Hand und dem gebildeten Geschmacke in der Anordnung der Zimmer und Möbel, in der Ausschmückung derselben durch Blumen u. Aber daß nur auch neben diesen feineren Geschäften die sogenannte grobe Arbeit nicht übersehen werde! Die Jungfrau soll alles verstehen und keine Arbeit für schlecht halten, sie weiß nicht, wo sie es brauchen wird. In der Keinlichkeit der Wäsche, der Gefäße und der Zimmer wurzelt die eigentliche Tüchtigkeit jedes Hauswesens. Manches Mädchen geht auch wohl in der Erfüllung dieser Pflichten zu weit. Dann ist es Zeit, ihr begreiflich zu machen, daß diese Sorgen für den Haushalt zwar nöthig und überaus wichtig seien, daß aber der Mensch nicht vom Brode allein lebe, sondern von einem jeglichen Worte, das aus dem Munde Gottes gehe, daß es edlere und heiligere Bedürfnisse in der menschlichen Seele

gebe, die nicht über den häuslichen Sorgen dürfen vergessen werden. Es giebt arbeitslustige Naturen, welchen erst dann recht wohl ist, wenn sie ganz in's Fegen und Waschen sich versenken können. Denen werde gezeigt, daß eine rechte Hausfrau zwar alles verstehen, aber keineswegs alles selbst thun müsse, daß es eine höhere Aufgabe für sie gebe, welche darin besteht, den Blick über das Ganze sich frei zu erhalten und das Hauswesen in allen seinen Theilen zu beherrschen. Selbst die edelsten und besten Seiten häuslicher Tüchtigkeit können übertrieben werden. Frauen sind leicht geneigt in's Extrem zu verfallen, darum müssen sie auch, wie schon Fenelon bemerkt, vor kleinlicher Oekonomie, ja vor Peinlichkeit in Betreff der Ordnung und Reinlichkeit, welche zur Lächerlichkeit und Gemüthlosigkeit führen, bewahrt bleiben, und so darf auch der feine Geschmack, der leicht eine gewisse Geringschätzung der unteren Volksklassen erzeugt, nicht auf Kosten der Liebe gepflegt werden. Alles dies und was sonst für die Bildung der Jungfrau im einzelnen weiter gethan werden könnte, wird sich zur rechten Harmonie gestalten, wenn das Haus selbst die rechte Pflege und Schätzung der Lebensgüter und die rechte Ueber- und Unterordnung derselben in seiner Lebensordnung darbietet. Leise und unmerklich werden sich die natürlichen Bande, mit denen die Jungfrau an Eltern und Geschwister sich gebunden fühlt, vergeistigen und in sittlich geistiger Verklärung lösen. Dem Vater, der Mutter eine Freundin geworden, den Geschwistern in jener zarten Empfindung und jener ethischen Tiefe der uneigennützigsten Liebe zugewendet, die Hegel so schön in der Phänomenologie des Geistes (Bd. II. S. 329 f.) beschreibt, wird die Jungfrau, erfüllt von einem freudigen und kräftigen Bewußtsein jenes Familiengeistes, der immerhin eine leise Regung des Gefühles, daß sie um der Familie willen etwas auf sich zu halten habe, in ihr wecken mag, keines dieser Bande brechen, wenn der Mann ihrer Liebe sie aus dem Vaterhause führt, um mit ihr ein eigenes Hauswesen, eine neue Stätte edler und heiliger Sitte unter den Menschen zu gründen. Sie wird ein Herz voll Frömmigkeit, Liebe und Freude in das Haus bringen, wohin sie zieht, weil dieses Herz von seinem Reichthum nichts an die arme Welt verloren hat. Sollten aber die Brüder und die Schwestern alle hinausziehen und sie allein zurückbleiben, so wird sie mit einem solchen Herzen doch nicht einsam sein. Denn wo echte Weiblichkeit waltet, da blühet alle Fülle der Liebe und der Treue, da öffnet sich überall ein gesegneter Wirkungskreis; und wenn es nur wirklich „himmlische Rosen“ sind, welche das Weib in das irdische Leben zu weben weiß, so wird es auch allezeit selbst zuerst den himmlischen Duft derselben, nämlich Friede und Freude, athmen.

Flashar †, rev. von Dr. Keller.

Mädcheninstitute. Wesen und Werth der Institutserziehung überhaupt sind in einem besonderen Artikel dargestellt worden; es wird daher an diesem Orte nur noch die Eigenthümlichkeit der weiblichen Institutserziehung hervorzuheben sein.

Die eigentlichen Mädcheninstitute (Pensionsanstalten) sind als solche Anstalten zu bezeichnen, welche das Ganze der weiblichen Erziehung in's Auge fassen, für das leibliche und geistige Wohl ihrer Zöglinge sorgen und die Vortheile der häuslichen Erziehung mit denen des schulmäßigen Unterrichtes vereinigen wollen! Das eigentliche Institut will für sich nicht nur eine Familie, sondern auch eine eigene Schule bilden, zu welcher andere, auswärtige Schülerinnen, weil sie den familienhaften Charakter der Gemeinschaft stören würden, gewöhnlich keinen Zutritt haben. In dieser Form strenger Abgeschlossenheit nach außen traten dergleichen Anstalten am Ende des vorigen und im Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts an vielen Punkten in Deutschland und in anderen Ländern, meist von Französinen geleitet, öfter auch von wohlmeinenden Fürsten mit wohlthätigen Nebenabsichten errichtet, hervor und wurden bald als die eigentliche Stätte weiblicher Bildung für die höheren Stände angesehen. Die Sitte, die heranwachsenden Töchter mindestens ein Jahr einer der renommirtesten Pensionsanstalten anzuvertrauen, empfahl sich nicht nur dem auf dem Lande wohnenden Adel, sondern auch dem wohlhabenderen Bürger- und Beamtensstande um so mehr, als diese Anstalten die nöthigen Bildungsmittel aller Art in seltener Vereinigung darzubieten schienen und zu-

gleich dem Standesvorurtheil dienten, denn, wie Vinet richtig bemerkt, jede Pensionsanstalt hat als solche eine Richtung auf Absonderung der Stände. Die Forderungen, welche an diese Institute gerichtet, und die Leistungen, welche von denselben versprochen wurden, giengen im allgemeinen mehr auf eine glänzende Ausstattung der Persönlichkeit mit äußerlichen, namentlich Sprachkenntnissen, auf Ausbildung der Talente und auf Gewöhnung an die feinere Sitte der vornehmen Gesellschaft, als auf die Entwicklung edler Weiblichkeit; denn diese Institute verleugneten den Ausgangspunct nicht, den sie in der weit verbreiteten Herrschaft französischer Sitte und Lebensanschauung gefunden hatten. Auch nachdem der französische Einfluß auf dem Gebiete der Literatur in Deutschland gebrochen war, wurde doch der Vorzug gefelliger Feinheit, persönlicher Liebenswürdigkeit, insbesondere der Frauen, geistreicher und geschmackvoller Umgangsformen, wie sie sich in jenen bureaux d'esprit des französischen Hofes einst kund gegeben hatten, willig den Franzosen eingeräumt, und die weibliche Bildung der höheren Stände diesem Geiste anvertraut. Wie ehrenwerth der persönliche Charakter mancher der Unternehmerrinnen solcher Anstalten immer war, das sittliche Princip, welches sie, oft unbewußt, vertraten, war das der Frivolität, denn frivol ist die Unterordnung des inneren unter den äußeren Menschen, die übertriebene Werthschätzung von Scheingütern des Lebens, die Vernachlässigung und Verachtung wahrer Gemüths- und Geistesbildung. Alle Verkehrtheit, welche sich an die Verkennung der gottgeordneten Bestimmung des Weibes anschließt (s. d. Art. „Mädchenerziehung“), fand in diesen Anstalten den mannigfaltigsten Ausdruck und sorgsame Pflege, wodurch denn auch sehr bald eine ziemlich allgemeine Opposition gegen diese weibliche Institutserziehung in Deutschland hervorgerufen wurde. Aber die öffentliche Meinung hielt sich zuerst nur an die komischen Seiten, die sich in diesen Bildungsstätten weiblichen Lebens und an der aus ihnen hervorgehenden Caricatur weiblicher Bildung nur zu leicht dem Auge darboten. Auf dem Theater, in Romanen und Novellen, fogar in Schriften für die weibliche Jugend wurden die Schwächen der weiblichen Pensionate dargelegt, nicht selten mit unwahrer Uebertreibung nebenfächlicher Beziehungen. Es war wohl selbst in jenen Anstalten eine Mamsell Cerberus, wie sie noch in dem trefflichen Buche „Aus Rosalien's Nachlaß“ von Fr. Jacobs geschildert wird, deren capuchon als boße für die verliebte Correspondence der Pensiondiente, und welche ahnungslos die billets-doux an die amants der Pensionairinnen corrigirte, eine Ausnahme von der Regel, und der Einfalt kann Aehnliches noch alle Tage begegnen. Aber gerade diese Uebertreibungen schaden dem Erfolge, sie schoßen über das Ziel hinaus und lenkten durch Betonung von Gebrechen, die mit gutem Willen leicht zu heilen waren, den Blick von den tieferen Schäden des ganzen Lebens in jenen Bildungsstätten ab. Erst mit dem tieferen Erwachen des nationalen und religiösen Bewußtseins in Deutschland wurden die eigentlichen ethischen Gesichtspuncte klar, aus welchen diese Anstalten, die mittlerweile zwar mehr in die Hände deutscher Frauen übergegangen, auch wohl mehr auf allgemeine Bildung und gelegentlich auf die Erweckung der Religiosität gerichtet worden, aber in ihrem Wesen sich doch ziemlich gleich geblieben waren, beurtheilt werden mußten. Das deutsche Gemüth fand sich tief verletzt durch jene Invasions des französischen Geistes, welche durch Bonnen und Gouvernanten erst in die Kinderstube, durch die Institutserziehung aber in das ganze Gebiet der weiblichen Erziehung in den höheren Ständen vollbracht war. Schon Jean Paul hatte sich, freilich in mehr humoristisch-spielender Weise, in der Levana gegen die Institutserziehung der Mädchen ausgesprochen, kräftiger thaten es vom volksthümlichen Standpuncte E. M. Arndt und Fr. L. Sahn, der alle aushäufige Erziehung der Mädchen verurtheilte und alle Pensionsanstalten aufgehoben wissen wollte. Ihnen gesellten sich mit großem Erfolge edle Frauen zu, unter denen Caroline Rudolphi („Gemälde weiblicher Erziehung“) eine der ersten und ehrenwerthesten war. Von den bedeutenderen pädagogischen Schriftstellern der neueren Zeit ist keiner zu nennen, der in die Bedenken gegen die weibliche Institutserziehung nicht eingestimmt hätte, und es giebt wenige Puncte auf dem Gebiete der Pädagogik, über welche eine so allgemeine Uebereinstimmung

der Ansichten vorhanden wäre, als über diesen. Diese Ansichten sind seit einigen dreißig Jahren auch in England laut geworden und haben selbst in Frankreich, namentlich auch unter den Frauen, entschieden Vertretung gefunden. Je mehr die höheren Mädchenschulen eine richtige und ihrer Bedeutung für das ganze Leben der Nation entsprechende Entwicklung fanden, desto mehr wurde auch den Pensionsanstalten das Vertrauen und der Boden, auf dem ihre Berechtigung und ihre Existenz ruhte, entzogen, und gegenwärtig haben die meisten Pensionsanstalten durch Anlehnung an eine höhere Töchterschule ihre frühere Abgeschlossenheit aufgegeben. Von den eigentlichen Mädcheninstituten haben nur diejenigen eine größere Bedeutung behalten, welche durch milde Stiftungen oder durch Unterstützung der Gemeinden und Regierungen in den Stand gesetzt sind, den Ansprüchen auf einen wahrhaft bildenden Unterricht zu genügen, und welche durch ihre ganze Einrichtung und den Geist, der in ihnen waltet, dem öffentlichen Vertrauen entsprechen, wie die adelige Erziehungsanstalt des Magdalenenstifts in Altenburg, das Katharinenstift in Stuttgart, die Louisenstiftung in Berlin, die Anstalten der Brüdergemeinde, die Anstalten in Droyßig u. a. Viele Pensionsanstalten der neueren Zeit beschränken sich darauf, die erziehende Thätigkeit der Familie zu vertreten, und überlassen es ihren Zöglingen, den Unterricht außerhalb der Pension in dieser oder jener Schule zu suchen. Noch andere treten freilich noch immer mit dem Anspruche auf, durch einen besonderen in der Pension selbst zu gewährenden Unterricht über die Schule hinauszugehen und ihren Zöglingen ebenso eine höhere und allgemeinere Bildung, wie in Betreff des ganzen persönlichen Verhaltens die letzte Feile zu geben. Diese Unternehmungen sind die letzten Ausläufer der ursprünglichen französischen Institute, sie theilen mit ihnen nothwendig die Richtung auf ungründliche Scheinbildung und auf gefällige Dressur der Mädchen, fristen aber eben darum, weil sich im allgemeinen das Urtheil über den Werth einer solchen „Feile“ berichtigt hat, größtentheils ein kümmerliches Dasein, und können ebenso wenig, wie die versuchten Akademien für weibliche Bildung, zu rechtem Gedeihen kommen.

So hat sich denn im Laufe der Zeit auf diesem Gebiete ein wesentlicher Umschwung vollzogen, den wir einfach als einen Sieg deutscher Bildung über französische auffassen können, und welcher ohne Zweifel desto vollständiger erfolgen wird, je mehr sich ernste und gründliche Ansichten über das Wesen der weiblichen Erziehung verbreiten werden. Es sind dadurch manche der Vorwürfe beseitigt, die man früher gegen die weibliche Institutserziehung zu erheben pflegte, indem man jenen Geist der Eitelkeit, der Neuperlichkeit und des Leichtsinns, der in den meisten jener Anstalten waltete, aber durchaus nicht nothwendig mit der Institutserziehung verbunden ist, ohne weiteres mit dem Wesen des Pensionates identificirte. Im großen und ganzen wird sich immer die Verkehrtheit des Zeitgeistes ebenso sehr im Hause und in der Einwirkung der Eltern auf die Kinder kundgeben, als in den Instituten. Ja es ist anzunehmen, daß die Einseitigkeit, mit welcher dergleichen Richtungen im Hause gepflegt werden, in Instituten, wo sich gelegentlich immer wieder fremdartige Einflüsse geltend machen, im allgemeinen weniger festgehalten werden kann.

Von ganz anderer Art sind die pädagogischen Bedenken, welche gegen die weibliche Institutserziehung an sich erhoben werden und mit denen wir es hier eigentlich zu thun haben. Sie wenden sich sowohl gegen die Erziehung als gegen den Unterricht im Institut und schließen sich größtentheils an die Vergleichung des Institutes mit dem Hause und mit der Schule an.

Von der Institutserziehung (s. d. Art.) wird mit unbestreitbarem Rechte behauptet, daß sie die häusliche niemals ersetzen könne. Wenn dieses sowohl in Beziehung auf Knaben wie auf Mädchen gilt, so ist am Schlusse des betreffenden Artikels schon darauf hingewiesen worden, daß das Mädchen, welches in weit tieferer Weise mit seinem ganzen Wesen in der Familie wurzelt, als der Knabe, durch den Mangel des Familienlebens auch in seiner ganzen Entwicklung schwerer getroffen werden müsse, als dieser. Das Haus ist die Lebenssphäre, in welcher echte Weiblichkeit allein gedeihen kann, und

da, wie Kauter gezeigt hat, jede eigentliche Pensionsanstalt an dem inneren, niemals ganz gelösten Widerspruche des Familien- und des Schullebens leidet, und es eben darum weder zum rechten Ernste der Schule, noch zur vollen Familientraulichkeit bringen kann, so wird dem jungen Mädchen, das in einer solchen Anstalt erzogen wird, die eigentliche Lebenslust genommen, welche die psychische Organisation der weiblichen Natur zum Leben bedarf. Das Pensionshaus ist nicht das elterliche Haus zunächst in jenem ganz natürlichen Sinne, in welchem das Weib, es sei Kind oder Matrone, mit allen feinen Gefühlen und Interessen sich an dasselbe gewiesen sieht. Dazu fehlt dem Institute die Naturbasis, an welche das weibliche Leben immerdar so bedeutsam gebunden bleibt. Damit hängt auf das innigste zusammen, daß auch die sittlichen Einflüsse des Familienlebens durch keine Pension ganz ersetzt werden können. Selbst da, wo man darauf bedacht ist, dem ganzen Verkehre den Charakter der Familienhaftigkeit zu geben, — und dies kann nur dort der Fall sein, wo eine natürliche, wirkliche Familie den Mittelpunkt des ganzen Lebens im Pensionshause bildet, wo also etwa von der Vorstellung ausgegangen wird, daß die Pensionairinnen in die Familie des Familienhauptes mit allen Kindesrechten eintreten sollen, — wird diese Vorstellung immer eine bloße Fiktion und allenfalls ein Ausdruck für den guten Willen des Vorstehers oder der Vorsteherin bleiben. Denn sobald das an den Pensionairinnen zu übende Erziehungsgeſchäft zum Lebensberufe gemacht worden ist, tritt die Familie des Vorstehers in den Hintergrund und wird zur Privatangelegenheit, ja es wird dasselbe an sich durch dieses Verhältnis oft wesentlich verkümmert. Jeder andere Beruf thut zwar dasselbe, er entzieht den Mann der Familie oft und lange, und der Beamte, der Handwerker, der Lehrer u. gehört der Familie erst von dem Augenblicke an, in welchem die Berufspflicht erfüllt ist. Bei dem Pensionsvorsteher aber fällt das Privatleben mit seinem Berufe zusammen, die Berufspflicht soll im eigenen Hause erfüllt werden und drängt sich in jedem Augenblicke auf. Ist der Vorsteher ein gewissenhafter Mann, wie wir voraussetzen, so kann er sich aus dem sittlichen Dilemma, unter welchem er unablässig zu leiden hat, nur dadurch retten, daß er eine scharfe Grenze zwischen seiner Berufspflicht und seinem eigenen Familienleben zieht, d. h. daß er das letztere den Augen der Pensionairinnen ganz entzieht. Die erste Sorge bleibt immer, daß die Lebensordnung des Institutes nicht gestört werde, und dieser Ordnung müssen daher alle Familienorgen und Familienfreuden weichen. Selbst in dem glücklichen, aber in Deutschland seltenen Falle, daß ein vollständiges Familienleben den Mittelpunkt des Ganzen bildet und ein Familienvater an der Spitze des Institutes steht (eine Einrichtung, durch welche namentlich viele Anstalten dieser Art in Genf sich vortheilhaft auszeichnen), müssen doch im eigentlichen Institute die Pensionairinnen im weiteren Kreise, gleichsam als zweite, entferntere Familie, um diesen Mittelpunkt gruppiert bleiben, denn schon, um allen ein gleiches Maß des Vertrauens zu zeigen und um nicht die Misgunst einzelner zu erwecken, wird es zur Nothwendigkeit, alle in einer gewissen gleichen Entfernung von dem Privatleben des Vorstehers zu erhalten. Hiemit fallen in dem Institute eine Menge der zartesten sittlichen Anregungen für das Mädchenherz fort, in Betreff deren auf den Artikel „Mädchenerziehung“ verwiesen werden muß. Das Verhältnis zum Vorsteher oder zur Vorsteherin der Anstalt bleibt ein äußerliches und wird von dem Mädchen, welches im elterlichen Hause eine ganz andere Befriedigung des Herzens kennen gelernt hat, tief empfunden. Wenn dann von einem gewissen sentimentalen und unklaren Standpunkte aus, wie nicht so selten geschieht, die Forderung geltend gemacht wird, in dem Vorsteher einen rechten Vater, in der Vorsteherin eine rechte Mutter anzuerkennen, so tritt das weibliche Gemüth gegen diese Zumuthung, der die Stimme der Natur eben so stark, wie die Zustände selbst widersprechen, leicht in eine so entschiedene Opposition, daß sich daran die bedenklichsten Folgen knüpfen. Gerade in dieser unberechtigten Zumuthung liegt der Grund jener oft auffallenden Pietätlosigkeit und Leichtfertigkeit, zu welcher auch sonst gut geartete Mädchen sich in solchen Verhältnissen oft hinreißen lassen, und welche keineswegs immer aus dem Umstande zu erklären ist, daß es den Betreffenden am Gemüth

fehle, sondern vielmehr zuweilen gerade aus dem entgegengesetzten. Niemals werden Kinder, es seien Knaben oder Mädchen, den leitenden Personen der Pensionsanstalt die Stelle der Eltern in ihren Herzen einräumen, aber viel weniger wird es ein Mädchen thun, als ein Knabe. Wenn Jean Paul (Levana § 89) sagt: „das Höchste, was ein Mädchen in einer Pension wiederfinden könnte, wäre eine Mutter, aber doch würde der Vater mangeln“, so kann dies nur etwa in dem Sinne gelten, daß es zu seiner Zeit keine Institute der Art gab, an deren Spitze ein Familienvater stand. Ganz falsch wäre es, wenn es heißen sollte, die Mutter könnte dem Mädchen in der Pension eher ersetzt werden, als der Vater. Gerade der Mangel des mütterlichen Einflusses wird daher auch von den meisten als der beklagenswertheste dargestellt. Ist es doch in der Familie gerade die Mutter, welche dem heranwachsenden Mädchen die Richtung geben, die Empfänglichkeit für alles gute und schöne in der Seele desselben wecken und, ohne ein eigentlich planmäßiges Einwirken, durch das Vorbild edler Weiblichkeit und durch den stillen aber mächtigen Rapport, in welchem sie als Weib und als Mutter zur Tochter steht, den rechten Grundton des weiblichen Lebens in dem Gemüthe des Mädchens anschlagen muß. Sehr richtig führt H. H. Friedländer in seinem trefflichen Aufsatze über Mädchenpensionen (Blätter für weibl. Bildung, unter Mitwirkung von Dr. Seinede, von H. H. Friedländer und N. Schornstein herausgegeben, 1849, S. 52) das Beispiel solcher Mütter an, die wegen jahrelanger Kränklichkeit und Hinfälligkeit nicht im Stande waren, sich der Erziehung ihrer Töchter zu widmen, und welche doch durch ihre liebliche sittliche Erscheinung, durch den Frieden, den sie mitten unter den Leiden ihres Lebens athmeten, und durch die Geduld, mit welcher sie diese trugen, den heilsamsten Einfluß auf das Gemüthsleben ihrer Töchter übten. Mit Recht spricht er aus, daß die eigenthümliche und in ihrer Art einzige Vertraulichkeit, die zwischen Mutter und Tochter besteht, durch beständiges Zusammenleben gewonnen und genährt werden müsse, daß sie sich nicht auf Commando übertragen lasse und namentlich in demjenigen Alter nicht unterbrochen werden dürfe, in welchem wichtige Fragen des weiblichen Lebens ihre Lösung fordern. Schwerlich wird also in der Pensionsvorsteherin, der „Tante“, wie sie eben darum so oft genannt wird, ein wirklicher Ersatz für die fehlende Mutter gefunden werden können; wie göttig, wie gewissenhaft, wie wachsam und wie taktvoll sie ihre Pflichten an den anvertrauten Zöglingen erfüllen mag, niemals wird sie denselben eine Mutter werden. Wir gehen nicht so weit, die Frage, ob sie wirklich ein Mutterherz für ihre Pensionstöchter haben könnte, ohne weiteres zu verneinen, denn wie wir die weibliche Natur auffassen, so ist uns der mütterliche Sinn eben ein nothwendiges Moment im Wesen der Weiblichkeit überhaupt, und das Leben bietet Beispiele genug auch auf dem Gebiete der Institutserziehung von solchen Frauen, die, ohne Mütter zu sein, an echter mütterlicher Treue viele Mütter überstrahlen; aber es fehlt eben in diesen künstlichen Verhältnissen das mächtige Band der Natur, und die Kinder werden darum auch dem Einflusse der göttigsten „Tante“ immer eine gewisse Sprödigkeit entgegensetzen, die ihnen auch nicht verdacht werden kann. Das aber muß freilich zugegeben werden, daß, wie die betreffenden Vorsteherinnen nur zu oft beschaffen sind, von jenen Citationen zur „Tante“, um dort einen strengen Sermon auszuhalten, unmöglich ein erzieherischer Einfluß erwartet werden kann, der nur im entferntesten der mütterlichen Ermahnung gleichkäme. Aber wenn die Unerfeglichkeit der Mutter nicht geleugnet werden kann, so darf im Gegensatz gegen Jean Paul keineswegs etwa behauptet werden, daß das Mädchen in der Pension, wo nämlich ein Mann sie leitet, noch eher den Vater, als die Mutter wiederfinden könne. Der richtige Gegensatz ist vielmehr der, daß das Mädchen die Mutter sowohl, wie den Vater schwerer entbehren wird, als der Knabe, und zwar darum, weil die stärker und früher hervortretende, tiefer das ganze Leben des Weibes bedingende Geschlechtsqualität das Mädchen an die eigene Mutter inniger knüpft und von dem fremden Manne, in dem es einen zweiten Vater anerkennen soll, stärker scheidet, als die Natur beides bei dem Knaben thut. Und dieser Mangel des väterlichen Einflusses in den Pensionsanstalten ist bedeutender, als

gewöhnlich erkannt wird. Die flache und oberflächliche Richtung, die den Pensionarinnen so vieler Institute anhaftet, ist gewiß zum großen Theil gerade dadurch zu erklären, daß der in die Welt, in die Oeffentlichkeit, in das Leben eingreifende Einfluß des männlichen Wirkens den Mädchen so unbetannt bleibt. Wo es richtig in der Familie steht, da ist der Vater dem Mädchen das Ideal edler Männlichkeit, zu dem es mit stiller Begeisterung emporschaut, der Repräsentant der sittlichen Ideen, welche das Leben beherrschen, und der Spender geistiger Reichthümer, welche das häusliche Leben innerlich schmücken und mit dem wahren Inhalte erfüllen. Und wie dem Mädchen im Institute die wahren Eltern fehlen, so fehlen ihm auch die Geschwister, ja sogar die Spielgefährten, welche es daheim, auch wenn es der Geschwister entbehrte, doch besaß. Die Pensionsgenossinnen stehen ihm weder durch Blutsverwandtschaft und lange Lebensgewohnheit, noch durch freie individuelle Zuneigung und Wahlverwandtschaft der Seelen nahe; sie sind ihm fremd, und es hat mannigfache Veranlassung, sich vor ihnen zu hüten. Vielleicht findet es mit der Zeit eine Freundin unter ihnen, vielleicht eine so treffliche, wie es sie anderswo nicht gefunden hätte, aber dieser wohlthätigen Wirkung auf das Gemüth gehen mindestens ebenso gefährliche Wirkungen entgegen gesetzter Art nebenher und wahrscheinlich voraus, die aus dem Zwange entspringen, mit Individualitäten, die der eigenen fremd sind oder gar widersprechen, im täglichen Verkehr zu bleiben. Wird so das Gemüth des jungen Mädchens in der Pension von allen Seiten beengt, in seinen tiefsten Empfindungen unbefriedigt gelassen, und wird ihm die wohlthätige Wahrung seiner besten Gefühle entzogen, so trägt gerade das Zusammenleben mit so vielen, die aus verschiedenen Lebensstellungen und mit verschiedenen Ansprüchen an das Leben hier zusammenkommen, dazu bei, das Mädchen aus der schönen Unmittelbarkeit des weiblichen Wesens herauszureißen, seinen Blick in bewußter Weise auf die eigene Person zu lenken und die äußeren Lebensbeziehungen mehr als gut ist, in's Auge zu fassen. Das eine wie das andere muß nothwendig die Wärme des Herzens herabstimmen, und das stille Leben des Gemüthes muß gefährdet werden, wo so viele Nöthigung vorhanden ist, seine Vorzüge anderen gegenüber geltend zu machen, um sich eine erwünschte Stellung im Pensionate zu erwerben.

Wenn daher das Institut dem Mädchen keinen Ersatz für das bietet, was es mit dem elterlichen Hause verliert, so offenbaren sich schon in dieser geselligen Erziehung, die es mit vielen theilt, entschieden Nachtheile, welche dem Hause fremd sind. Für Mädchen wie für Frauen liegt immer eine Gefahr darin, mit vielen des eigenen Geschlechts zusammen zu sein. Dies zeigt sich in allen überfüllten Classen der Mädchenschulen, ja sogar schon in jeder nur aus weiblichen Personen bestehenden größeren Gesellschaft. Die größere Reizbarkeit der weiblichen Natur ist die nächste Ursache, daß sich in solchen Gemeinschaften eine Lebendigkeit des Verkehrs entwickelt, die sehr bald unerquicklich wird und sich leicht zur Ausgelassenheit steigert. Was die Einzelne nie gewagt hätte, so lange sie sich in ihrem gewohnten Kreise befand, dazu gewinnt sie den Muth in der Menge, durch welche sie sich gewissermaßen gedeckt sieht. Wenn es einer guten Disciplin auch immer leicht gelingen wird, die unweiblichen Ausbrüche jener Heiterkeit zu hemmen — und es kann ihr sogar in einem Grade gelingen, der dem ganzen Leben im Pensionate einen ungemüthlichen und steifen Charakter giebt —, so ist damit die innere Aufregung keineswegs überwunden, zu welcher das Mädchen durch ihre ganze Lage und Umgebung geführt wird. Der Mittheilungsdrang, der sich unablässig Luft zu machen strebt, sucht und findet seine Wege; das Geschwätz und Geklatsche, die vielen kleinen Geheimnisse werden dem Mädchen nur um so wichtiger und werthvoller, je seltener das Bedürfnis, sich mitzutheilen, befriedigt wird. Es ist gerade die Geistlosigkeit und Inhaltslosigkeit dieser kleinlichen Interessen, welche sie für das Mädchen so gefährlich machen, denn es ist eben die weibliche Natur dieser Gefahr, sich in kleinliche Interessen zu verlieren, hauptsächlich ausgesetzt, weil sie von der Außenwelt nicht in dem Grade zur Thätigkeit aufgefordert wird, wie die männliche, vielmehr darauf angewiesen ist, sich in der Stille des eigenen Gemüthes eine Welt zu schaffen,

aus welcher sie die Antriebe zur Thätigkeit, zur treuen Pflichterfüllung, zum Fleiß und zur Arbeit dereinst entnehmen soll. Nichts ist, wie C. Rudolphi hervorhebt, dem Erstarken dieses inneren Lebens, nichts der Heranbildung einer ernstern Lebensansicht so hinderlich, als jener Geschmack an den kleinlichen Interessen der Umgebung, jenes Bedürfnis inhaltlosen Geschwäzes, jene Gewohnheit, sich durch unwichtige Dinge unterhalten und aufregen zu lassen. Offenbar wird durch diese nächste und erste Folge der geselligen Erziehung in den jungen Mädchen sehr leicht der Grund zu jener Zerstretheit des Wesens, zu jener inneren Leere, zu jenem oberflächlichen Geselligkeitsbedürfnisse, mit einem Worte, zu jener Aeußerlichkeit des Charakters gelegt, die wir so oft und so tief an den Frauen beklagen müssen. Aber diese Einwirkungen können leicht tiefer gehen. Mit dem Reize des Geheimnisses und der Gemeinschaft, mit dem Streben, sich anderen Persönlichkeiten gegenüber geltend zu machen, und mit der natürlichen Kälte gegen die Leiter der Anstalt ist mannigfache Versuchung zur Intrigue, zur Schadenfreude und zur Impietät gegeben, von der Lüge nicht zu reden, die in solchen dem Herzen so fremden Umgebungen zuweilen mit einer wahren Virtuosität geübt wird. Die Bessere wird gewiß zuerst erschrecken, wenn sie dergleichen sieht, aber sie wird schwerlich den Selbennuth haben, dagegen aufzutreten, und wird alle diese Dinge, die mit so heiterer Miene gethan werden, überhaupt selten in ihrer eigentlichen Unsittlichkeit erkennen.

Nimmt man die sehr nahe liegende Möglichkeit hinzu, daß in der Menge der Pensionairinnen, deren ganze Geschichte dem Vorsteher nicht immer bekannt, ja die ihm absichtlich verhehlt sein kann, sich auch verderbte unreine Herzen befinden, erwägt man, was in den geheimen Herzensergießungen der jungen Mädchen untereinander verhandelt zu werden pflegt, welche Erlebnisse in Wahrheit und Dichtung, welche Hoffnungen und Wünsche da zur Sprache kommen, und wie die Sehnsucht nach der Heimat, die Einsamkeit, die Aufregung der Gefühle, vielleicht noch besondere schmerzliche Erfahrungen im Institute selbst, zusammenwirken müssen, um die Macht jener stillen Einflüsse zu erhöhen, so wird man sich der Ueberzeugung nicht verschließen können, daß diese ganze gesellige Erziehung der weiblichen Institute in der That mit großen Gefahren verknüpft ist, welche dem Hause völlig fremd sind.

Und diese Gefahren sind ferner schwer abzuwenden, auch wenn der Wille und der Eifer dafür vorhanden ist; denn eben diese gesellige Erziehung macht die Berücksichtigung der Individualität fast zur Unmöglichkeit. Schon durch die Menge selbst wird der Blick für die Eigenthümlichkeiten der Einzelnen geschwächt, noch mehr wird er getrübt durch die Wirkungen jenes Einverständnisses, welches sich bald unter den Pensionairinnen, den Leitern der Anstalt gegenüber, bildet, durch die Unwahrheit und Schlaueit, hinter welcher sich die wahre Natur der Mädchen gerade unter solchen Verhältnissen so leicht verbirgt. Und diese ganze Erziehung ist schon im Principe der Berücksichtigung der Individualität ungünstig. Institutserziehung ist eben auf Massen, auf die Gesammtheit gerichtet, nicht auf den Einzelnen, der sich dem Organismus des Ganzen unterordnen muß. Was bleibt auch bei einer größeren Anzahl von jungen Mädchen, die in jedem Augenblicke beobachtet werden sollen, übrig, als die Freiheit derselben durch die sorgfältigste Eintheilung der Zeit und durch die pünctlichste Controlle über deren Beachtung unschädlich zu machen? Aber indem man die Gefahren der Freiheit auf solche Weise beseitigt, beseitigt man auch den Segen derselben und opfert die Gelegenheit, die besonderen Neigungen und Anlagen der Einzelnen recht zu erkennen. Jede Vergleichung des Hauses mit dem Institut fällt in diesem Punkte ungünstig für das letztere aus. Dort eine natürliche Mitte zwischen nothwendiger Beschränkung und vernünftiger Freiheit, hier eine abstracte Regel, der vielleicht alle früheren Gewohnheiten und die ganze Eigenthümlichkeit des Einzelnen widerstreben; dort eine tiefe Bekanntschaft mit dem Wesen des Kindes und die Möglichkeit, in jedem Augenblicke seiner Natur, seiner körperlichen Disposition, seinem Charakter Rechnung zu tragen, hier ein getrübttes Bild von der Individualität des Kindes und die erheblichste Schwierigkeit,

eine Ausnahme von der Regel zu gestatten, deren Exemplification schon gefürchtet werden muß. Nicht zu übersehen ist dabei, daß gerade an diesen Inconvenienzen des einen für den anderen sich leicht eine Gereiztheit des Urtheils, eine Erbitterung der leitenden Personen gegen das Kind und des Kindes gegen jene entzündet, welche zu völliger Verkennung und zum Mislingen der ganzen Aufgabe führen kann. Heftiger Widerstand gegen naturwidrige Beschränkungen, der nicht selten hervortritt, offenbart dann leicht die pädagogische Rathlosigkeit der Institutserziehung in eigentlich schwierigen Fällen. Namentlich wo Frauen an der Spitze stehen, wird dann das ganze Verhältnis sehr leicht ein Leidenschaftliches; es gilt einen Kampf um Sein und Nichtsein. Der stärkere Wille siegt, das Kind wird gedemüthigt oder aus der Anstalt verwiesen, gleichviel ob mit Recht oder Unrecht, und trägt den Stachel der erlittenen Schmach für immer im Herzen; oder, wenn etwa besondere Rücksichten das Aufsehen zu vermeiden rathen, das Kind triumphirt und hat mit dem Siege über seine Erzieher vielleicht einen unerreglichen Schaden an seiner Seele gelitten. Mit Recht rügt Friedländer (a. a. O. S. 55) namentlich die pädagogische Inconsequenz, die sich in solchen Fällen offenbart, das Ueberspringen aus einer Richtung in die andere, das schnelle Verlassen einer überlieferten Form und die schnelle Verirrung in das entgegengesetzte Extrem. Sehr erheblich werden diese Uebelstände gesteigert durch den oft gerügten Umstand, daß das Institut zu viel erziehe, ein Punct, den Jean Paul treffend dargestellt hat, wenn er sagt: „Wenn im Elternhause sich das Erziehen in's Erleben verbirgt und das Kind zum Vortheil seines Freiheitsgefühles und seiner leichten Empfänglichkeit alle Moral nur neben- und hinterher als Beigabe seiner Lebensfabel bekommt, so fühlt umgekehrt in der Erziehungsanstalt das Kind, daß das Leben da nur dem Lehrer diene, und daß es selber nur als Marmorblock vorliege (Meißel und Hammer umfahren es überall in der Luft), damit so viel von ihm weggehauen werde, bis sich ein Erwachsener aus dem Block aufrichtet. Das geheime elterliche Bilden, unter welchem das Kind als selbstwachsend erschien, steht hier als nackte Absicht enthüllt“ u.

Nicht geringer sind die Bedenken, welche sich gegen den Instituts-Unterricht erheben. Nur wenige Anstalten dieser Art und zwar nur diejenigen, welche von der Gemeinde ausgehen, auf Stiftungen oder Staatsunterstützungen fundirt sind und dadurch einen öffentlichen Charakter erhalten, der zugleich eine sorgfältige Aufsicht involvirt, die Anstellung der geeigneten Lehrkräfte und die Festhaltung eines geordneten Lehrplanes möglich macht, können mit den Leistungen einer wohl eingerichteten höheren Mädchenschule concurriren und ihren Zöglingen eine gründliche Bildung gewähren. Ganz unmöglich ist dies den Privatanstalten. Aber jene wie diese werden immer darunter leiden müssen, daß die Bedingungen, unter denen eine rechte Lernfreudigkeit sich entwickeln kann, ihnen fehlen. Schon die ganze Stimmung, von der die Pensionairinnen im Institute im allgemeinen beherrscht werden, die stille Sehnsucht nach der Heimat, die sie treibt, vom ersten Augenblick an Wochen und Tage ihrer Verbannung zu berechnen und jeder überstandenen Stunde als eines Gewinnes sich zu erfreuen, ist den Zwecken des Unterrichts nichts weniger als günstig. Was die absichtliche, immer herausempfundene Hinweisung auf die Erziehungs- und Unterrichtszwecke, welche den einzigen Inhalt eines solchen Lebens bildet, dazu thut, um die freie Geistesentwicklung zu hemmen, liegt auf der Hand. Es liegt ferner in dem ganzen Mechanismus solcher Anstalten, und je umfangreicher sie sind, desto nothwendiger, daß dem Unterrichte und der Arbeit für denselben ein unverhältnismäßiger Theil der Zeit eingeräumt wird. Die Arbeit wird zum disciplinaren Mittel, denn der größte Feind des Instituts ist die Freiheit. Hiermit geht wiederum ein gut Theil geistiger Frische verloren, und nicht selten wird dadurch auch die Gesundheit untergraben. Wenn in den Privatinstituten diese Verhältnisse weniger hervortreten, so leisten sie auch ihrer ganzen Natur nach durch den Unterricht weniger, denn es treten hier andere Umstände ein, welche alle Gründlichkeit des Unterrichts von vorn herein ausschließen. Schülerinnen und Lehrer gehen ab und zu, wie in einem Taubenschlage, jene werden ohne Rücksicht

auf den Standpunct ihrer Entwicklung unter ungleichartige Mitschülerinnen gesteckt und müssen zusehen, wie sie sich in den Lehrgegenstand hineinflinden; diese arbeiten nach ureigenster Willkür, ohne Rücksicht auf die Mitarbeiter zu nehmen und ohne durch einen Lehrplan gebunden zu sein. Hemmt Planlosigkeit, wie C. v. Bonstetten in einem harten aber wahren Worte sagt, nicht nur die Thätigkeit, sondern führt sie auch, gleich dem Müßiggange, zu allen Lastern, so findet sich die Bestätigung dieses Wortes kaum irgendwo mehr, als in diesen Instituten. Denn es liegt auf der Hand, wie sehr diesem ganzen Unterrichte alle intellectuelle Wirkung und alle sittliche Kraft abgeht, wie er zum Scheinwesen herabsinkt, wie sich Lehrer und Schülerin daran gewöhnen müssen, auf den Segen der Arbeit zu verzichten, zu lehren und zu lernen, was nicht verstanden wird, sich mit opus operatum abzufinden, oder wohl gar mit scheinbaren Resultaten zu prunken und schließlich so das ganze Leben zur Lüge zu machen. Wenn nun dessen ungeachtet gerade Bildung, höhere Bildung von derartigen Anstalten versprochen und den Eltern als Lockspeise vorgehalten wird, so giebt es wohl schwerlich eine stärkere Verhöhnung alles dessen, was unter wahrer Geistes- und Gemüthsbildung verstanden werden muß. Welche Mittel in Anwendung gebracht werden müssen, um diesen Schein aufrecht zu erhalten, hat Friedländer (a. a. D. S. 60) des weiteren auseinandergesetzt.

Neben den Bedenken, welche gegen die weibliche Institutserziehung aus der Vergleichung mit dem Hause und der Schule entspringen, giebt es noch einige andere, die aus allgemeineren Gesichtspuncten hervorgehen. Sie treffen hauptsächlich die Privatinstitute. Wenn gegen diese nicht selten der Vorwurf gerechtfertigt ist, daß sie aus Motiven des Eigennutzes und ohne alle pflichtmäßige Erwägung darüber, ob ein Beruf zur erziehenden und lehrenden Thätigkeit überhaupt vorhanden sei oder nicht, gegründet werden, so bedarf es keiner weiteren Auseinandersetzung der schädlichen Folgen, die sich an diese Motive anschließen müssen*). Zu diesen Folgen gehört namentlich die von nicht wenigen Unternehmerrinnen eingeschlagene Richtung auf ein blendendes, vornehmthuendes, exclusives und gelegentlich amüsantes Leben in der Anstalt. Es giebt immer solche Eltern, denen die elegante Außenseite der weiblichen Erscheinung imponirt, und es giebt in der weiblichen Natur Anlagen genug, welche auch den Zöglingen eine solche Richtung auf den äußeren Glanz des ganzen Lebens wichtig und wünschenswerth erscheinen lassen. Alles wird höheren Ansprüchen gemäß in der Anstalt eingerichtet, mit den tieferen sittlichen Forderungen des Lebens findet man sich kalt und vornehm ab und ein Werth wird nur darauf gelegt, daß die jungen Mädchen vollkommene und untadelige Damen werden. So wird systematisch der Keim für das häusliche Leben getödtet und, wie Madame Guizot in ihren Familienbriefen über Erziehung klagt, werden viele junge Mädchen durch die Pensionen in eine Welt geworfen, wo alles nur dazu dienen kann, sie mit derjenigen Welt, die einst ihre Heimat werden soll, auf immer zu entzweien. Wie wohlthuend sticht es gegen die Verkehrtheit dieser eleganten Erziehung ab, wenn wir hören, daß in den Herrnhutischen weiblichen Pensionsanstalten die jungen Mädchen genöthigt werden, wöchentlich mehrere Stunden alte Kleider z. zu flicken! Von anderer Seite wird in der weiblichen Leitung, welche in diesen Instituten fast durchgängig gefunden wird, eine Veranlassung zu mancherlei Anklagen und oft mit gutem Rechte gesucht. Zwar findet Vinet gerade darin den eigentlichen Vorzug der Pensionsanstalt, daß in derselben eine „weib-

*) Das sind die Pensionen, in welchen bei schlechter Kost und hohem Pensionsbetrag auch noch bei jeder Gelegenheit, an Geburtstagen in der Familie u. dgl. namhafte Präsente von den Schülerinnen erwartet werden, deren Wahl man ihnen durch verständliche Winke erleichtert, wo die Vorsteherin alle Jahre 4 Wochen in's Bad geht und die Zöglinge einstweilen sich selbst überläßt zc. Wo die Mädchen merken, daß sie nur die Waare sind, mit welcher speculirt wird, speculirt noch dazu unter sehr christlicher Phraseologie, da bringen sie freilich keinen Segen aus dem Institute mit.

liche Inspiration“ von Seiten der Vorsteherin möglich sei; aber diese Inspiration wird, wie oben dargethan, der mütterlichen niemals gleichgestellt werden können. Vielmehr ist es gerade die Einseitigkeit weiblicher Einwirkung und der enge, nicht selten geradezu beschränkte Gesichtskreis der Frauen, besonders der unverheirathet gebliebenen, aus welchem für die Erziehung der Mädchen große Nachtheile hervorgehen können. Die übertriebenen Ansichten über das, was der äußere Anstand fordere und verbiete, das Gewicht, welches oft auf sittlich gleichgültige oder minder bedeutende Dinge gelegt wird, können das sittliche Urtheil der Jugend sehr leicht irreleiten und die schneidende Härte, in welche die weibliche Natur dann nur zu leicht unschlägt, wenn sie, von Vorurtheilen beherrscht, zum Herrschen berufen ist, kann das jugendliche Gemüth auf unheilbare Weise verletzen. Schließlich kann nicht gezeugnet werden, daß das Vorhandensein dieser Privat institute ein Hindernis für die Entwicklung der höheren Mädchenschulen gewesen ist und noch immer ist, denn es werden diesen Schulen durch sie immer noch manche Elemente entzogen, die ihnen wünschenswerth sein müssen, und in manchen Schichten der Gesellschaft werden gerade durch diese Institute noch immer gewisse schädliche Vorurtheile genährt.

Allen dieser Bedenken ungeachtet muß nun aber gesagt werden, daß Mädcheninstitute unter Umständen sehr segensreich wirken können. Dafür sprechen so manche Anstalten, welche von hochachtbaren, wahrhaft gebildeten, im besten Sinne frommen Frauen geleitet werden. Die Frage: „Sind Mädchenpensionen unter jeder Bedingung verwerflich?“, welche Doris Lütkenß geb. v. Cossel in Hamburg (Blätter für weibliche Bildung von Dr. Seinecke S. 221) aufgeworfen und behandelt hat, werden wir, auch wenn wir mit den Gründen nicht einverstanden sind, mit ihr allerdings nicht ohne weiteres bejahen können. Für Mädchen, die ihre Eltern oder auch nur die Mutter verloren haben, muß eine weitere Erziehung gesucht werden, und nicht immer findet sich eine Verwandte oder eine Familie, welche geneigt oder geeignet wäre, diese zu übernehmen. Auch giebt es noch manche andere Gründe, welche die Eltern selbst bestimmen können, ihre Tochter aus dem Hause zu thun. Es giebt ganze Stände und ganze Völker, in denen eine Neigung, die Kinder, vornehmlich die Töchter, außer dem Hause erziehen zu lassen, vorherrscht. In Frankreich, wo man schon den Säugling in Pension brachte, war, ehe weltliche Erziehungsanstalten errichtet wurden, für die höheren Stände lange Zeit das Kloster die hergebrachte Erziehungsstätte der Mädchen. In England gab es seit dem 16. Jahrhunderte eine Menge von Erziehungshäusern, und in größeren Handels- und Seestädten haben die Pensionsanstalten von jeher ein günstiges Terrain gefunden. Gutes und Schlechtes läuft da in den Motiven durcheinander, weltliche Geschäftigkeit und Vergnügungslust, welcher die Mühe der erziehenden Thätigkeit lästig ist, auch wohl das Bewußtsein, daß das eigene häusliche Leben, wie es einmal beschaffen ist, den heranwachsenden Mädchen Gefahren darbiete, und eine dunkle Vorstellung davon, daß das weibliche Gemüth in der Stille sich entfalten müsse, was ja schon die alten Germanen bewegen zu haben scheint, vornehme Jungfrauen in der Nähe nationaler Heiligthümer und unter den Augen derer, welche dieselben hüteten, aufwachsen zu lassen. Und wie viele thörichte, schwache, eitle und weltlich gerichtete Mütter giebt es nicht, wie viele Häuser, in denen die Tochter von Jugend auf die verderblichsten Eindrücke empfängt, so daß die mangelhafteste Institutserziehung dagegen noch als eine Wohlthat erscheint! Wie oft ereignet sich der Fall, daß die beste Mutter, ja sogar die verständigste, an der Aufgabe, den leichtfertigen oder störrischen Sinn der Tochter zu brechen, verzweifelt! Wenn Friedländer (a. a. D.) für diesen Fall ausruft: „O, gute Mutter, erstirbt dir das Wort auf der Lippe vor Schmerz über dein Kind, schließe es in die Arme, benege sein Haupt mit Thränen, bete über demselben, und du wirst die Eisrinde von dem Herzen deines Kindes lösen, du wirst wirken, wo Gouvernantinnen und Vorsteherinnen mit ihrem süßlichen Sermon oder ihrer keifenden Rede die Seele kalt lassen“ u., so ist dagegen zu sagen, daß der Erfolg keineswegs immer so sicher ist, und daß auch eine rechtschaffene Vorsteherin über dem verirrten

Kinde beten kann und wird. Es giebt Fälle, in denen geradezu eine Entfernung aus dem Hause, die Zucht eines strengen Institutes, die Einwirkung fremder Personen und Verhältnisse, der ganze Mechanismus des Institutslebens mit seiner unerbittlichen Consequenz das beste, ja das einzige Mittel ist, ein verirrtes Gemüth zur Selbsterkenntnis zu bringen. Freilich müßte ein solches Institut entweder durch die geringere Zahl der Pensionairinnen fähig sein, auf die Individualität eines solchen Kindes einzugehen, oder es müßte, wie etwa die sogenannten Besserungs- und Strafanstalten für die Kinder der unteren Stände, überhaupt schon durch seine ganze Einrichtung eine solche negative Tendenz haben. Das erste sind die Institute gewöhnlich nicht, ja die Rücksicht auf die Individualität ist einer ihrer schwächsten Punkte, das andere werden sie schwerlich von sich gelten lassen wollen, obwohl ein bedeutendes Contingent ihren Pensionairinnen allerdings aus solchen besteht, an denen frühere Fehler der Erziehung gut gemacht werden sollen, oder deren Erziehung im Hause nicht gelang. Tritt also ein solcher Fall ein, so wird es lediglich vom Zufalle abhängen, ob die Eltern eine Anstalt, wie die gewünschte, wirklich finden*). Und hier tritt der wichtigste Mangel unseres ganzen weiblichen Institutswesens hervor. Denn wenn von ganzem Herzen zugegeben werden kann, daß es treffliche Anstalten dieser Art, pflichttreue, wahrhaft gebildete und von dem Geiste echter Religiosität tief durchdrungene Vorsteherinnen solcher Institute giebt, so muß noch immer eingewendet werden, daß alle Garantien für die Tüchtigkeit dieser Institute nur an der Person haften. In dieser Zufälligkeit offenbart sich, daß die weibliche Institutserziehung in den Organismus unseres gesammten Erziehungswesens in der rechten Weise noch nicht eingeordnet ist. Ja man kann sagen, daß wir auch in der Theorie noch die nöthige Klarheit über diesen Punkt suchen und daß eben darum in der Praxis so viele Unsicherheit und so viel innerer Widerspruch herrscht. Wenn man, wie R. V. Stoy (Encyclopädie der Pädagogik, S. 283 f.) es thut, die Forderungen an das weibliche Erziehungsinstitut dahin resumirt, daß eine möglichst kleine Anzahl von Zöglingen in demselben aufgenommen werde, so ist das zu unbestimmt. Was heißt „möglichst klein“? Ein Institut kann viel Zöglinge aufnehmen, wenn es richtig organisiert ist. Die Frage nach dem Verhältnisse der weiblichen Natur zu dieser Erziehungsform greift tiefer. Sieht man auf den historischen Anfang unserer modernen weiblichen Erziehungsinstitute, so erkennt man leicht, wie dieselben wesentlich auf einer Corruption des häuslichen Lebens beruhen. Wenn man nun in neuerer Zeit lebhaft von der Nothwendigkeit durchdrungen ist, daß die Erziehung des Mädchens innerhalb der Familie geschehen müsse, so ergiebt sich, daß das weibliche Geschlecht zu den beiden Factoren, in welche alle Volkserziehung zerfällt, der Privaterziehung, die auf Entwicklung der Individualität abzielt, und der öffentlichen, in welcher das Interesse für die Gemeinschaft überwiegt, nicht dieselbe Stellung hat, wie das männliche. Für den Knaben ist es, seiner Bestimmung gemäß, nothwendig, daß ihm nicht nur der Einfluß der häuslichen, sondern auch die Zucht der öffentlichen Erziehung zu Theil werde. Den Satz, welchen Schleiermacher (Erziehungslehre S. 711) aufstellt, daß unter gewissen Bedingungen die Privaterziehung überflüssig und die gesammte Erziehung eine öffentliche werden könnte, kann man in Be-

*) Von einem solchen Falle hat Referent einmal den ersprießlichsten Erfolg gesehen. Ein sonst lebenswürdiges, aber überaus leichtfertiges Mädchen von etwa 13 Jahren hatte durch immer wiederholte Rückfälle in ihren Fehler alle Mittel, welche das Haus und die Schule anzuwenden vermochten, erschöpft. Der Vater lebte nicht mehr. Die Mutter, eine wackere Frau, war in Verzweiflung und ihre heißen Thränen hatten das Kind zwar immer sehr gerührt, aber nicht gebessert. Sie entschloß sich zu dem Schritte, der ihr schwer genug wurde, das Mädchen in eine wirkliche Besserungsanstalt zu geben. Die Wirkung war vollständig. Nach einem halben Jahre kehrte das Mädchen mit tiefem Ernste und tiefem Danke in das mütterliche Haus zurück. Ihr Leichtsin, von dem bereits alles zu fürchten gewesen war, war für immer abgethan. Sie ist heute die brave, herzlichfromme und lebenswürdige Gattin eines geachteten Kaufmanns in K. und erzieht ihre Kinder auf die verständigste Weise.

ziehung auf das männliche Geschlecht zugeben; in Betreff des weiblichen aber nicht, denn dieses kann seiner Bestimmung gemäß nur innerhalb der Familie recht gebildet werden.

Für alle Bildungsstätten der weiblichen Jugend bleibt daher die wesentliche Forderung, daß sie den familienhaften Charakter bewahren. Darauf zu achten, liegt im tiefsten Interesse des Staates, da das Gedeihen des Gemeinwesens die sittliche Gestalt des Familienlebens zur nothwendigsten Voraussetzung hat. Wo also die häusliche Erziehung aus irgend einem Grunde für ein Mädchen ersetzt werden muß, da bleibt es das Natürlichste und das Wichtigste, daß eine andere Familie, welche das öffentliche Vertrauen besitzt und die sittlichen, religiösen und sonstigen Garantien wahrer Bildung darbietet, aufgesucht und dieser die Erziehung des Mädchens anvertraut werde. Für eine solche Familie wäre allerdings wiederum die höchste Pflicht, nur so viele Pensionairinnen aufzunehmen, daß das wirkliche Familienleben fortbestehen könnte. Erkennbar bleibt dies Verhältnis immer, namentlich dadurch, daß für den Zweck der Erziehung keine helfenden Personen in das Haus aufgenommen werden. Käme eine solche Pension auch theurer, so würde sie dafür auch segensreicher sein. Es ist schwer, hier die Grenze zu ziehen, noch schwerer, auszusprechen, auf welche Weise der Staat diese Verhältnisse zum Gegenstande der Gesetzgebung machen könne. Gewiß aber ist, daß in der gänzlichen Gesetzlosigkeit, welche auf diesem Gebiete herrscht, eine Lücke staatlicher Ordnung und sittlich-pädagogischer Anschauung sich kundgibt, welche beweist, daß die ethische Bedeutung des Familienlebens noch nicht so allgemein erkannt ist, als zu wünschen wäre. Der Einfluß des Staates und der Kirche, denn auch sie hätte mitzusprechen, müßte eben darauf gehen, zu verhindern, daß einem Mädchen die für sein ganzes Leben unentbehrliche Wirkung des Familienlebens verloren gehe. Aber die Fürsorge des Gemeinwesens muß auch noch einen weiteren Schritt thun. Abgesehen davon, daß es doch gelegentlich an der nöthigen Zahl der gesuchten Normal-Familien fehlen dürfte, ist auch Vorsorge zu treffen für alle jene außerordentlichen Fälle, in denen augenblickliche Hülfe nöthig ist, besondere Schwierigkeiten der Erziehung überwunden, oder große Fehler derselben beseitigt werden sollen. Diesen Bedürfnissen kann nur durch öffentliche, vom Staate fundirte, oder doch organisirte und beaufsichtigte Erziehungsanstalten genügt werden. Das Wesentlichste in der Organisation solcher weiblichen Erziehungsanstalten ist aber, daß innerhalb des großen Ganzen wiederum eine Gliederung bestehe, welche ein eigentliches Familienleben, angelehnt an eine Reihe von natürlichen Familien der Erziehenden, annähernd möglich macht. Nur so ist die Haus- und Lebensordnung des Instituts zu finden, auf deren Erfindung Stoy hinweist, bei welcher die zahllosen Veranlassungen zu häuslichen Diensten und Sorgen auch innerhalb des Institutes sich einstellen können. Nicht künstliche Familien, wie in Knabeninstituten, bestehend aus einem Aufseher und einer gewissen Zahl von Zöglingen, sondern nur natürliche Familien, in welche die Mädchen eingereiht werden, können dies Problem lösen. Wo diese Bedingung fehlt, wo eine Menge von Mädchen, wie in einer Kaserne, eingeschlossen ist, da ist, welche pünctliche Ordnung in dieser Kaserne auch herrsche, der Zweck weiblicher Bildung nicht erreichbar und die Eigenthümlichkeit des Weibes noch verkannt. Solche Anstalten kann eben nur das Gemeinwesen gründen, welches keinen Erwerb treiben will, denn sie fordern nicht nur bedeutende Mittel für die gesammte Anlage und Unterhaltung, sondern auch gebildete und erfahrene Erzieher und Erzieherinnen, die diesen Anstalten ihr Leben widmen. Daß für den religiösen Geist dieser Anstalt gesorgt werde, daß sie, wie Kaumer sagt, „vom Christenthum durchdrungen und geheiligt sein müssen, ohne die Religion als Aushängeschild zu mißbrauchen“, halten wir für selbstverständlich. Für das weibliche Privatinstitut giebt es also keine rechte Stelle. Daselbe ist behaftet mit dem inneren Widerspruch, daß es Privaterziehung sein will, und doch die Zwecke derselben nicht realisiren kann, weil es eben als Institut eine Richtung auf öffentliche und allgemeine Erziehung hat, und doch nicht im Stande ist, diesem Institutsleben den wirklichen Charakter des Familienlebens zu geben, wie große

und öffentliche Anstalten es vermögen. In der That sehen wir ja auch, daß gegenwärtig, wenn es sich um die ausschäufige Erziehung eines Mädchens handelt, entweder, und am liebsten, eine zuverlässige Familie gesucht wird, in die es mit vollem Kindesrecht aufgenommen werden könnte, oder nach einer jener Erziehungsanstalten gefragt wird, die durch ihren öffentlichen Charakter für eine verständige Organisation Gewähr leisten. Dem Privatinstiute bleibt also auch erfahrungsmäßig nur noch übrig, sich auf die freilich nicht eben geringe Anzahl derjenigen zu stützen, die unklar über den Stand der Sache oder einer äußerlichen Ansicht vom Leben, von dem Wesen der Bildung und der Würde des Weibes zugewendet sind.

Damit ist aber die Stellung dieser Institute deutlich genug bezeichnet.

Glashar †, rev. von Dr. Keller.

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

Der Unterrichtszweck in diesen Schulen ist im wesentlichen der gleiche wie in den Knabenschulen und in den gemischten Schulen. Da aber auf die künftige Bestimmung der Schüler bei der Wahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes im einzelnen stets Rücksicht zu nehmen ist, so ist zwar in den gemischten Schulen für die Mädchen Gelegenheit, manches zu lernen, was mehr für die künftige Lebensstellung des Knaben, und für die Knaben, was mehr für den künftigen Beruf des Mädchens dienlich ist; aber in den Mädchenschulen wird dagegen in Unterricht und Erziehung ausschließlich die Natur und Bestimmung des weiblichen Geschlechtes im Auge behalten. Als Unterrichtsfächer für diese Schulen werden in der pädagogischen Literatur seit langer Zeit bezeichnet Religion, Realien (Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte), Lesen, Schreiben (Schön schreiben, Rechtschreiben und Aufsatz), Kopf- und Tafelrechnen, Singen, Zeichnen und von einzelnen auch Formenlehre. Ob aber alle diese Fächer bereits in allen Mädchenschulen eingeführt sind und getrieben werden, ist noch eine Frage. Niemeher, Schwarz, Beneke u. a. fordern in diesen Schulen auch Unterricht in den gewöhnlichsten und nöthigsten weiblichen Handarbeiten, namentlich im Stricken und Nähen, aber nicht im Sticken u. dergl. Da jedoch die geistige Bildung hiedurch nicht verkürzt werden soll, zum Theil auch manche Mädchen zu Hause oder sonstwo bessere Gelegenheit zum Erlernen solcher Handfertigkeiten haben, wird Eisenlohr das Richtige getroffen haben, welcher sagt (s. unten Literatur): „Die Einleitung in die Arbeit selbst

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

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

Was die Schuldisciplin betrifft, so ist es eine irrige Meinung, daß diese überall in den Mädchenschulen leichter zu üben sei als in Knabenschulen. Neben den mancherlei Unarten und Untugenden, welche beiden Geschlechtern gemein sind, hat man zwar in der Knabenschule mehr oder weniger mit einer gewissen Wildheit, Dornigkeit, Unordentlichkeit, Uebermuth und Trotz zu kämpfen, was in Mädchenschulen doch nur selten und in geringem Maße vorkommt. Dagegen ist es bei den Mädchen mehr die Zerstretheit und Schwachhaftigkeit, die Eitelkeit und Empfindlichkeit, die Launenhaftigkeit und der Eigensinn, welche die Zucht und Erziehung erschweren. Es ist darum eine falsche Meinung, daß ein an Willenskraft schwächerer Lehrer besser für Mädchen- als für Knabenschulen sich eigne. Vielmehr muß der Lehrer an Mädchenschulen, wenn auch Sanftmuth, Milde und Freundlichkeit ihm zur besonderen Empfehlung gereichen, doch durchaus fest und consequent sein; er muß ein Mann sein, wenn er nicht von seinen Schülerinnen in kurzer Zeit bald nicht mehr geachtet, ja vielfältig misbraucht und zum Gegenstande des Hohnes gemacht werden soll. Daß an diesen Schulen auch

Lehrerinnen angestellt sein und den gesammten Unterricht ertheilen können, ist eine allgemein zugegebene Sache, und in Frankreich muß es sogar ausschließlich geschehen. Doch scheint es, die Lehrerin taue in der Regel besser für die jüngeren Mädchen als für die Oberclasse, deren Schülerinnen schon mehr von einem männlichen Willen geleitet zu werden bedürfen. Hat die Lehrerin diesen und überhaupt die oben bezeichneten nöthigen Eigenschaften, so mag sie immerhin auch an der Oberclasse mit gutem Erfolge wirken. Jedenfalls werden auf diese Weise geschlechtliche Verirrungen verhütet, deren sich Lehrer an Mädchenschulen (auch an gemischten Schulen) hie und da schuldig machen, weshalb wir schließlich einen durchaus keuschen Sinn, eine durch beständiges Aufsehen auf Gott gewirkte strenge sittliche Selbstbeherrschung nicht bloß in Handlungen, sondern auch in Worten, Gebärden und Blicken als die unerläßliche Anforderung an den Lehrer an Mädchenschulen bezeichnen und ihn auch vor solchen Verirrungen der Kinder, welche nur Zeichen der Freundlichkeit und Liebe sein sollen, ebenso wie vor solchen Züchtigungen, durch welche die Schamhaftigkeit irgendwie verletzt wird, angelegentlich warnen.

Literatur: Niemeyer, A. H., Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 3. Thl. — Schwarz, Fr. C. H., Die Schulen. — Beneke, F. C., Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Thl. — Hergang, Pädag. Real-Encyclopädie. — Kiecke, G. A., Erziehungslehre. — Eisenlohr, Th., die Volksschule und die Handarbeit.

Stodmayer †.

Mädchenschule, höhere. Höhere Mädchenschulen*) sind Unterrichtsanstalten für die weibliche Jugend der gebildeten Stände. Sie gehören durchaus der neueren Zeit an, sind zuerst in Deutschland aufgetreten, hier auch am meisten verbreitet und verdanken ihre Entstehung einerseits der ernsteren, durch die Reformation hervorgerufenen Fürsorge für das Schulwesen, andererseits den seit der Mitte des 18. Jahrhunderts eingetretenen Veränderungen der socialen Verhältnisse. Nicht als ob sie dem weiblichen Geschlecht den Zugang zu höherer Geistesbildung überhaupt erst eröffnet hätten; aber daß sie dem eigenthümlichen Wesen weiblicher Bildung gerecht werden wollen, daß sie die Fürsorge für einen höheren Unterricht der weiblichen Jugend als ein öffentliches Bedürfnis aufgedeckt und daß sie den Zugang zu dieser höheren Bildung von den Zufälligkeiten höherer Begabung oder Lebensstellung befreit haben und den dieselbe Erstrebenden allgemein zugänglich machen, darin liegt ihre Bedeutung. Die wissenschaftlich, die künstlerisch gebildeten Frauen früherer Zeiten ringen mit den Männern um den gleichen Preis männlicher Bildung; eine besondere und eigenthümliche Sphäre weiblicher Natur und Bildung wird ebenso wenig, als die Gleichberechtigung beider Geschlechter in Betreff der höchsten Lebensgüter mit Entschiedenheit anerkannt (s. „Mädchenerziehung“). Im Mittelalter war die Richtung des germanischen Geistes der intellectuellen Bildung der Frauen viel günstiger als im Alterthum; dachte man sich doch schon in der deutschen Urzeit das weibliche Wesen den Geheimnissen der Wissenschaft wie der Religion nahestehend. So beginnt schon mit den Töchtern und Schwestern Karls des Großen die lange Reihe der Frauen, denen Verkehr mit Gelehrten und wissenschaftliche, namentlich sprachliche Studien zum Lebensbedürfnis geworden waren und nicht nur der lateinischen Bibel wegen, sondern selbst in den Frauenklöstern der Sprache als solcher, ja der Erlernung weltlicher Wissenschaften wegen. Mit der Zeit traten die gelehrten Studien immer mehr in den Vorder-

*) Der Name „höhere Töchter Schulen“, von Zürich aus seit 1774 in Umlauf gekommen und bis in die neueste Zeit vielfach verbreitet, aber trotz seines familiären Klanges schon von Zahn (deutsches Volksthum S. 197) angefochten, scheint jetzt dem obigen weichen zu müssen. Der ganz Deutschland umfassende, seit 1872 bestehende Verein von Dirigenten und Lehrenden an höheren Mädchenschulen nennt sich seit 1875 „Verein für das höhere Mädchenschulwesen“; die württembergische Staatsbehörde für diese Anstalten heißt „Königl. Commission für die höheren Mädchenschulen“ u. s. w.

grund; nicht nur die Töchter der Fürsten und Edeln, sondern auch die der reicheren Bürger eigneten sich diese Art der Bildung an. Mit dem Wiederaufleben der classischen Studien ward auch die griechische Sprache erlernt. Gewiß waren es überaus bildende Elemente, die so dem Geiste dargeboten wurden und die nüchterne Zucht der grammatischen Methode mochte auch der weiblichen Geistes- und Gemüthsentwicklung einen gewissen Halt gewähren, wie ein Erasmus, ein Lud. Vives verhofften*). Allein über den Standpunct des Alterthums war man damit noch keineswegs hinausgekommen; es galt noch immer der alte Grundsatz, daß die Frauen so weit wie eben möglich, in die Gelehrsamkeit der Männer eingeführt werden müßten. Nehmen wir dazu, daß dies alles verhältnismäßig nur sehr wenigen zu statten kam und daran solche, die nicht den höchsten Ständen angehörten, nur zufällig Antheil hatten und daß ein öffentliches Interesse hierfür sich nirgends kund giebt, so müssen wir sagen, daß für die eigentliche intellectuelle Bildung des Weibes im ganzen und großen im Mittelalter ebenso wenig**) geschah als im Alterthum.

Wie die Reformation erst den Gedanken der Volkspädagogik erzeugt hat, so wurzelt in ihr auch die Fürsorge für den Mädchenunterricht in seiner Besonderheit. In der Schrift Luther's „An die Rathsherrn aller Stände Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ v. J. 1524 wird bereits neben den Knaben der Mädchen gedacht. „Die Welt bedarf seiner geschickter Männer und Frauen“, heißt es dort, „daß die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde“. Da war sofort in aller Einfachheit Wesen und Princip der Mädchenbildung ausgesprochen. Alle Kirchen- und Schulordnungen der nächstfolgenden Jahre heben die Nothwendigkeit der Mädchenschule hervor. Mehr hypothetisch redet davon Johann Brenz in der Hallischen Kirchenordnung: „Es wäre auch sehr gut, daß man für die jungen Töchter eine geschickte Frau bestellte, welche am Tage zwei Stunden“ (Luther hatte täglich nur eine Stunde vorgeschlagen) „die Mädchen im Lesen und Schreiben unterrichtete, wie denn der Apostel Paulus Tit. I. dazu ermahne.“ „Denn,“ fügt er hinzu, „die Schrift gehört ja nicht den Männern allein, sie gehört auch den Weibern, die mit jenen zugleich des Himmels und des ewigen Lebens warten.“ Noch umständlicher geht die Reformatio ecclesiarum Hassiae von demselben Jahre auf die Sache ein, sie fordert die Einrichtung von Mädchenschulen nicht nur in den Städten, sondern „si fieri potest“, auch in den Dörfern. Der Unterricht soll sich auf die Glaubenslehre, auf Lesen und Spinnen erstrecken. Die Schulzeit wird ausgedehnter gedacht, denn es wird vorgeschrieben, daß sowohl des Morgens, wenn sie zur Schule kommen, als des Abends, wenn sie nach Hause gehen, ein Psalm gemeinschaftlich und ein Capitel der Bibel von einer einzelnen gelesen werde. Doch war es vornehmlich die durch ihren Einfluß auf die Schulgesetzgebung des 16. Jahrhunderts so wichtige Braunschweig'sche Kirchen- (und Schul-) Ordnung vom J. 1528, sowie die spätere von 1543, von der in Deutschland die bedeutendste Wirkung auf die Gestaltung der Mädchenschulen ausgieng, und Johann Bugenhagen, der Verfasser beider, ist daher als der eigentliche Begründer der deut-

*) Ganz respectabel ist die Zahl der geistlichen und weltlichen Schriften, welche Vives in seinen Büchern de institutione christianae foeminae und de puellarum institutione zu lesen und zu excerpieren empfiehlt; daß es für ihn zwischen männlicher und weiblicher Bildung einen bloß quantitativen Unterschied gebe, spricht er selbst unverblümt aus.

**) Auch Athen und Rom hatten Mädchenschulen, jenes sogar Mädchenlehrerinnen (*παρρηται*), dieses wenigstens wackere Erzieherinnen, wie die Hippulla, an welche der jüngere Plinius so dankbare Briefe über das, was sie an seiner Gattin gethan, geschrieben hat; also Pendants zu den Schulen für Mädchen in den mittelalterlichen Städten, wie zu den „Schulmeisterinnen“, „Lehrfrauen“ und „Ammen“ des 13. und zu den „Lehrhallerinnen“ und „Lehrmüttern“ des 15. Jahrhunderts mit ihren kleinen theils für Mädchen allein, theils für Kinder beiderlei Geschlechts bestimmten Schulen, deren Gattung unter dem Namen „Klippeschulen“ sich bis heute erhalten hat.

schen Mädchenschule anzusehen. Schon in dem Entwurfe von 1528 hebt er in dem Abschnitte „Von den Jungfrauen Schulen“ mehrere wesentliche Rücksichten dieser Anstalten hervor. Es sollen in der Stadt an angemessenen Orten vier solche Schulen angelegt werden, damit die Mädchen nicht weit von Hause zu gehen haben. Die Schulmeisterinnen sollen von dem Rathe angenommen und als geistliche Dienerinnen der ganzen Stadt angesehen werden. Sie sollen „im Evangelio verständig“ und von gutem Rufe sein. Die Subsistenzfrage wird ausführlich und in frommer und biederer Weise verhandelt. Als Unterrichtsgegenstände erscheinen hier auch nur das Lesen und die Begründung der christlichen Erkenntnis, aber für diese wird schon biblische Geschichte, Katechismus und Gesangbuch in Anspruch genommen. Die Zeit des ganzen Cursus wird auf ein bis zwei Jahre, die tägliche Schulzeit auf eine, höchstens zwei Stunden festgesetzt, die andere Zeit sollen die Mädchen überlesen, den Eltern dienen und lernen Haushalten u. In der Schulordnung vom J. 1543 wird nichts wesentliches hinzugefügt. Sie fordert in allen Städten und Flecken die Errichtung solcher Schulen, fügt zum Lesen das Schreiben hinzu, was aber im Nothfalle auch wegfallen könne, und ordnet genauer die Behandlung des Katechismus und den Gebrauch der Bibel. Wer seine Töchter mehr lernen lassen wolle, der möge sie auch geschriebene Briefe lesen lehren lassen. Die Schulzeit ist bereits sehr erweitert. Vormittag zwei und Nachmittag zwei Stunden. Doch wird vorgesehen, daß man den Mädchen nicht zu viel auferlege, Maß sei zu allen Dingen gut. Am ausführlichsten geht auf die innere Einrichtung dieser Anstalten die zwischen die beiden Braunschweiger Kirchenordnungen fallende Wittenberger vom J. 1533 ein. Sie berichtet im Eingange des über die Mädchenschule sprechenden Abschnittes, daß bereits eine Jungfrauenschule erbaut und so fundirt sei, daß alle Zeit ein Schulmeister für die Mädchen vorhanden sein werde. Die Unterrichtszeit wird bestimmt von „Morgens so man zur Predigt leutet, so lang bis man zu Tisch bläset, ungeferlich“, Nachmittag von 12 Uhr bis gegen 3 Uhr. Mittwoch und Sonnabend Nachmittag ist frei. Die Eintheilung der Lehrstunden ist sehr einfach: Vormittag Lesen (Abhören der Geförderten und Uebung mit den Anfängern), Nachmittag Schreiben und Singen. Mittwoch und Sonnabend Vormittag Katechismus, Psalmen, Sprüche lernen. Auch die Anfangsgründe der Gesangslehre und „mit der Zeit“ die des Rechnens werden gefordert. In den späteren Visitations-, Kirchen- und Schulordnungen bis an's Ende des Jahrhunderts bleibt überall der von Luther und Bugenhagen aufgestellte Typus der Mädchenschule erkennbar, und es stellt sich in dieser ganzen Zeit nirgends ein Fortschritt, vielmehr sehr bald ein Rückschritt von dem, was die Reformationszeit geschaffen hatte, heraus.

Die Bedeutung dieser Einrichtungen für die weibliche Bildung lag zunächst darin, daß eine besondere Veranstaltung für den Unterricht der Mädchen, im Unterschiede von dem der Knaben, als nothwendig erkannt wurde, daß man auch das weibliche Geschlecht an dem eigentlichen Gewinne der Zeit, der reinen Lehre des Evangeliums, theilnehmen lassen und sie zum selbständigen Gebrauche der h. Schrift befähigen wollte, endlich darin, daß man die Fürsorge für diesen Mädchenunterricht als eine Angelegenheit betrachtete, welche im Interesse der Gemeinde, der kirchlichen wie der bürgerlichen liege. Man könnte bei den geringen Forderungen, welche diese Schulordnungen an die Mädchenbildung machten, zu dem Zweifel geneigt sein, ob in diesen Anstalten wirklich die Anfänge der höheren Mädchenschulen gesucht werden dürfen. Indessen ergibt sich aus einer genauen Betrachtung dieser Schulordnungen, daß in der That ihre Verfasser die entschiedene Absicht gehabt haben, die mittleren Stände des Volkes durch die Schulen zur Frömmigkeit und Bildung, zwischen welchen jene Zeit noch keine Feindschaft kannte, zu erheben. Offenbar haben Luther und Bugenhagen diese mittleren Schichten des Volkes im Auge. Ueberall ist die Rede davon, daß aus solchen Jungfrauen, die das Wort Gottes gefaßt haben, fromme und verständige Hausmütter hervorgehen sollen, die ihr Gesinde regieren und die Kinder im Gehorsam auferziehen können. Ja Luther faßt in seinem Schreiben an die Christen zu Wiga seine Bemühungen um das Schulwesen

in die Worte zusammen: „Ich habe nun viel gepredigt und geschrieben, daß man in Städten sollte gute Schulen aufrichten, damit man gelehrte Männer und Weiber aufzöge“ zc. Was uns aber heute gering scheint, war für jene Zeit, in welcher für die weibliche Bildung der mittleren Volkschichten überhaupt fast nichts geschah, schon etwas großes. Da ferner ein Schulzwang damals überhaupt nicht bestand, sondern die Pflichten gegen die Schule etwa so angesehen wurden, wie die gegen die Kirche, so gehörte schon immer eine gewisse Erhebung über den materiellen Druck des Lebens dazu, daß eine Familie ihren Töchtern den einigermaßen regelmäßigen Schulbesuch gestatten konnte. Wenn daher gelegentlich davon geredet wird, daß auch in Dörfern solche Mädchenschulen angelegt werden sollten, so sprach sich in solchen Hoffnungen ein Idealismus aus, der in so schwungvoller Zeit leicht erklärlich, doch noch heute auf die Erfüllung seiner Hoffnungen wartet. Fassen wir alle Züge des damals sehr regen Lebens auf dem Gebiete des Unterrichts in's Auge, so stellt sich der Zustand des Mädchenunterrichts jener Zeit etwa so dar: Neben den lateinischen Schulen, welche vornehmlich für den gelehrten Beruf vorbereiten sollten und daher nur von Knaben besucht wurden, standen diese sogenannten deutschen Schulen, in denen wir ebenso sehr den Anfang der späteren deutschen Volksschule als den der mittleren und höheren Bürgerschule zu erkennen haben. Diese deutschen Schulen, meist als Pfarrschulen an die kirchlichen Verhältnisse angelehnt, wurden fast überall von Knaben und Mädchen besucht, wie denn auch in denselben Lehrer und Lehrerinnen wirkten. Auch die Anfänge der Dorfschulen, die zunächst bloße Hülfsanstalten der Pfarrer für den Unterricht der Jugend im Christenthume waren, bildeten sich später den deutschen Schulen ähnlich weiter aus, und werden oft selbst so genannt. Aber in den größeren Städten gab es in der Reformationszeit neben diesen deutschen Schulen noch besondere Mädchenschulen, welche, wenn sie im ganzen nicht eben eine besondere Erweiterung des Pensums erstrebten, doch durch die Absonderung des Geschlechts, durch die daran sich knüpfende zartere Behandlung, sowie durch sorgfältigere Durchführung ihrer Aufgabe sich als eine höhere Gattung von Schulen denjenigen empfahlen, die ihre Töchter mehr gefördert sehen wollten und überhaupt höhere Ansprüche auf Bildung machten. Wäre ein solcher Unterschied nicht anzunehmen, so würde nicht zu begreifen sein, daß beide Arten für den Unterricht der Mädchen zu sorgen, so ruhig neben einander bestehen konnten. Denn entweder die deutschen Schulen boten in jeder Beziehung daselbe, was von den Mädchenschulen erwartet wurde, und dann ist nicht abzusehen, warum die Reformatoren so eifrig auf die Errichtung von Mädchenschulen Bedacht nahmen, und warum diese Anstalten nur in größeren Städten sich hielten, oder es war eben ein Unterschied in's Auge gefaßt, und dann konnte es kein anderer sein als der eben bezeichnete. Daß neben solchen Veranstaltungen für weibliche Bildung in den eigentlich vornehmen Lebenskreisen jener Zeit noch immer ein außerordentlicher Privatunterricht für die Töchter nöthig erachtet wurde, der dann auch noch sehr lange, ganz wie früher, auf Gelehrsamkeit ausgieng, versteht sich von selbst. Kenntniß der lateinischen und griechischen Sprache wurde um so mehr von den gebildeten Damen der wirklich höheren Stände gefordert, als diese Kenntniß allein zu einem selbständigen Urtheil über die Ereignisse und Lebensfragen jener Zeit befähigen konnte. Es gab Frauen, die das Neue und das Alte Testament im Urtexte lasen, und es wurde noch am Ende des 17. Jahrhunderts (z. B. in den „Projecten, wie die Anführung Herren-Standes, adlicher und anderer fürnehmer Jugend, veranstaltet, und guten Theils wirklich eingerichtet und angefangen“ Halle, 1698), ausdrücklich Unterricht im Griechischen und Hebräischen für die Töchter als nöthig erachtet (s. Dr. J. Forkel's Reden und Abhandlungen von Dr. C. Heiland, Berlin 1862 S. 102.). Aber diese sociale Sphäre hatten die Reformatoren ebenso wenig im Sinne, als die der dienenden und unfreien Volksklassen, wenn sie von besonderen Mädchenschulen redeten, sondern die mittleren Stände, die zwischen jenen beiden in immer größerer Mannigfaltigkeit der Berufsarten anfiengen sich geltend zu machen, die aber damals zu einer Einheit des Begriffs in rechtlicher, staatlicher und

anderen Beziehungen noch nicht so zusammen gewachsen waren, wie dies in dem späteren „dritten Stande“ oder in dem heutigen „Mittelstande“ geschehen ist.

Uebrigens war der Erfolg dieser Bemühungen Bugenhagen's ein ziemlich geringer. Weniger wohl darum, weil es an geeigneten Lehrerinnen fehlte, denn an diese war doch die Mädchenschule nicht allein gewiesen, aber das Erkalten der Herzensfrömmigkeit, das Hervortreten der confessionellen und politischen Gesichtspuncte in Sachen der Religion, endlich die Schrecken und Verheerungen des dreißigjährigen Krieges — alle diese Ursachen riefen eine allgemeine Depravation des Schulwesens hervor, vor welcher nur vereinzelt Unterrichtsanstalten durch geniale Schulmänner bewahrt wurden. Am härtesten traf dieser Zustand des Schulwesens das weibliche Geschlecht. Auch in den größeren Städten, in welchen durch Bugenhagen's Einfluß besondere Mädchenschulen eingerichtet worden waren, giengen dieselben größtentheils ganz ein und machten Winkelschulen Raum, in denen doch wieder Knaben und Mädchen zusammengethan wurden. Bei dem Verfall des öffentlichen Unterrichts, welcher selbst in den niederen Schulen den bescheidensten Forderungen kaum entsprach, wucherte das Privatschulwesen in einer heute kaum begreiflichen Weise. Studenten, verkommene Gelehrte, aber auch mit ihnen concurrirend alte Weiber, Schlächter, Schuster, Nachtwächter traten als Schulhalter auf. In Königsberg bestanden um das Jahr 1700 an 200 Winkelschulen (s. Hortel's Reden x. S. 110). Knaben, denen man eine gründlichere Bildung angeheißen lassen wollte, schickte man in renommirte Anstalten in der Ferne, allenfalls auch zu den Jesuiten, aber für Mädchen wäre dies nach den Begriffen der Zeit noch unmöglich gewesen, auch wenn es solche Anstalten für sie gegeben hätte. Sie waren also auf die Winkelschulen angewiesen und wie es in diesen damals aussah, darüber belehrt uns eine Schulordnung von Lübeck vom J. 1639 (s. Geschichte des deutschen Volksschulwesens von Dr. H. Heppel V. 294), die darüber klagt, daß außer den vergünstigten Lehrmüttern auch allerlei Weiber, die zu Falle gekommen, Ammen, Kupplerinnen, Dirnen, die nicht dienen wollten, und auf ihre eigene Hand sitzen und sich mit allerhand Volk nähren, Schule halten. Für das ganze Mädchenschulwesen knüpfte sich an diese Zustände der eigenthümliche Uebelstand, daß der höhere Mädchenunterricht, ganz entgegenge setzt den Absichten der Reformationszeit, eine Domaine der Privatspeculation wurde, von welcher erst in der neuesten Zeit Gemeinde und Staat wieder anfangen Besitz zu nehmen. Erst im 18. Jahrhundert wurde die Idee besonderer Anstalten für den höheren Mädchenunterricht wieder aufgenommen. Gleich in den Hallischen Stiftungen A. H. Francke's tritt eine gesonderte Mädchenschule auf, und so nahm denn auch der weibliche Unterricht an dem Gewinne Antheil, den die in diesem Jahrhunderte auftretenden mannigfachen Reformen des Schulwesens der Methode und dem Geiste des Unterrichts eintrugen. Von großer Bedeutung für die Auffassung der höheren Mädchenbildung wurde auch in Deutschland das Buch Fenelon's sur l'éducation des filles, welches am Ende des 17. Jahrhunderts erschien und in seiner Art ebenso charakteristisch ist, als das Werk des Lud. Vives de institutione foeminae christianae. Blickt dieser zurück und faßt er in gründlichster Weise zusammen, was sich für die alte Praxis der gelehrten Frauenerziehung sagen läßt, indem er dabei aus der profanen Geschichte und Mythologie, aus der Bibel und Kirchengeschichte, sowie aus der Reihe der vornehmen Zeitgenossen zahllose Beispiele und Belege für seine Behauptungen aufstellt, so blickt Fenelon in die Zukunft und spricht in einfacher und herzlicher Weise die Nothwendigkeit aus, daß des Weibes Geist und Gemüth einer edleren und sorgfältigeren Pflege bedürfe, als bisher ihm zugewendet wurde. Jener wendet sich an Prinzessinnen, dieser denkt an das Volk und insbesondere an den höheren Mittelstand; jener überrascht durch treffende Bemerkungen über einzelnes, dieser gewinnt das Herz durch die Wahrheit der allgemeinen Principien, von denen er ausgeht; jener redet wie ein Gelehrter, dieser wie ein Menschenfreund und wie ein Christ, freilich mit Betonung der katholischen Lehre. Richten wir den Blick insbesondere auf die Forderungen, welche Fenelon an die weibliche Bildung stellt, so begegnen wir sofort den gesundesten

und besonnensten Anschauungen. Die Frauen, sagt Fenelon (a. a. D. chap. I.), sollen nicht den Staat regieren, sollen weder Krieg führen, noch in den Dienst der Kirche treten. Sie können also gewisse ausgedehnte Gebiete der Wissenschaft, die sich auf Politik, Kriegskunst, Jurisprudenz, Philosophie, Theologie zc. beziehen, entbehren; aber sie haben Pflichten zu erfüllen, welche die Grundlage des menschlichen Lebens ausmachen. Sind sie es nicht, welche das Familienleben zerstören oder erhalten? Eine verständige, thätige und fromme Frau ist die Seele des Hauses und waltet dort über die höchsten zeitlichen und ewigen Güter. Um sie nun dieser ihrer Bestimmung gemäß zu bilden, will er zunächst durch den religiösen Unterricht den Grund zu allem weiteren gelegt wissen. Sehen wir ab von dem, was er als Katholik fordert, so bleiben doch genug echt pädagogische und religiöse Gedanken übrig, welche noch heute Beachtung verdienen. Den Anfang des religiösen Unterrichts sollen die biblischen Geschichten machen. Schon im zarten Kindesalter, in der Periode, wo die Kinder sich so gern kleine Geschichten erzählen lassen, soll man versuchen, ihnen mehr Geschmack an den biblischen Geschichten, als an anderen beizubringen, nicht dadurch, daß man ihnen sagt, sie seien schöner, was sie vielleicht nicht glauben würden, sondern dadurch, daß man die Schönheit und Erhabenheit derselben ihrem Gefühle nahe bringt. So lege man den festesten Grund der Religiosität, denn es heiße das Wesen der Religion verkennen, wenn man nicht einsehe, daß sie durchaus Geschichte sei. Durch einen einfachen, aber das eigene Nachdenken anregenden Unterricht über die wichtigsten religiösen Begriffe, fern von aller Gelehrsamkeit, aber auch fern von todtm Gedächtniskram, sollen die Mädchen angeleitet werden, das Wort Gottes selbst zu lesen und frühe daran gewöhnt werden. Dürfe dann das Uebrige der Kirche überlassen werden, so sei doch, um den Aberglauben, der dem weiblichen Geschlechte so nahe liege, zu entwurzeln, eine gründliche Belehrung, welche weiter gehe, als man gewöhnlich glaube, über alle Gegenstände des religiösen und kirchlichen Lebens dem Mädchen nöthig. Wenn dann der Erzbischof von Cambrai nicht umhin kann, vor den Lehren der Calvinisten zu warnen, so ist doch seine weitere Unterweisung über die Art, die zehn Gebote, das Sacrament und das Gebet im Unterrichte zu behandeln, von echt religiösem Geiste erfüllt, denn die Hauptsache bleibt ihm, daß (s. die Einleitungsworte in Cap. 8) Jesus Christus der Anfänger und Bollender unseres Glaubens, der Mittelpunkt aller Religion und unsere einzige Hoffnung, den Kindern recht vor die Augen gestellt werde. Was die weitere Bildung der Mädchen betrifft, so sollen sie zunächst ordentlich Lesen und Schreiben lernen (a. a. D. Cap. 12), sodann gezieme es, daß sie auch ihre Muttersprache grammatisch richtig zu gebrauchen und ihre Gedanken geordnet und mit bündigem Ausdrucke darzustellen wissen. Im Rechnen sollen sie die vier Species und deren Anwendung auf das Leben, auch in complicirteren Aufgaben, erlernen. Nöthig sei ferner, daß die Mädchen über die für das Leben wichtigsten Rechtsverhältnisse eine kurze Unterweisung erhalten, z. B. darüber, wie sich ein Testament von einer Schenkung unterscheide, was ein Contract, eine Substitution, was mobiles, was immobiles Eigenthum sei zc., denn diese Dinge seien bei der Verheirathung von Nutzen. Der traurige Zustand des Gerichtswesens in Frankreich machte solche Unterweisung in jener Zeit sehr wichtig, ja Fenelon fügt hinzu, man möge den Mädchen die Schwierigkeiten der Rechtsfindung, die ungeheueren Kosten der Proceffe, die Industrie der Advocaten zc. mit lebendigen Farben schildern, um sie eben so sehr vor dem Wahne, als könnten sie sich in solchen Dingen auf das eigene Urtheil verlassen, als vor den Gefahren des gewöhnlichen juristischen Beistandes selbst zu warnen. Ebenso will er die Mädchen, namentlich die Töchter vornehmer Edelleute, über die Rechte ihres Standes und anderer Stände und über die Mittel, von ihrer Lebensstellung einen heilsamen und christlichen Gebrauch zu machen, z. B. auf dem Lande kleine Schulen anzulegen (!), Krankenvereine zu gründen (!) zc., unterrichtet wissen. Im übrigen mögen die Mädchen ihre Muße durch gute Lectüre ausfüllen, namentlich durch die der alten und neueren Geschichte. Was die Sprachen betrifft, so hält Fenelon von dem Studium derselben nicht viel. Viele, sagt er, fänden zwar für

nöthig, Italienisch oder Spanisch zu lernen; aber das sei weder nützlich, noch wegen der schlüpfrigen Literatur, die ihnen dadurch aufgeschlossen werde, ungefährlich; es sei denn, daß etwa ein Mädchen Aussicht habe, bei einer Prinzessin jener Nationalität eine Stellung zu finden. Viel vernünftiger möchte noch das Erlernen der lateinischen Sprache sein, weil dieselbe befähige, die Worte der Messe zu verstehen, was sehr erbaulich sei; doch möchte er nur die verständigsten und bescheidensten Mädchen zu solcher Kenntnis führen, damit nicht etwa Eitelkeit sich in das Gemüth einschleiche. Ueberhaupt solle das Mädchen die Grenze der Gelehrsamkeit fast ebenso fürchten, als die der Unsicherheit. Was die Ausbildung des Geschmacks betrifft, so will Fenelon auch hier die äußerste Vorsicht angewendet, will die jungen Mädchen vor jeder Erhitzung der Phantasie durch poetische Schriften gewahrt wissen, gestattet ihnen nur geistliche Musik und die Ausbildung im Zeichnen und in der Malerei nur so weit, als dieselbe geeignet sei, das Gefühl für das Schöne bei ihren feineren Handarbeiten zu wecken.

Welches Publicum Fenelon bei diesen Rathschlägen vor Augen hatte, ergeben besonders die Schlußworte des 12. Capitels. Hier, wo er die allgemeine Regel behandelt, daß man die Mädchen frühe daran gewöhnen solle, sich innerhalb der Grenzen ihres Standes genügen zu lassen, spricht sich am deutlichsten aus, wie mannigfach die Verhältnisse sind, an die er dachte. Er wendet sich ebenso an die Tochter des Seigneurs, der auf seinem väterlichen Schlosse lebt, als an die Tochter des ehrbaren Bürgers „d'une condition médiocre de la ville". Er erkennt damit das gemeinsame Bedürfnis höherer Bildung für gewisse sociale Gruppen an, für welche 100 Jahre früher alle Mädchenbildung als Luxus angesehen worden wäre, und stellt damit die Bildungsansprüche des Bürgers denen des Edelmanns gleich. Offenbar hatte sich, wie die Geschichte der französischen Revolution später bewiesen hat, die Bildung der mittleren Stände in Frankreich früher entwickelt als in Deutschland. Eine so allgemeine Appellation an den Mittelstand, eine so rücksichtslose Gleichstellung des Edelmanns und des Bürgers in Betreff der ihnen zukommenden Bildung wäre in Deutschland zu jener Zeit noch unmöglich gewesen. Was diese geistige Verschmelzung der mittleren Volksschichten in Frankreich hervorgerufen hatte, war der Aufschwung der nationalen Literatur unter Ludwig XIV. Die Aristokratie des Talentes und der Bildung hatte in der Stille die Scheidewand überschritten, welche den dritten Stand von den anderen trennte. Von dieser Seite konnte daher das Buch Fenelon's in Deutschland kaum gewürdigt werden; desto inniger traf es durch seinen religiösen Geist mit der damals in weiten Kreisen Deutschlands herrschenden Stimmung überein. Auffallend aber ist es, daß die entschiedenen Bemühungen, die weibliche Bildung auf eine höhere Stufe und zu größerer Selbständigkeit zu erheben, sich in Deutschland ganz ebenso, wie in Frankreich, an den Aufschwung der nationalen Literatur anknüpfen. Durch den lebendigen Antheil, den bereits in dem 3. und 4. Decennium des vorigen Jahrhunderts die ästhetischen und literarischen, in berühmten Zeitschriften und in unzähligen kleineren Wochenschriften ausgefochtenen Fehden allseitig erweckten, sowie durch die Begeisterung, mit welcher die ersten poetischen Erzeugnisse unserer großen Dichter, eines Klopstock, Göthe, Schiller aufgenommen wurden, verbreitete sich eine geistige Regsamkeit in der Nation, wie sie seit den Tagen Luther's nicht vorhanden gewesen war. Namentlich wurde das weibliche Geschlecht durch den sentimentalen Charakter, den unsere Poesie von den Tagen Klopstock's bis in die Mitte der achtziger Jahre behielt, auf das mächtigste ergriffen. Mit diesem Gefühlsrausch verbanden sich die Humanitätsideen und die pädagogischen Bestrebungen der Zeit, um dem Gedanken, daß auch die Mädchen an der allgemeinen Bildung theilnehmen müßten, in immer weiteren Kreisen Eingang zu verschaffen. Von allen Seiten wurden dahin zielende Rathschläge laut (s. Ziegenbein's Schulschriften, Blankenburg 1809, der in der Abhandlung: „Blick auf die Entstehung und Fortbildung der Töchterschulen", einen in's einzelne gehenden geschichtlichen Ueberblick darüber giebt, was für den weiblichen Unterricht im vorigen Jahrhundert geschehen ist). Haupt-

fächlich in den letzten drei Jahrzehnten desselben und in den ersten beiden des 19. Jahrhunderts wendete sich die öffentliche Aufmerksamkeit und thätige Theilnahme den höheren Mädchenschulen zu. Es entstanden an verschiedenen Orten Deutschlands Musteranstalten dieser Art, überall als Privatunternehmungen in's Leben tretend, über welche mannigfache Nachrichten veröffentlicht wurden. Man erkannte immer allgemeiner, daß die bisherigen Mädchenschulen, deren Leistungen sich auf Lesen, nothdürftiges Schreiben, etwas Rechnen, französisch Plaudern, Stricken und Nähen beschränkten, den Anforderungen der Zeit nicht genügten. Man strebte eine tiefere, Geist und Herz gleich sehr veredelnde Bildung der Mädchen an, die man nach dem spiritualistischen und ästhetischen Charakter der Zeit in allgemeiner Erweiterung der Kenntnisse und in Betonung des ästhetischen Factors suchte. Wie unmittelbar diese Bildung mit dem Aufschwunge der nationalen Literatur in Verbindung gesetzt wurde, geht besonders aus dem Umstande hervor; daß man in vielen dieser Schulen die Mythologie, weil, wie man glaubte, ohne sie unsere classischen Schriftsteller nicht verstanden werden könnten, als einen sehr nothwendigen Unterrichtsgegenstand ansah. Das Hauptelement der Mädchenschule im Geiste der Reformatoren, die christlich religiöse Durchbildung des Charakters, die Einführung in die heil. Schrift, trat auch in diesen Kindern der rationalistisch gerichteten Zeit fast ganz zurück. In den Lectionsplänen dieser Anstalten ist es etwas gewöhnliches, daß für diese Elemente des Unterrichts, die unter der charakteristischen Rubrik „Sittenlehre, Moral und Religion“ aufgeführt werden, eine einzige wöchentliche Stunde (auch in den unteren Classen) angelegt ist. Nur darin schien man allerdings noch der evangelischen Idee der Mädchenschule treu geblieben zu sein, daß man für die Familie erziehen, sittlich reine Sattinnen, rechtschaffene Hausfrauen bilden wollte; nur in den Mitteln für diesen Zweck vergriff man sich. Man sprach viel von der Bescheidenheit, von der Reinheit, von der Zartheit, von allen Tugenden des Weibes, aber man erzog die Mädchen zur Eitelkeit und Aeußerlichkeit des Wesens durch dieses fortdauernde Reden über die genannten Tugenden selbst, durch die aus der philanthropistischen Schule hervorgegangenen Reizungen zur Ehrsucht und durch den gesetzlichen Standpunct, auf welchen man sich stellte. Man hängte die Schulgesetze in die Classen (s. fortgesetzte Nachricht von der Heinius'schen Töchterschule. Berlin 1815, S. 6). Man stellte öffentliche Prüfungen an, bei welchen die jungen Mädchen, nachdem sie mit ihren Kenntnissen geprunkt, auch vor dem Publikum declamirt hatten, endlich die Ehrenpreise erhielten, mit denen sie sich öffentlich schmücken durften. Nicht genug damit, — man verkündete diese Preise in Schulschriften, um sie noch weiter bekannt zu machen (s. die „Nachrichten, seine Schulen betreffend“, Berlin 1806, von Professor A. Hartung, der 1787 in Berlin die erste höhere Töchterschule dieser Art begründet hatte). Schwerlich ist wohl auf irgend einem Lebensgebiet die schwächliche und kleinliche Selbstanbetung des Individuums soweit getrieben und so egoistisch ausgebeutet worden als in diesen weiblichen Privatschulen und man schwelgte in den Scheinresultaten dieser Erziehung noch fort, als bereits die großen Gesichte der Völker die Deutschen an die Grundlage aller Bildung, an die echte Religiosität, gemahnt hatten. Indessen neben der gefühlvollen Idealität hatte sich seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts auch eine realistische Richtung geltend gemacht, deren Lösung es war, die Schule müsse, wie den Knaben, so auch das Mädchen für das Leben bilden. Man bezog diese Vorbildung auf die nächsten, sichtbaren und greifbaren Zwecke des Lebens. Da sollten Wirthschaftsrechnungen gelehrt, statt aller Naturkunde Technologie und Waarenkunde gelehrt, der künftigen Bestimmung des Weibes halber die Physiologie des Menschen gründlich betrieben, der Kochkunst eine rechte Grundlage durch Chemie gegeben und vor allen Dingen die weiblichen Handarbeiten geübt werden; das Französische sollte wenigstens nicht von der Seite der Grammatik, sondern von der des praktischen Nutzens betrieben werden. Zu diesen principiellen Gegensätzen kamen persönliche Neigungen und Zeitstimmungen und der Mädchenschule wußte jeder*) einen Rath, oft einen recht wunderlichen, zu geben. Und

*) Jean Paul forderte Astronomie, Zahn erklärte das Schießen für höchst nothwendig.

doch wurzelte dieses Taster in dem Streben, den eigentlichen Begriff und den nothwendigen Inhalt der weiblichen Bildung zu finden. Der Ernst der Zeit, die Vertiefung des religiösen und kirchlichen Bewußtseins drang allmählich auch in die höheren Mädchenschulen ein und, wenn auch die Praxis dem nicht immer entsprach, so verbreitete sich doch die Theorie, daß Mädchen vor allen Dingen religiös gebildet werden müßten. Eine Reihe von besonnenen und einsichtigen Männern, welche solche Anstalten in diesem Geiste leiteten, wirkte anregend auf die jüngere Generation; es bildete sich ausgehend von den Schulschriften und Lehrplänen eine Literatur, welche auch das Ganze der weiblichen Bildung beleuchtete. Ebenso wichtig war es, daß in mehreren deutschen Ländern die Staatsbehörde es für nöthig hielt, höhere Mädchenschulen zu errichten, diese mit Umgehung aller ungesunden Auswüchse zu organisiren und durch dieselben vorbildlich und reinigend auf die Menge der Privatanstalten zu wirken, die wenigstens da und dort jetzt auch zur Vorlegung ihrer Lehrpläne angehalten wurden. Bald erkannten auch die Gemeinden die Nothwendigkeit, dergleichen Anstalten in's Leben zu rufen; in vielen größeren und mittleren Städten entstanden in den 30. und 40er Jahren städtische höhere Töchter Schulen, und viele der blühendsten Anstalten gehören gegenwärtig dieser Kategorie an neben den mehr oder minder reich ausgestatteten Schulen fürstlichen Patronats. Aber wirklich Entscheidendes für die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens ist doch erst aus der Mitte der höheren Mädchenschule selbst heraus geschehen. Da die Entwicklung auch dieser Schulen wie die der höheren Knabenanstalten auf das innigste mit den socialen Zuständen und localen Bedürfnissen zusammenhängt, so bestand noch immer eine nicht geringe Verschiedenheit unter denselben in Betreff ihrer äußeren und inneren Einrichtungen. Wohl mochte sich in dem eigenartigen Leben der einzelnen Anstalten da und dort manche treffliche Eigenschaft entwickeln; aber erst die bewußte Zusammenfassung alles Besten ermöglichte eine lebenskräftige, äußerlich und innerlich gesunde Organisation. Der Zustand der höheren Mädchenschulen selbst, das herangereifte, verständnisvollere Streben der an ihnen wirkenden Kräfte drängte zu einer Einigung. Die große Wendung der nationalen Geschichte 1870 und 1871 begünstigte die Nothwendigkeit, zu der mit aller erdenklichen Uebertreibung ventilirten „Frauenfrage“ Stellung zu nehmen, empfahl die Begründung eines die Interessen der höheren Mädchenschule allseitig vertretenden, womöglich das ganze deutsche Reich umfassenden Vereins. So begann mit der Versammlung namhafter Mädchenpädagoginnen zu Weimar 1872 eine neue Aera für die deutschen höheren Mädchenschulen.

Die erste Frucht der Weimarer Versammlung war eine Denkschrift an die deutschen Staatsregierungen betreffend eine gesetzliche Normirung der Organisation und Stellung des höheren Mädchenschulwesens*). Dieselbe war im wesentlichen nichts als die knappe, aber treffliche Motivirung der Beschlüsse dieser Versammlung und diese Beschlüsse wieder waren nichts als der Ausdruck des jetzt gewonnenen Bewußtseins von dem Wesen und der Aufgabe der höheren Mädchenschule, weshalb sie denn auch bis heute die anerkannte Grundlage der weiteren Entwicklung derselben geblieben sind. Die Denkschrift geht (Th. 1.) davon aus, daß die staatliche Schulgesetzgebung, wie sie bis 1872 bestand, bezüglich des höheren Mädchenschulwesens nicht mehr der thatfächlichen Entwicklung desselben entspreche, und der nothwendigen Bestimmungen für eine in den Grundzügen einheitliche Organisation und eine gesetzlich geordnete Stellung der höheren Mädchenschule im Verhältnis zu dem übrigen höheren Schulwesen und der staatlichen Unterrichtsverwaltung ermangele. Wie aber die höhere Mädchenschule als ein nothwendiges Glied des höheren Schulwesens der Fürsorge und der Aufsicht des Staates in gleicher Weise bedürfe wie die übrigen höheren Lehranstalten, so fehle es andererseits jetzt nicht mehr an den nothwendigen Voraussetzungen oder Erfahrungen für eine in den Grundzügen einheitliche Normirung des Mädchenschulwesens, ja die vielen vorhandenen Mädchenschulen erheischen geradezu unausweichlich eine solche Normirung. Auf

*) Gedruckt bei Sam. Lucas in Eberfeld.

dieser Grundlage sprechen sich sodann die weiteren Beschlüsse über die Grundsätze aus, welche für die gesetzliche Regelung die leitenden sein dürften. Es wird gesagt (Th. 2.), die höhere Mädchenschule hat die Bestimmung, der heranwachsenden weiblichen Jugend die ihr zukommende Theilnahme an der allgemeinen Geistesbildung zu ermöglichen, welche auch die allgemeine Bildungsaufgabe der höheren Schulen für Knaben und Jünglinge, also der Gymnasien und Realschulen ist; nicht aber in einer unselbständigen Nachahmung dieser Anstalten, sondern in einer Organisation, welche auf die Natur und Lebensbestimmung des Weibes Rücksicht nimmt, ist die Zukunft der Mädchenschulen zu suchen. Die höhere Mädchenschule weist, wie jene anderen höheren Schulen, den Charakter einer Fachschule zurück*). Die höhere Mädchenschule hat (Th. 3.) eine harmonische Ausbildung der Intellectualität, des Gemüthes und des Willens in religiös-nationalem Sinne auf realistisch-ästhetischer Grundlage anzustreben. Zwar ist die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen überhaupt die Idee aller wahren Bildung. Wenn aber Männer von großer Intelligenz und Energie Großes wirken können, so wirkt doch das Weib wahrhaft wohlthuend und segensbringend nur durch die Harmonie einer edlen Persönlichkeit, in welcher die Innigkeit und Energie des Gefühles und Willens durch Klarheit des Urtheils geläutert und geleitet sind. Je mehr aber die weibliche Natur die Neigung zu gefühlsmäßiger Betrachtung der Dinge in sich trägt, je mehr sie ihrer Subjectivität Raum zu geben und je unmittelbarer sie Sympathien und Antipathien sich zu überlassen disponirt ist, desto mehr bedarf das Weib der Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Vorstellungen, Gedanken und Urtheile, damit es seinen Gefühlen eine wohlbewußte sittliche Richtung gebe. Auch das edle Gefühl muß dazu sittlich erzogen werden, daß es im Handeln seine nothwendige Ergänzung finde (die formale Seite der Bildung). Das Weib bedarf des Verständnisses der geistigen Interessen und Leistungen der Nation und darum der Wissenschaft (materiale Bildung), — aber alle Wissenschaft muß ihm zu einer geistigen Zucht für Verstand, Gemüth und Charakter werden. Ebenso soll alle Zucht nicht bloß Schranke oder Form sein, sondern von geistigen Gründen der Erkenntnis und des Gemüthes ausgehen. Soll aber die durch die Mädchenschule vermittelte Ausbildung harmonisch wirken, so bedarf sie selbst der inneren Einheit. Zwar hat alle Wahrheit einen geistigen Zusammenhang, eine ideelle Einheit, — und darum auch aller wahre Schulunterricht. Weil aber diese Einheit nicht bloß als eine abstracte, sondern, wie es für die Schule noth thut, in concreter, praktisch anwendbarer Gestaltung gemeint ist, so heißt es: „eine harmonische Ausbildung in religiös-nationalem Sinne“. Die religiöse Bestimmtheit ist der vollkommenste Ausdruck ideeller, sittlicher Weltanschauung, die nationale Bestimmtheit der Ausdruck eines zunächst in dem Geiste der eigenen Nation sich vollziehenden allgemeinen Bürgerthums, — beides aber die Zusammenfassung für das, was der Bildung der Mädchen die innere Einheit geben soll. Durch den Zusatz „auf realistisch-ästhetischer Grundlage“ ist einerseits darauf hingewiesen, daß in der höheren Mädchenschule die realen Wissenschaften vor den abstracten den Vorrang verdienen und aller Unterricht auf realer Anschauung zu begründen ist, andererseits darauf, daß die Lehrform sowie die Art und Weise des Zusammenlebens das Merkmal des Aesthetischen an sich tragen soll.

*) Hiermit ist Stellung genommen gegen Real- und Gewerbeschulen für Mädchen, insofern man in solchen Anstalten die eigentlichen allgemeinen höheren Bildungsanstalten für Mädchen finden und anstreben will, überhaupt gegen diejenige Richtung, welche eine Emancipation des Weibes durch Gleichheit der männlichen und weiblichen Bildung zu erreichen sich vorsetzt. Die höhere Mädchenschule im Sinne der Denkschrift will sich nicht dazu verstehen, die besondere Begabung der weiblichen Natur zu verkennen und in geistiger Uniformität den unentbehrlichen Reiz und Gewinn geistiger Ergänzung der Geschlechter zu vernichten, will nicht den Schwerpunkt der weiblichen Bestimmung verschieben und damit den Segen echt deutschen Familienlebens in Frage stellen; sie muß und will sich bestreuen, die allgemeine Bildungsaufgabe für die weibliche Jugend unter Anerkennung der besonderen Begabung ihres Seelenlebens, unter Wahrung und Förderung ihrer eigenthümlichen Bestimmung zu verwirklichen.

Die höhere Mädchenschule hat (Th. 4.) den Elementarunterricht mit gleichem Bewußtsein von seinem Werthe zu pflegen, wie dies in der eigentlichen Elementarschule geschieht, nur daß ihre Schülerinnen in jenen vier ersten Jahren rascher und weiter gefördert werden, als dies in der letzteren bei der größeren Zahl und durchschnittlich geringeren Empfänglichkeit der Schülerinnen geschehen kann. Auf solcher Grundlage aber hat sie sodann eine auch bei Vermehrung der Lehrkräfte einheitliche Bildung in Wissenschaften und Sprachen aufzubauen, wobei die Aufnahme zweier fremden Sprachen in den Lehrplan, nämlich der französischen und englischen, aus Gründen äußeren Bedürfnisses wie geistigen Bildungswerthes von entscheidender Bedeutung ist. Hierzu beansprucht die höhere Mädchenschule (Th. 5.) die Schülerinnen vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre für 10 Jahresurse in 3 Hauptstufen, welche sich auf 7—10 Stufenklassen vertheilen. Das Lehrercollegium (Th. 6.) besteht aus einem wissenschaftlich gebildeten Director, wissenschaftlich gebildeten Lehrern (namentlich für die wissenschaftlichen Fächer), aus erprobten Elementarlehrern und geprüften Lehrerinnen. Unzweifelhaft sind an die Lehrer in wissenschaftlicher Beziehung ähnliche Forderungen zu stellen, wie an die der Gymnasien und Realschulen; ebenso gewiß ist aber, daß das wissenschaftlich gebildete Urtheil und die Gabe geschickter populärer Darstellung für die Mädchenschule mehr Gewicht hat, als die Ausdehnung gelehrten Duellenstudiums, und daß ferner in besonderem Grade gewisse persönliche Gaben, — Gemüths- und Charakterbildung, sowie taktvolle Haltung — erforderlich sind. Auch wird es richtig sein, daß in der Mädchenschule junge unverheirathete Männer weniger am Orte sind, als sie es in Gymnasien und Realschulen sein können, da einer ungestörten erzieherischen Wirksamkeit derselben mit einem sich enger an die Lehrer anschließenden Verhältnisse der Schülerinnen Schwierigkeiten im Wege stehen und in dieser Beziehung die Möglichkeit einer Gefahr nicht zu verkennen ist, deren Verwirklichung tiefen Schaden nach sich ziehen würde. Wenn nun aber aus vorstehenden Gründen für die Gewinnung geeigneter Lehrer Schwierigkeiten sich ergeben, so lassen sich andererseits für die Mädchenschule unter Voraussetzung ausreichender Vorbereitung und staatlicher Prüfung weibliche Kräfte für Erziehung und Unterricht verwerthen; ja es ist das Zusammenwirken von Lehrern und Lehrerinnen der Idee, der Erziehungsaufgabe dieser Schule angemessen, wenn auch die Frage über die Ausdehnung, welche der Mitwirkung von Lehrerinnen einzuräumen ist, noch nicht abgeschlossen und weiterer Erfahrung anheimzugeben ist. Von besonderer Bedeutung ist sodann, was (Th. 7.) über den öffentlichen Charakter der Mädchenschule gesagt wird. In Anerkennung der höheren Mädchenschule als einer öffentlichen, von der bürgerlichen Gemeinde und dem Staate zu unterhaltenden und unmittelbar zu beaufsichtigenden Anstalt hat der Staat die Verpflichtung, überall, wo das Bedürfnis es erfordert, für die Einrichtung derartiger Anstalten Sorge zu tragen. Unter solcher Voraussetzung wird die höhere Mädchenschule derselben staatlichen Schulaufsichtsbehörde untergeordnet wie das Gymnasium und die Realschule. Die Lehrer und Lehrerinnen genießen, namentlich was definitive Anstellung und Pensionsberechtigung angeht, gleiche staatlich festgestellte Rechte wie die Lehrer jener Anstalten*). Keineswegs sollen durch eine solche Organisation die Privatschulen beseitigt werden; allein die Vortheile, welche etwa für eine Privatstellung geltend gemacht werden können, knüpfen sich ausschließlich an die Voraussetzung einer in pädagogischer und in sittlicher Beziehung ausgezeichneten Persönlichkeit des Vorstehers und sind gegen die in den meisten Fällen unvermeidlichen Nachtheile von untergeordnetem Werthe. Denn abgesehen von der für die Einrichtungen der

*) Für die oberen wissenschaftlichen Lehrer ist der Titel Oberlehrer verlangt; dies und daß die höhere Mädchenschule wie Gymnasium und Realschule der entsprechend höheren staatlichen Schulaufsichtsbehörde unterstellt werden, ist in der That nicht nur Ehrensache, sondern für das innere Gedeihen der weiblichen Lehranstalten in mehrfacher Hinsicht von entscheidender Bedeutung und ist allein im Stande, jedes Bedenken aus dem Wege zu räumen, das tüchtige, wissenschaftlich gebildete Männer abhalten kann, ihre Kräfte diesem Zweige des Unterrichtswesens zu widmen.

Privatanstalt mehr oder weniger maßgebenden Rücksicht auf ihre pecuniäre Einträglichkeit, ist diese Anstalt nicht allein von der Willkür des Vorstehers, sondern auch von bedenklichen Einflüssen der Schulinteressenten abhängig, wird dazu weit mehr Schwierigkeiten haben, tüchtige Lehrkräfte zu gewinnen, und der Continuität der Entwicklung, welche nicht an eine einzelne Persönlichkeit geknüpft ist, entbehren. In dem Normal-, Lehr- und Einrichtungsplan (Th. 8.), der durch die Staatsbehörde nach Anhörung tüchtiger Fachmänner festzustellen ist, dürften allgemein gültige Bestimmungen, d. h. die in Rücksicht auf den Lehrstoff, seine Zwecke und Ziele, sowie in Rücksicht auf die inneren Einrichtungen als nothwendig anzuerkennenden Normen von dem, was der Freiheit der Entwicklung überlassen bleiben kann, zu unterscheiden sein. Selbstverständlich dürfen (Th. 9.) Schulen, welche den in diesem Plane gestellten Anforderungen nicht entsprechen, den Namen „Höhere Mädchenschule“ nicht führen. Je gewisser der Mißbrauch dieses Namens nicht selten ungünstige und ungerechte Beurtheilungen des gesammten höheren Mädchenschulwesens zur Folge gehabt hat, welche auch die Interessen der von ernstem Streben und gebiegenen Leistungen getragenen Anstalten zu schädigen geeignet waren, desto entschiedener sollte demselben ein Ende gemacht werden. Es ist durch die seitherige Gleichgültigkeit dagegen einer Unklarheit und oft einer Unwahrheit Vorschub geleistet worden, welche der ihnen in gutem Glauben oder auch irgend eines Scheines wegen anvertrauten Jugend zum Schaden gereichen, ganz abgesehen davon, daß dadurch nicht selten auch die ungehinderte Entwicklung anderer Anstalten, die mit Recht diesen Namen führen, aufgehalten und erschwert worden ist. Mädchenschulen, welche einerseits über die Leistungen der Elementarschulen hinausgehen, andererseits jedoch hinter dem Ziele der höheren Mädchenschulen zurückbleiben und auch nicht die nöthige Ausstattung der letzteren mit Lehrkräften und Lehrmitteln aufzuweisen haben, d. h. Mädchenmittelschulen (II. Theil der Denkschrift) im gewöhnlichen Sinne des Wortes, sollten auch niemals anders genannt werden dürfen. Vorausgesetzt daß für solche Schulen gleichfalls ein geeigneter Normallehrplan aufgestellt wird, entsprechen sie einem doppelten Bedürfnis, dem eines großen Elternkreises und dem der höheren Mädchenschule. Sie sind in der That schon von dem Gesichtspunct aus ein Bedürfnis, weil es Mädchen giebt, welche eine über den gewöhnlichen Elementarunterricht hinausgehende Bildung empfangen sollen, durch ihre Verhältnisse aber angewiesen sind, bei geringerem Aufwand eine kürzere Zeit diesem Zwecke zu widmen, als die höhere Mädchenschule zu einer irgendwie befriedigenden Lösung ihrer Unterrichtsaufgabe in Anspruch nehmen muß; für diese ist ein beschränkterer, aber in sich abgeschlossener Unterricht wünschenswerth. Die höhere Mädchenschule aber kann nur gewinnen, wenn dieses Bedürfnis in besonderen Anstalten befriedigt und ihr nicht länger zugemuthet wird, solche Mädchen einige Jahre sich an dem höheren Unterricht ihrer Oberclassen betheiligen zu lassen, als ob dadurch eine gewisse Ergänzung ihrer Bildung zu gewinnen wäre, während doch in Wirklichkeit allermeist so nur ein unbegründetes und unabgeschlossenes Wissen davon getragen wird und zugleich der höheren Schule nicht unerhebliche Schwierigkeiten bereitet werden. Auf jede höhere Mädchenschule im Sinne der Denkschrift sollten in Einer Stadt zwei Mädchenmittelschulen kommen. Sehr zweckmäßig könnten dann mit letzteren gewerbliche Fortbildungsschulen sich verbinden (III. Theil der Denkschrift); wogegen höhere Lehrerinnen-Seminare, für welche der Staat zu sorgen hat, sich am zweckmäßigsten an die höhere Mädchenschule anschließen. Es hat sich schon jetzt als Erfahrung bewährt, daß aus dem Anschluß von Seminaren an wohlorganisirte höhere Mädchenschulen für beide Anstalten sehr schätzenswerthe Vortheile erwachsen. Weil sie in den Seminarclassen den das Ganze abschließenden Höhepunct ihrer Thätigkeit sehen, so werden die mit solchen Classen versehenen höheren Mädchenschulen für diese natürlich ihre tüchtigsten Kräfte in Mitverwendung bringen, ohne daß dadurch den übrigen Classen ein Abbruch geschieht; in einer größeren, wohl organisirten Mädchenschule werden ferner die Seminaristinnen mannigfaltige Gelegenheit haben, tüchtige Lehrer und Lehrerinnen in ihrer Thätigkeit zu beobachten und von ihnen zu lernen; sie sehen sich von einem

wohlgeordneten Schulorganismus umschlossen und können in mannigfacher Weise praktisch geübt werden. Andererseits werden die Lehrkräfte durch ihre Mitarbeit in dem Seminar oder durch die nicht seltene Anwesenheit der Seminaristinnen in ihren Lehrstunden sich umso mehr angetrieben fühlen, in ihren Bestrebungen fortzuschreiten. Endlich werden namentlich die oberen Schulclassen den Gewinn haben, daß die für den Uebergang in das Seminar sich vorbereitenden Schülerinnen durch musterhaftes Streben und Verhalten auf den Geist der Classe einen heilsamen Einfluß ausüben. Findet dann auch die Lehrerinnen-Staatsprüfung jährlich in der Anstalt, unter Leitung eines Vertreters der Oberbehörde und unter Betheiligung der Lehrer statt, so wird das nicht wenig dazu beitragen, die Aufmerksamkeit des Lehrercollegiums auf die zu erreichenden Ziele zu richten. Daß eine so geordnete Prüfung den Vorzug verdient vor einem Examen vor einer den Candidatinnen fremden Commission, die nur einen beschränkten, möglicherweise zweifelhaften Einblick in die von ihnen erlangte Bildung gewinnen kann, ist gleichfalls bereits durch die Erfahrung erwiesen. Ein unerlässliches Erfordernis aber ist eine eingehende Prüfungs- und eine einheitliche Zeugnis-Ordnung. — So im wesentlichen die Weimarer Denkschrift an die hohen deutschen Staatsregierungen, die erste gemeinsame That der deutschen Mädchenschulpädagogen. Die nächste überaus werthvolle Frucht dieser Bestrebungen, welche auch durch Schritte von Seiten anderweitiger Vereinigungen unterstützt wurden, war die Einberufung einer Conferenz von Sachverständigen aus der preussischen Monarchie durch Minister Dr. Falk 1873. Die Beschlüsse dieser Berliner Augustconferenz, welche in allem wesentlichen die Thesen der Weimarer Denkschrift wiederholen oder dieselben in ihren Consequenzen klarstellen, bilden nunmehr factisch die Grundlage für die Weiterentwicklung des ganzen Mädchenschulwesens. Ausdrücklich hat sich der 1880 bereits 2300 Mitglieder umfassende deutsche Hauptverein*) für das deutsche Mädchenschulwesen auf seiner IV. Versammlung zu Dresden 1874 auf den Boden der Augustconferenz gestellt. Wo an dem inneren Ausbau der höheren Mädchenschulen jetzt gearbeitet wird, geschieht es bei aller Freiheit im einzelnen und bei aller Rücksicht auf locale und historische Verhältnisse, doch unter stetem Anschluß an die Grundsätze und Grundzüge, wie sie sich bei jenen Berathungen ergeben haben (vgl. Protokolle u., Berlin W. Herz; und Dr. Wilhelm Buchner in Rein, Pädagogische Studien, Eisenach, 3. Bacmeister. 3. Heft S. 12 ff.).

Als dann im April 1874 Minister Dr. Falk gleichsam als erstes Unterpfand künftiger umfassender und durchgreifender staatlicher Regelung in Preußen eine Prüfungsordnung für Lehrerinnen erließ, da war in anderen deutschen Staaten bereits manches geschehen, was der im Norden zuerst gegebenen Anregung zu verdanken war, aber nun der langsameren Entwicklung in Preußen vorauselte. Wie im Großherzogthum Hessen, so ward auch im Königreich Sachsen im Weg der Verordnung oder des Gesetzes für die wenigen vollständig organisirten höheren Mädchenschulen im Sinne der Weimarer Denkschrift**) Fürsorge getroffen; das Entscheidende war dabei stets der Wechsel der Aufsichtsbehörde. Im 3. 1877 erfolgte in Württemberg, nachdem schon 1874 ein höheres Lehrerinnenseminar vom Staate errichtet worden war, die gesetzliche Regelung der Mädchenschulfrage, durch die Schaffung einer eigenen Oberaufsichtsbehörde, der Kgl. Commission für die höheren Mädchenschulen, durch die Aufnahme eines Etats-Postens für Subventionen an die anerkannten Anstalten, durch die Ordnung der Pensionsverhältnisse des Lehrpersonals. Mit Ausnahme der beiden auf königlicher Stiftung be-

*) Das Organ dieses Vereins, der in 14 Zweigvereine gegliedert bei allem Eifer, den derselbe den inneren Angelegenheiten der höheren Mädchenschule widmet, unablässig auch auf die Erreichung der in der Weimarer Denkschrift vorgezeichneten äußeren Ziele hinarbeitet, ist die trefflich redigirte „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“. Leipzig, B. G. Teubner.

**) Deren wesentlicher Inhalt in einer zweiten Denkschrift des oben genannten Vereins nach den Beschlüssen seiner IV. Hauptversammlung zu Dresden 1875 mit der Bitte um gesetzliche Regelung den deutschen Staatsregierungen nochmals vorgetragen ward.

ruhenden Anstalten (Natharinenstift und Olgaftift in Stuttgart), welche eine besondere Aufsichtsbehörde haben und nicht unter das staatliche Gesetz gestellt sind, haben Dank der nun gewonnenen Klarheit und Sicherheit die größtentheils reorganisirten höheren Mädchenschulen Württembergs die Schwierigkeiten überwunden, die ihr inneres und äußeres Gedeihen seither gehemmt. Und ganz ebenso verfuhr man in Baden; nur daß hier die Aufsicht dem Oberschulrath als der obersten Schulbehörde für das gesammte Unterrichtsweisen übertragen ist: ein Umstand, der wohl nicht unwesentlich dazu beigetragen hat, daß für die Rectorenstellen Gymnasialprofessoren gewonnen werden konnten, während anderwärts noch immer die Annahme gilt, daß der Uebergang zur höheren Mädchenschule den Abschluß der Gymnasialaufbahn bedeute. Im Reichsland Elsaß-Lothringen steht eine Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in naher Aussicht; in anderen deutschen Staaten bedarf es keiner umständlichen Reform und die größeren gediegenen Anstalten haben eine befriedigende Stellung erlangt (z. B. Braunschweig, Oldenburg, Bremen, Hamburg). Nur in Bayern und Preußen ist vorerst keine Aussicht auf staatliche Ordnung. In Bayern herrscht die Privatschule, die Klosterschule vor. In Preußen ist schon auf die Petition der Dresdener Hauptversammlung (s. ob.) die Antwort erfolgt, daß eine gesetzliche Ordnung des höheren Mädchenschulwesens erst gelegentlich des Erlasses eines allgemeinen Unterrichtsgesetzes in Aussicht gestellt werden könne und allen seitherigen Bemühungen der preussischen Schulen wie des deutschen Vereins und seiner Organe ist bis jetzt stets eben die Unmöglichkeit einer abgeordneten Behandlung der Mädchenschulsache entgegengehalten worden. Nicht einmal ein Normallehrplan, wie ihn doch jede andere Kategorie von Schulen besitzt, ist zu erlangen gewesen*). Indessen kommen muß ja endlich auch das preussische Unterrichtsgesetz und die höhere Mädchenschule, welche so vieles sich selbst verdankt, wird nicht ermüden in treuer Arbeit an ihrer inneren Weiterbildung auch unter erschwerenden Verhältnissen.

Aus der geschichtlichen Entwicklung der höheren Mädchenschulen in Deutschland erzieht sich für die Gegenwart das Resultat, daß 1) diese Anstalten Factoren der Neuzeit sind, die mit innerer Nothwendigkeit aus der socialen Umgestaltung der Stände und ihres Verhältnisses zur Bildung hervorgegangen sind; daß es 2) eine eigenthümliche weibliche Bildung giebt, die nach Umfang und Inhalt, in ihrer Grundlage und ihrem Ziele sich von der männlichen unterscheidet und in den höheren Mädchenschulen gewonnen werden soll, weshalb deren richtige Stellung und Entwicklung ein Gegenstand des höchsten Interesses für alle Factoren des öffentlichen Lebens bleibt; daß endlich 3) auch da, wo es noch nicht gelungen ist, eine den Aufgaben und dem Zwecke dieser Schulen entsprechende Normirung ihrer äußeren Stellung (Berechtigungen, Beaufsichtigung, Besoldung, Rangverhältnisse) zu erlangen, eine hoch erfreuliche Uebereinstimmung bezüglich aller inneren Angelegenheiten in allem Wesentlichen unter den Mädchenschulpädagogen zu constatiren ist.

Was den ersten Punct, die sociale Gruppe, für welche diese Schulen bestehen, betrifft, so ist der Irrthum jetzt nicht mehr möglich, als seien dieselben nur für die „höheren“ Stände im Sinne der „höchsten“ vorhanden. Sie wollen dies gar nicht sein. Es mögen ja noch immer vereinzelte Versuche gemacht werden, einer solchen Anstalt den Charakter größerer Vornehmheit zu geben; gewöhnlich mißlingt der Versuch schon darum, weil die Ausschließlichkeit nicht durchführbar ist und die Mittel, die Vornehmsten herbeizuziehen, wie eine glänzende Einrichtung, ein vornehmer oder vornehmthuender Umgangston, eine Steigerung der Anforderungen in fremden Sprachen u. s. w. auf die Dauer nicht ausreichen; immer aber scheitern diese Anstrengungen daran, daß die an der Spitze der Gesellschaft stehenden Kreise insgemein die Schule nicht benützen können, weil ihre Lebensstellung eine reservirte Haltung aller ihrer Familienglieder erheischt

*) Sehr lehrreich sind in dieser Hinsicht die Protokolle der Vereinsverhandlungen von Frankfurt a/Dder 1878 und von Braunschweig 1880, welche auch in der Zeitschrift Schornstein's sich abgedruckt finden.

und weil ihre Lebensweise dem ganzen Leben der Schule widerspricht^{*)}); auf diese Bedürfnisse kann die öffentliche Schule sich nicht einrichten. Daß aber einerseits Kinder solcher Eltern, welche jene Schranken zu durchbrechen vermochten und ihre Mädchen einer guten höheren Mädchenschule anvertrauten, von diesem Schulbesuch großen Gewinn für ihre ganze Ausbildung und für ihr ganzes Leben gehabt haben, ist ebenso unumstößliche Thatsache, als daß andererseits diejenigen Schülerinnen, welche Störung verursacht und selbst sittlichen Anstoß gegeben haben, nicht minder unter der Zahl der vornehmsten als aus den Kreisen der übrigen sich finden ließen. Aber die höhere Mädchenschule versteht sich nur dann richtig, wenn sie auf die mittleren und höheren Stände reflectirt, wenn sie das ist, was der Name der Leipziger „höheren Schule für Mädchen“ besagt. Damit erfüllt sie die Aufgabe, allen, welche die von ihr vermittelte weibliche Bildung im rechten Sinne des Wortes anstreben, diese zu vermitteln. Und dieses Streben nach Bildung ist jetzt in den mittleren und höheren Ständen mit solchem Drange erwacht, daß der Kern der Schülerinnenmasse aus diesen Kreisen auch fest genug ist, um ohne Schaden selbst Kindern aus niedererem Stande die Theilnahme an der Schule zu gestatten. Weder die Berufung darauf, daß hiebei da und dort das Motiv hochmüthige Eitelkeit, die Folge Ueberstiegenheit sei, noch der Hinweis darauf, daß von solchen Elementen edle Sitte und feine Zucht bedroht werden könne, vermag zum principiellen Ausschluß dieser Schichten unseres Volkes zu führen. Will man im Ernste behaupten, daß das keine Ausnahmen seien? Daß aus den besseren, höheren, gebildeten Familien die Schülerinnen stets aus den richtigen Motiven, mit dem wünschenswerthen Segen, ohne je die Zucht und Sitte zu gefährden, ihren Schulbesuch vollenden? Die Erfahrung lehrt, daß allermeist, wo Eltern von untergeordneter Lebensstellung oft mit großen Opfern eine solche Schule suchen, dies aus dem edelsten und reinsten Eifer für Bildung geschieht und in pflichtmäßiger Fürsorge nicht nur für die beste Mitgabe für's Leben, sondern auch für die Entfaltung gottgegebener Anlagen. Es sei nur die Bildung, welche die Schule gewinnen hilft, die wahre, und es werde nur darüber gewacht, daß die Freistellen oder Schulgeldermäßigungen niemals misbraucht werden können, so wird man sehen, daß Kinder aus den mittleren und unteren Schichten in der Regel zu den strebsamsten, geordnetsten und dankbarsten Schülerinnen gehören.

Bezüglich der Eigenthümlichkeit der weiblichen Bildung ist schon in dem Artikel „Mädchenerziehung“ der Satz aufgestellt worden, daß ihr ethischer Charakter in der Bestimmung des Weibes für das Haus gegeben sei, daß sie ein continuirliches Verweilen des Gemüths in der religiösen Anschauung, und für die intellectuelle Entwicklung jene Art allgemeiner Bildung fordere, die in der klaren Auffassung der auf den verschiedenen Wissensgebieten zur Erscheinung kommenden wesentlichsten Ideen und Gesetze bestehe. In diesen drei Grundbestimmungen der weiblichen Bildung finden wir wieder, was die Reformatoren wollten: eine Bildung, durch welche uns „fromme und verständige Hausmütter“ erzogen werden. Wenn K. v. Raumer (s. den Art. „Mädchenerziehung“) der Ansicht war, daß hiezu die Schule entbehrlich, ja unbrauchbar, das Haus selbst genügend sei, so geht er bei diesem Urtheil augenscheinlich von einer untauglichen Schule aus und setzt Mütter voraus, welche ihren Mädchen eine gute Schule ganz ersetzen können: eine unmögliche Vergleichung! In der Schule, wie sie sein soll, hat das Mädchen, wie es sein soll, ein Heimatsgefühl und es ahnt, warum das Schulleben ihm gerade so nothwendig ist. Die Schule mit ihrer friedlichen Umhegung nach außen, mit ihrem ganzen Gemeinschaftsleben, mit dem Gesetze, das in ihr waltet, mit dem Gemeingeiste, den sie pflegt, mit dem Ernste der Nächstenpflicht, den sie fordert, ist ein Abbild, ein Vorbild der Deffentlichkeit, die selbst dem Weibe

*) Mit diesen Worten Flashar's ist der Forderung Niehl's (die Familie S. 102), daß in die gewöhnliche Volksschule (aus Knaben und Mädchen gemischt) in den Städten alle Mädchen bis zum 12. oder 14. Jahr geschickt werden sollen, seien ihre Eltern so vornehm, als sie wollen, in einer Weise begegnet, welche der Erfahrung vollkommen entspricht.

versagt bleibt, von deren Organismus aber und von deren heiligen Pflichten das Weib gerade darum ein ernstes und klares Bewußtsein in sich tragen muß, weil es nur so nach seiner Aufgabe und in seinem Theil mitwirken kann zur Erfüllung der großen Lebensaufgabe der Menschen. Wenn aber Kauter eine allzu große Gelehrsamkeit der Frauen fürchtet, so könnte dies süglicher etwa gegen Uebertreibungen bei der Lehrerinnenbildung geltend gemacht werden; die höhere Mädchenschule als solche tritt der gelehrten Bildung der Frauen im Princip entgegen, indem sie die Idee einer „allgemeinen Bildung“ zur ihrigen macht. Am schwersten wägen wohl solche Bedenken, welche Kauter und andere von einem Uebermaße der von der Schule theils für den Unterricht, theils für die Hausarbeit geforderten Zeit hernehmen; in der That müßte ein Uebermaß in dieser Hinsicht das Mädchen dem Hause, d. h. ihrer eigentlichen Bestimmung entfremden. Nicht als sollten die Mädchen nicht an eine dauernde Beschäftigung gewöhnt werden; ist ja doch ihr ganzes Leben viel mehr der Gleichartigkeit des Thuns, der stillen Beharrlichkeit in der vorgeschriebenen äußeren Pflicht zugewendet, als das des Mannes, und diese Kunst will geübt sein zumal bei der Lebendigkeit und Reizbarkeit der weiblichen Natur. Dagegen fordert die physiologische und psychologische Betrachtung der weiblichen Natur, daß ein Uebermaß der Schulzeit vermieden werde. Die Zunahme von Rückgratsverkrümmungen, Bleichsucht, Kurzsichtigkeit, Nervenschwäche ist zwar ganz sicher ein Product verschiedener Factoren, unter welchen zuallererst das Haus zu nennen ist; allein auch die Schule darf nicht sich dagegen verschließen, daß schon das lange andauernde Sitzen (namentlich ohne Rückenlehne) schädigen muß. Die Zahl der Stunden, welche dem Unterrichte in der Schule einzuräumen ist, sollte auf der unteren Stufe durchschnittlich in der Woche nicht über 24, auf der oberen nicht über 30 betragen und so vertheilt werden, daß nur der Vormittag dem wissenschaftlichen Unterrichte, der Nachmittag wenigstens überwiegend den technischen Übungen und auch Körperübungen gewidmet würde. Hauptsächlich aber ist eine Beschränkung der Unterrichtszeit zu erwarten von der fortschreitenden Vervollkommnung der Unterrichtsmethode. Die Frage, ob für den Unterricht die Vormittagsstunden von 8—12 Uhr und (soweit solche erforderlich sind) die Nachmittagsstunden von 2—4 Uhr oder die Stunden von 9—1 Uhr und die von 3—5 Uhr zu wählen seien, oder ob der Nachmittag ganz frei bleiben und der gesammte Unterricht in den Stunden von 8—2 Uhr absolvirt werden solle, ist je nach den localen, auch klimatischen, besonders aber nach den gesellschaftlichen Verhältnissen zu entscheiden. In Städten, welche, wie Berlin, große Entfernungen aufweisen und zugleich eine Tageseinteilung auch in den Familien, bei welcher das Mittagmahl erst im Laufe des Nachmittags eingenommen wird, hat man neuerdings den Versuch gewagt, auch den Mädchen eine durch Pausen unterbrochene, aber trotzdem recht lange zusammenhängende Unterrichtszeit von 8—1½ Uhr zuzumüthen.

Wie in der Zeit der Schulstunden wird die Mädchenschule auch in den Forderungen an die häuslichen Arbeiten für den Unterricht das rechte Maß beobachten. Ein völliger Verzicht auf jede Hausaufgabe widerspräche dem Interesse der Schule, welche das so nothwendige Einüben des Lernstoffs nicht allein besorgen kann; ebenso aber auch dem Interesse des Hauses, das sonst ohne Fühlung mit der Schule bliebe. Aber das sollte der oberste Grundsatz bei der Regelung der Hausarbeiten sein, daß zu Hause nur geübt werde, was im Unterricht gelehrt und genügend vorbereitet ist; außerdem mögen die Memorir- und Präparations-Aufgaben durch ganz bestimmte Normen auf das absolut nöthige Maß eingeschränkt werden. Wenn so bei der Mädchenschule der Schwerpunkt des Lernens in die Schule selber fällt, reichen für die Hausarbeit auf der Unterstufe drei Viertelstunden, auf der Mittelstufe fünf Viertelstunden und auf der Oberstufe zwei Stunden täglich vollkommen aus. Eigentliche Nacharbeit muß durchaus verpönt bleiben; auch in den anspruchsvollen Zeiten der Repetitionen vor der Verlesung oder vor der neustens so hart angegriffenen öffentlichen Prüfung sollten nächtliche Anstrengungen der Kinder von Seiten des Hauses einfach nicht geduldet werden.

In Betreff der Organisation der höheren Mädchenschulen erkennt schon die Weimarer Denkschrift, daß nur die vollständig organisirte Schule den gestellten Aufgaben vollkommen entsprechen kann, weshalb das Kind vom Eintritt in das schulpflichtige Alter an beansprucht werden muß. Den Abschluß der Schule erreicht die Schülerin mit dem vollendeten 16. Lebensjahre. Während der 9—10jährigen Schulzeit durchläuft sie in 3—4 Jahren (je nachdem das 6. oder 7. Lebensjahr das Eintrittsjahr ist) die Unterstufe, in 3 Jahren die Mittelstufe und wieder in 3 Jahren die Oberstufe. Ob dabei den 9—10 Schuljahren ebenso viele gesonderte Classen entsprechen oder ob die gesammte Schulzeit oder ein Theil derselben sich auf mehrjährige, gewöhnlich zweijährige Curse vertheile, wird von localen Verhältnissen abhängen; dem Classensystem ist wenigstens der Vorzug vollkommen klarer Begrenzung der Aufgaben und der Uebersichtlichkeit und Stetigkeit des Fortschreitens nicht zu bestreiten. Die Zahl der in Einer Classe zu vereinigenden Schülerinnen darf 40 nicht übersteigen; auf der Oberstufe sollte 30 die Normalzahl sein*).

Die Unterrichtsgegenstände**) der höheren Töchter Schule sind eben so wenig willkürlich, als die irgend einer Gattung von Schulen. Sie hängen von der zwiefachen Grundforderung ab, welche an die weibliche Bildung zu stellen ist, daß das Weib, was sein Gemüthsleben betrifft, dauernd in der religiösen Lebensanschauung erhalten werde, und, was seine intellectuelle Entwicklung angeht, eine allgemeine Bildung in jenem von Vielwisserei, von Wissenschaft und von Philosophie wohl zu unterscheidendem Sinne erhalten müsse, der in dem Artikel „Mädchenerziehung“ S. 736 f. festgestellt worden ist. Diese Forderungen weisen zunächst auf den Religionsunterricht, welcher für diese Gattung von Schulen die eigentliche Grundlage des sie erfüllenden Geistes und Lebens sein soll. Daß er dies werde, ist freilich zum großen Theile davon abhängig, ob und wie es der Lehrer versteht, in allen Unterrichtsfächern und in allen sittlichen Beziehungen des Schullebens den religiösen Gesichtspunct festzuhalten, ohne der Wahrheit, der subjectiven wie der objectiven, Abbruch zu thun und ohne der ganzen Unterrichtsweise eine unnatürliche und tendenziöse Richtung auf sentimentale oder rigorose Frömmerei zu geben; aber es hängt auch ab von der Art und Weise, wie der Unterricht selbst erteilt wird. Je tiefer die Wahrheit ist, daß das weibliche Gemüth in dem religiösen Bewußtsein continuirlich verharren und allezeit im Glauben wurzeln muß, wenn es seine Aufgabe erfüllen will, desto mehr muß sich im Religionsunterrichte, als in dem Mittelpuncte des weiblichen Unterrichtes, die Eigenthümlichkeit desselben überhaupt offenbaren. Das zeigt sich an den beiden entgegengesetzten Polen der Religion als Sache des Herzens und als Sache des denkenden Geistes. Wenn in neuerer Zeit wiederum ein besonderer Nachdruck auf die gedächtnismäßige Einprägung des religiösen Lehrstoffes gelegt worden ist, so ist es gewiß nicht die Mädchenschule, in welcher dieser Nachdruck heilsam wirkt. Die Mädchen sollten von vorn herein nicht so viel auswendig lernen, sondern mehr mit unbefangenen Gemüthe die heilige Geschichte aufnehmen dürfen. Schon Fenelon macht die Bemerkung, daß man sie zum Wiedererzählen der Geschichten nicht nöthigen, sondern ihnen darin mehr Freiheit, nach Lust und Neigung zu verfahren, gestatten solle. Das ist eine sehr feine Bemerkung. Wenn es doch bei Mädchen so sehr darauf ankommt, daß ihnen die Frömmigkeit frühzeitig Herzenssache werde, weil mancherlei Wege, durch die Wissenschaft und das Leben zum Glauben zu gelangen, der Bestimmung des Weibes ferner liegen, als der des Mannes,

*) Ueberfüllung der Classen widerspricht der specifischen Aufgabe der Mädchenschule, welche durch den Unterricht selbst die Kenntnisse befestigen soll, und ebenso der Entwicklung edler Weiblichkeit; in der Masse entzieht sich das Einzelne leichter dem Lehrer, der Masse gegenüber vergrößert sich unvermerkt der Ton des Umgangs und das Moment der individuellen Einwirkung ist erschwert.

**) Der Lehrplan der höheren Mädchenschule zu Elberfeld, verfaßt von N. Schornstein, kann nahezu als Normallehrplan für die vollständig organisirten Anstalten betrachtet werden (Leipzig, Teubner).

so sollte doch auch alles Religiöse dem Mädchen vor allen Dingen zur reinen Herzenssache gemacht und die Angst um die Rechenschaft, die das Kind von dem Gehörten zu geben hat, demselben ganz erspart werden. Ist es doch keine Frage, daß die Sorgfalt, die in unseren Tagen auf das Wiedererzählen der biblischen Geschichten bei den kleinsten Kindern gewendet zu werden pflegt, den Schwerpunkt des Religionsunterrichtes auf Kosten des Gemüthes verrückt und die Uebung des Gedächtnisses sowie der Sprachfertigkeit auf eine Weise betont, welche die leise dämmernde und zarte Empfindung für das Heilige und Göttliche im Geiste des Kindes eher zurückdrängt und vernichtet, als zu beleben geeignet ist. Stunden der seligsten Freude sollten die Religionsstunden der Kleinen sein, Stunden, in denen alles, was unterrichtlicher Zwang heißt, verbannt wäre. Der edelste Stoff, den menschlicher Unterricht darbieten kann, sollte auch in der edelsten, d. h. liebevollsten und freiesten Weise dargeboten und aufgenommen werden. Ließe man die Absicht, bestimmte Kenntnisse zu erzielen, auf diesen untersten Stufen des religiösen Unterrichtes ganz fallen, würde mehr dahin getrachtet, in den Kindern die Stimmung des tiefen Friedens, den die Seele in der Gemeinschaft mit ihrem Gotte athmet, zu wecken, sie zu einem lebendigen Gefühle der Gottesnähe zu führen, so würde für die Befestigung wahrer Frömmigkeit gewiß mehr gewonnen, als durch die Fertigkeit, mit vielen und guten Worten die gelernten Dinge wiederzugeben. Denn für das Erstarken eines wirklichen Glaubenslebens kommt es darauf an, daß der Mensch die Erfahrung jener Befeligung, die in dem Verkehr mit Gott liegt, an sich selbst mache. Und diese Erfahrungen sind es, welche wir vornehmlich dem Mädchen in dem ersten Religionsunterrichte wünschen müssen. Der Stoff dieses Unterrichtes kann, nachdem an die Gebete, welche das Kind aus dem Hause mitgebracht, und an die Pietät gegen die Eltern angeknüpft worden, im wesentlichen nur die heilige Geschichte sein, aber gerade dadurch, daß sie dem Kinde dargeboten wird ohne jede Forderung einer selbständigen Reproduction, daß das Erzählte zum Anknüpfungspuncte für gemüthvolle, dem kindlichen Standpuncte entsprechende Gespräche gemacht wird, wird dem Lehrer Gelegenheit gegeben, die Geschichte aus einem Vergangenen zu einem Gegenwärtigen zu machen, was wir bei der gewöhnlichen Behandlung so sehr vermissen. Diesen freien und mehr erbaulichen als unterrichtlichen Charakter sollte der Religionsunterricht der Mädchen im ersten ganzen oder wenigstens halben Jahre durchaus behalten, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß die Kinder zu freiwilliger Wiederholung und dadurch zur Aneignung von manchen kleinen Gebeten, Sprüchen und Liederversen ermuntert werden. Aber wie der Anfang dieses Unterrichtsgegenstandes, so offenbart auch der Abschluß desselben bei Mädchen gewisse eigenthümliche Seiten, die nicht übersehen werden dürfen. Es ist oft gesagt worden, daß es dem Weibe nicht gezieme, über den Lehrgehalt der Dogmen zu viel zu reflectiren, und daß ihm die Religion mehr eine Sache des Gefühls als des Gedankens sein solle. Gewiß ist darin die Wahrheit der Sache ausgesprochen, aber, wie alle Bestimmungen über den Unterschied der Geschlechter eine relative Bedeutung haben, so darf auch an diesem Puncte die andere Seite nicht als gar nicht vorhanden angesehen werden. Gewiß wäre es verkehrt, wenn dem Mädchen die Lehre des Christenthums wichtiger wäre als die Herzensstellung zu Gott, aber wichtig bleibt auch die Lehre als solche dem Mädchen, und zwar wichtiger, als eben oft gemeint wird. In dem Maße, in welchem die weibliche Bildung überhaupt erweitert wird, muß auch die religiöse Bildung vertieft werden, wenn sie nicht gefährdet werden soll. Und dies um so mehr, je mehr dem Weibe eine gründliche wissenschaftliche Bildung versagt ist. Auch die Mädchen und Frauen denken, und denken zuweilen schärfer als die Männer, auch ihnen treten die negativen Richtungen des Zeitgeistes sehr nahe und nicht selten werden sie von denselben ergriffen. Soll das Weib in der religiösen Lebensanschauung verharren, so muß diese ihm gewissermaßen zur Philosophie des Lebens werden, d. h. zur fundamentalen Erkenntnis, auf welcher alle übrige Erkenntnis ruht. In die Fülle des Reichthums, in die unergründliche Tiefe des Gedankens, welche das Christenthum dem denkenden Geiste ausschließt, muß auch das Weib einen Blick gethan

haben, wenn es nicht schließlich der glänzenden Rhetorik der modernen Skeptis und den handgreiflichen Schlüssen des Materialismus verfallen soll. Es ist durchaus nicht nöthig, daß wir, wenn wir den Mädchen zeigen, das Christenthum werde von denen nicht begriffen, namentlich in seiner geistigen Tiefe nicht ermesen, die es angreifen, dadurch sofort in den anderen Fehler fallen müssen, die Weiber an ein anmaßendes und absprechendes Raisonniren über religiöse Dinge zu gewöhnen. Der Unterschied ist eben so groß, als die Sache wichtig ist. Es hat zu allen Zeiten eine solche apologetische Darstellung der christlichen Wahrheit gegeben, welche sich an die Gebildeten der Zeit wendete, und diesen Charakter muß der religiöse Unterricht auf den höheren Stufen der Mädchenschule haben, weil nur dieser dem Standpunkte der Bildung entspricht, die fromme Richtung des Gemüthes sichert und für die Aufgaben der Gegenwart tüchtig macht. Die Gliederung des religiösen Unterrichts ist einfach. Auf der elementarischen Stufe wird die biblische Geschichte, nach der heiligen Schrift erzählt, den Hauptstoff bilden. Wünschenswerth ist es, daß für jede Classe eine Auswahl der Geschichten getroffen werde, welche das Ganze der Heilsgeschichte umfaßt und nach bestimmten Rücksichten von Classe zu Classe erweitert werden kann. Die Sprüche, Psalmen, prophetischen Abschnitte u., sowie die Kirchenlieder, welche gelernt werden, müssen durch regelmäßige Wiederholung zum gesicherten Besitze gemacht werden, ebenso die ersten beiden Hauptstücke des Katechismus. Die wesentliche Aufgabe der zweiten (Mittel-) Stufe ist die Einführung in die heilige Schrift, d. h. die populäre Einleitung in dieselbe und die Anleitung zu ihrem Gebrauche. Wenn der untersten Classe dieser Stufe das Alte Testament, an welches sich eine populäre Erklärung des ersten Hauptstückes der zweiten das Neue Testament, an welches sich die des zweiten Hauptstückes anschließt, zugewiesen wird, so bleibt der ersten Classe dieser Stufe noch übrig, einen Gesamtüberblick über die Geschichte des Reiches Gottes zu geben, der die Kinder gewöhnt, was ihnen so schwer wird, die großen Thaten Gottes aufeinander zu beziehen, und der bereits Gelegenheit giebt, die wichtigsten Lehren der heiligen Schrift an der Hand der Geschichte und gleichsam als Ergebnisse derselben zu betrachten und ausführlichere Stücke aus der Bibel selbst zu lesen. Die drei letzten Hauptstücke des Katechismus und eine angemessene Anzahl von Kirchenliedern (etwa eins alle Monat) werden gelernt. Auf der oberen Stufe ist eine zusammenhängende Darstellung der christlichen Sittenlehre nach dem ersten Hauptstücke, der Glaubenslehre nach dem zweiten bis fünften Hauptstücke des Katechismus und das Wesentlichste aus der Kirchengeschichte die Hauptaufgabe, die am besten dann gelöst wird, wenn es möglich wird, zuletzt gewisse Haupttheile der Schrift, wie das Evangelium Johannis, den Römerbrief u. im Zusammenhange durchzunehmen und an der Hand einer praktischen und erbaulichen Exegese die Schülerinnen zu einem selbständigen Gebrauche der heil. Schrift anzuleiten.

Nach dem Religionsunterrichte nimmt in der höheren Mädchenschule der Unterricht in der Muttersprache den höchsten Rang ein, mindestens sollte es so sein, und wenn in dem Lehrplane mancher dieser Anstalten den fremden Sprachen eine größere Anzahl von Stunden eingeräumt ist, als dem Deutschen, so muß dieses als durchaus verwerflich erscheinen. Die höhere Mädchenschule kann mehr, als irgend eine der gegenwärtig ausgeprägten Gattungen von Unterrichtsanstalten die Muttersprache zum intellectuellen Fundamente ihres gesammten Unterrichtes machen, weil sie weder durch das Uebergewicht der fremden Sprachen noch durch die Fülle der realen Kenntnisse so beschränkt wird, wie das Gymnasium und die Realschule, und weil sie für eine gründliche Behandlung des elementarischen Unterrichts mehr Zeit und Ruhe hat, als die Volksschule. Wie sie aus der deutschen Schule der Reformationszeit hervorgegangen, so soll sie auch dieses ihres Ursprungs eingedenk bleiben, und wenn fremde Sprachen ihr nicht verwehrt werden dürfen, so ist einer der Gründe dafür eben der, daß an der fremden Sprache der Blick für die Eigenthümlichkeit der Muttersprache geschärft und das Bewußtsein für ihre Vorzüge geweckt werden soll. Sie muß aber vor allem

deutsche Schule sein, weil aller bildende Einfluß auf das weibliche Gemüth vornehmlich an die Sicherheit, Klarheit und Innigkeit geknüpft ist, mit welcher die Frauen den Geist und die Schätze der Muttersprache zu erfassen vermag. Daß hier der Sprachunterricht in jener Allgemeinheit und Weite des Begriffes gemeint ist, in welcher er von den untersten Elementarstufen an bis zu den höchsten hinauf das Denken und Sprechen, das Lesen und Schreiben, die Uebung des Gedächtnisses und die Bildung des Geschmacks umfaßt, versteht sich von selbst. Ueber die didaktische Gliederung des Stoffes auf der Elementar- und Mittelstufe kann hier hinweggegangen werden, um so mehr, da manche musterhafte Lehrpläne (z. B. der der Augusta-Schule in Berlin [1863] und der höheren Töchterschule zu Elberfeld, enthalten in der Einladungsschrift zur Schulfeier und Prüfung 1860) darüber gründliche Auskunft geben. Dagegen pflegt die Aufgabe dieses Unterrichtsgegenstandes auf der oberen Stufe, wo er doch seine eigentliche Blüte entfalten sollte, oft zu eng gefaßt oder doch nicht ausführlich genug dargestellt zu werden. Wir haben hier auf drei wesentliche Richtungen dieses Unterrichts zu achten, auf die Grammatik, den Aufsatz und die Literatur. Wenn Merget (im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1862, Heft 5. S. 288) den grammatischen Unterricht zu den wesentlichen Momenten in der Ausbildung junger Mädchen zählt, so ist dies gewiß richtig. Aber derselbe gehört in der Hauptsache der Mittelstufe der höheren Töchterschule an und charakterisirt diese Stufe. Nachdem das Wichtigste der Wortform-, Wortbildungs- und Satzlehre auf diesen Stufen durchgemacht worden, wird für die obere Stufe nicht viel mehr übrig bleiben, als die erlangte Einsicht in das Wesen der Sprache zu erhalten, zu befestigen und zu vertiefen, was durch Anknüpfung an jeden anderweitig behandelten Stoff gelegentlich immer geschehen kann. Man darf sich nicht verhehlen, daß, jemehr die eigentlich weibliche Art zu denken sich entwickelt, destomehr die Neigung der jungen Mädchen sich dieser grammatischen Betrachtung der Sprache abwendet, daß überdies die wissenschaftlichen Grenzen dieser Betrachtung dem Mädchen gegenüber sehr enge gezogen sind, da eine gründliche Erörterung der betreffenden Verhältnisse immer die Kenntnis der historischen Entwicklung der Sprache voraussetzt und die Einführung der Mädchen in's Mittelhochdeutsch, wie sie hie und da versucht worden ist, doch eine Verirrung in das Gebiet der Gelehrsamkeit bleibt, die nicht gebilligt werden kann, daß also der grammatische Lehrstoff, so weit er in die Mädchenschule gehört und in derselben mit Nutzen betrieben werden kann, ein ziemlich beschränkter ist. Soll sich nicht die oben besprochene Gleichgültigkeit gegen diesen Stoff einstellen, welche durch die zu häufige Wiederholung des oft Gehörten erzeugt wird, so muß nothwendig irgend ein neuer und anregender Gesichtspunct gegeben sein, unter welchem der grammatische Stoff angeschaut wird. Und diesen finden wir in der vergleichenden Betrachtung der Sprachen, zu welcher das Französische und Englische gegenüber dem Deutschen auf der oberen Stufe die mannigfachste Veranlassung bietet, und welche für das klare Verständnis jeder dieser Sprachen sehr ergiebig gemacht werden kann. Aber im allgemeinen muß man wünschen, daß auf der oberen Stufe die deutsche Grammatik als solche eigentlich abgethan sei. Das Mädchen hat nach der Schule keine Universität zu beziehen, auf welcher ihm der eigentliche Inhalt der Wissenschaften aufgeschlossen werden soll, es darf daher auch nicht während seiner ganzen Schulzeit auf die formale Behandlung der Sprache als auf die Hauptsache seiner Bildung gewiesen, und darf nicht genöthigt oder gewöhnt werden, alle Worte, die es liest oder hört, redet und schreibt, „an das Kreuz der Grammatik und Logik zu schlagen“: vielmehr soll auch der deutsche Unterricht dazu dienen, Geist und Gemüth der jungen Mädchen mit einem tüchtigen Inhalte zu erfüllen. Der deutsche Unterricht vermag dies hauptsächlich durch Einführung in die deutsche Literatur, denn an die geistigen Schätze der nationalen Bildung ist auch die Bildung des Einzelnen [gewiesen, ja in diesen geistigen Schätzen kommt auch der eigentliche Sprachschatz der Nation, die Fülle, die Schönheit und die Eigenthümlichkeit der Muttersprache dem Einzelnen erst zur lebendigen Anschauung. Wenn der Proceß, der sich

hier vollziehen soll, darin besteht, daß der Einzelne nachdenkt und nachempfindet, was vor ihm die reifsten und edelsten Geister seines Volkes gedacht und empfunden haben, so ist damit auch ein Fingerzeig gegeben, wie die Literatur in der Mädchenschule behandelt werden müsse, nämlich nicht als Literaturgeschichte, die nur der recht verstehen kann, der die Literatur schon kennt, und für welche in der Mädchenschule die wissenschaftlichen Voraussetzungen nicht vorhanden sind, sondern als eine Einführung in das Verständniß der Meisterwerke unserer Literatur. Da nun zu einer solchen gehört, daß diese Werke gelesen, verstanden, ihre Schönheiten empfunden, manche Stücke dem Gedächtnisse eingeprägt und die in ihnen waltende Klarheit, Correctheit und Schönheit der Darstellung nach Kräften in der eigenen schriftlichen Darstellung nachgeahmt werden; so ist ersichtlich, daß auf der oberen Stufe der Mädchenschule alle Seiten des Sprachunterrichts, das Lesen und Schreiben, das Denken und Sprechen, die Uebung des Gedächtnisses und die Bildung des Geschmacks auf den Unterricht in der Literatur bezogen werden und durch ihn ihren Inhalt empfangen müssen. Der eigentliche Mittelpunkt des deutschen Unterrichts auf dieser Stufe ist also ein ästhetischer. Soll nun nicht diese ästhetische Richtung, wozu bei Mädchen die Gefahr immer nahe liegt, in eine ganz verderbliche Gefühlstänzelei oder in oberflächliches Raisonnement ausarten, so ist vor allen Dingen eine Zucht des Gefühls durch den Gedanken anzustreben. Wenn zunächst in kurzen aber scharfen Zügen ein allgemeiner Umriss der Poetik gegeben und das Wesentlichste der Metrik zum sicheren Besitze gemacht worden, so kann den Mädchen auch nicht erlassen werden, in die geistige Arbeit unserer großen Dichter einen Blick zu thun und die muster-gültigen Ansichten derselben über das Wesen der Kunst und der Poesie insbesondere kennen zu lernen. Niemand versteht unsere Literatur, der die Umwandlung der ästhetischen Principien, welche von Klopstock an bis auf Schiller vor sich gegangen und in geistvollen kritischen Schriften uns dargestellt worden ist, nicht kennen gelernt hat. Abhandlungen, wie Herder's „von deutscher Art und Kunst“, Lessing's „Laokoon“ oder Schiller's Aufsatz „über naive und sentimentale Dichtung“ u., geben den fruchtbarsten Stoff zu inhaltvollen Denkübungen, führen auf das einfachste mitten in das Wesen der Kunst, bieten mannigfache Veranlassung zu erklärenden Erörterungen, wecken das Nachdenken, schärfen den Verstand, richten das Gemüth auf die edelsten Zwecke der Kunst und wirken neben alle dem durch die classische Darstellung auf die Bildung des Ausdrucks. Solche inhaltvolle Denkübungen, angeknüpft an irgend eine unserer classischen kritischen Schriften, müssen die innere Grundlage der ganzen Beschäftigung mit der Literatur in der Mädchenschule bilden. Erst von hier aus ist ein tieferer Gewinn dieses Unterrichtsgegenstandes zu erwarten. Daß einzelnes dabei übergangen werden kann und muß, daß die Mädchen über Schwierigkeiten, welche aus dem Mangel gelehrter Kenntnisse hervorgehen, schnell und leicht hinweggehoben werden müssen, versteht sich von selbst. Geschieht dies und haben sie den inneren Zusammenhang auch nur einer einzigen solchen Schrift recht erkannt, so darf gehofft werden, daß sie der Trivialität in der Beurtheilung ästhetischer Dinge abgewendet und mit feinerem Sinne jenem Interesse für das Kunstschöne zugewendet sind, welches in der weiblichen Seele so tiefe Wurzeln hat. Auch die Meisterwerke der Poesie selbst, welche den Mädchen vorgeführt werden, dürfen nicht bloß dem Genuße dargeboten werden, sondern müssen mit Vermeidung aller vorgreifenden Kritik nach allen Seiten hin durchgearbeitet, erklärt und zum Verständniße gebracht werden. Da es in der Mädchenschule darauf ankommt, das Einfachere dem Schwierigeren vorzuziehen und die sittliche Zartheit des Gefühls nicht zu verletzen, so hat man eine Auswahl der zu behandelnden Stücke zu treffen. In dem Lehrplane der Elberfelder Schule (1860) ist eine solche Auswahl veröffentlicht worden. Sie umfaßt das Nibelungenlied (nach Simrock), Gudrun (nach Keller), die Kirchenlieder des 16. u. 17. Jahrh., ausgewählte Stellen aus Klopstock's Messias, Herder's Eid, poetische und prosaische Stücke von Matthias Claudius, Stellen aus Jung-Stilling's Biographie, Schiller's Wilhelm Tell, Lieder und Balladen,

Göthe's Hermann und Dorothea, Iphigenie, die Novelle, einige Lieder und Balladen, Abschnitte aus Homer von Voss und der Antigone von Donner, geistliche Lieder von Novalis, einzelnes von Tieck, E. M. Arndt, Körner, Schenkendorf, Uhland, Rückert, Chamisso und Lenau. Gegen diese Auswahl läßt sich von dem Gesichtspuncte aus, daß die Schule nur das Bedeutendste und Vollendetste darbieten und der Privatlectüre das Uebrige überlassen werden kann, manches einwenden. Herder's Eid, Stilling's Leben, die Uebersetzungen von Voss und Donner, und alle von Novalis bis Lenau genannten Dichter, außer Uhland und Rückert, bieten nicht den gediegenen unterrichtlichen Stoff und liegen dem nationalen Leben meist zu fern, als daß sie neben den übrigen Stücken eine Stelle beanspruchen könnten. Dagegen würden von Klopstock auch einige seiner Oden, welche für unterrichtliche Behandlung in so vieler Beziehung trefflich geeignet sind, Lessing's Minna von Barnhelm, vor allem die culturgeschichtlichen Gedichte Schiller's (der Spaziergang, die Glocke), auch wohl Wallenstein und die Jungfrau von Orleans hinzuzufügen sein. Schiller's Gedichte bieten durch Reichthum der Ideen die beste Gelegenheit zu eingehenden Erörterungen über sittliche und ästhetische Fragen und lassen auf ungesuchte Weise die Anknüpfung an die religiöse Lebensauffassung zu. Läßt sich doch, was Schiller das Ideale nennt, fast überall sofort auf das Ewige und Göttliche übertragen, und berührt er doch in verschiedenen Dichtungen (z. B. das verschleierte Bild, der Kampf mit dem Drachen u.) unmittelbar die tiefsten Interessen des religiösen Bewußtseins. Alle solche Erörterungen bieten die geeignetste Grundlage für den deutschen Aufsatz. Wenn dieser in der Mädchenschule so oft zu einem Kreuz der Schülerinnen, Lehrer und Eltern wird, so liegt dies hauptsächlich daran, daß die Wahl der Themata oft eine unrichtige ist, daß auf eine productive Kraft gerechnet wird, die nicht vorhanden ist und nicht vorhanden sein kann, und daß den Mädchen nicht vorher ein tüchtiger und anregender Stoff dargeboten wird. Der wesentlichste Zweck des Aufsatzes ist correcte und schöne Darstellung, und in dieser muß die eigentliche Arbeit der Schülerin liegen. Der Stoff selbst aber muß ihnen und zwar in solcher Fülle und Klarheit gegeben werden, daß sie mit Leichtigkeit denselben überblicken und ihre Mühe wirklich vornehmlich der Form der Darstellung zuwenden können; geschieht dies nicht, so werden sie zur Phrase und in dieser zur Unwahrheit gedrängt. Man hat daher gefordert, daß die Themata aus den Gebieten des anderweitigen Unterrichts entnommen werden sollen. Allein auch das hat seine Schwierigkeit. Selten werden die betreffenden Themata durch den Unterricht so speciell vorbereitet sein, daß ihre Behandlung ohne weiteres von den Mädchen gefordert werden kann. Der Stoff wird entweder in zu großer Fülle vorhanden, wenn das Thema weit ist, oder zu dürftig sein, wenn es enger ist, so daß doch eine Besprechung nöthig wird. Ist aber diese nöthig, so ist nicht abzusehen, warum nicht sofort ein frischer Griff in das Reich der Gedanken gethan werden soll. Dazu fordert gerade in der Mädchenschule noch eine andere Betrachtung auf. Die Mädchen erfahren von so vielen Dingen nichts näheres, die doch für das Leben sehr wichtig sind. Manche psychologische Begriffe, manche, wenn auch nur summarische, Belehrungen über die Geschichte und die Theorie der einzelnen Künste, oder über gewisse dem Mädchenunterrichte ferner liegende Zweige der Naturwissenschaften, z. B. Chemie und Geologie, sowie über praktische Lebensverhältnisse, z. B. über Staatseinrichtungen, Verfassungsleben in Staat und Kirche, über Landwirtschaft, Handel und Gewerbe und deren sittliche Bedeutung für die Menschheit u., würden zur allgemeinen Bildung der Mädchen sehr wesentlich beitragen, können aber bei der Beschränktheit des Unterrichtscursus für Mädchen nur beiläufig und oberflächlich gegeben werden. Werden aus diesen und ähnlichen Gebieten bestimmte Punkte zum Gegenstande der Aufsätze gemacht und bei der, wie schon erwähnt, stets nöthigen vorhergehenden Besprechung in ein solches Licht gestellt, daß den jungen Mädchen eine wirkliche Belehrung daraus hervorgegangen ist, so werden sie nicht nur den Aufsatz mit lebendigem Interesse an der Sache anfertigen, sondern auch mannigfache Gelegenheit finden, ihre eigenen Erfahrungen und ihre eigenen keimenden Gedanken

an den Gegenstand anzuschließen. Denn das Concrete übt allezeit diesen weckenden Einfluß auf die schlummernden Kräfte. Statt solcher Themata: „über die Dankbarkeit“, „von dem Nutzen der Ordnung“, „Arbeit die Mutter des Ruhms“, bei denen den Mädchen nichts übrig bleibt, als eine gegebene formale Disposition mit einigen vielleicht sentimentalen Worten zu umschreiben, weil die eigene innere Durchbildung noch nicht vorhanden ist, von welcher eine tiefere, eigenthümliche und daher fruchtbare Betrachtung des oft Gehörten ausgehen könnte, stelle man Themata, wie: „Ueber den Werth der Dinge, die wir wegzuworfen pflegen“, „über die Verwandtschaft der schönen Gartenkunst mit der Baukunst, Malerei und Musik“ u. c., freilich Themata, über welche die Mädchen zunächst gar nichts zu sagen wissen, die aber, wenn sie ihnen auf gründliche Weise auseinandergesetzt worden, ihnen einen neuen Blick in die Welt eröffnen und damit zugleich mannigfache Erinnerungen und Empfindungen wecken und beleben, welche in ihnen schon schlummerten. Der Aufsatz in der Mädchenschule sollte im allgemeinen stets die Frucht einer inhaltvollen Denkhübung sein, und ist diese wirklich vorangegangen, so wird jener nicht mislingen. Die Form der Abhandlung ist durchaus nicht die allein berechnete, eine gute und richtige Schilderung hat ihre logische Nothwendigkeit so gut, wie jene, aber das ist eben der heilsame Zwang solcher Themata, die auf concrete Lebenserscheinungen gerichtet sind, daß sie zur Ordnung des Denkens durch die Natur der Sache selbst nöthigen. Die Beschreibung einer Uhr und die Beantwortung der Frage, wie sich im „Kampfe mit dem Drachen“ der Ritter wegen seines Ungehorsams zu rechtfertigen sucht, nöthigen auf gleiche Weise, die Folge der wirklichen Kräfte der Reihe nach darzustellen, und es besteht bloß der Unterschied, daß es dort mechanische Kräfte und hier Seelenzustände sind, die beobachtet werden sollen. Nicht immer soll den Mädchen indessen zugemuthet werden, in ihren Aufsätzen diese strenge Objectivität zu bewahren; die individuelle Darstellung, zu der ja das weibliche Gemüth vorzugsweise befähigt ist, mag innerlich auch zuweilen geübt werden, obwohl sie in der Schule mehr zurücktreten muß. Nur, daß auch hier vom Concreten ausgegangen und dem, wie schon Kaumer gezeigt hat, leicht sich einschleichenden Wesen der Lüge in Empfindung und Wort gewehrt werde. Themata, wie diese: „Mit welchen Gedanken gehe ich meiner Confirmation entgegen?“ — „Abschied von der Schule“ u. c. — sind ebendarum ganz verwerflich. Dagegen werden Fragen, wie diese: „welches sind meine ersten Erinnerungen? — wie wünschte ich die Schule eingerichtet zu sehen, wenn ich die Verhältnisse ändern könnte? — das Treiben auf dem Schulhofe“ u. c. immer eine willige, leichtgeschürzte und oft überraschend feine Beantwortung finden. Natürlich fällt bei solchen Themen alle Besprechung fort, aber diese Arbeiten dürfen nur den süßen Nachtisch nach der kräftigen Mahlzeit bilden und dienen dazu, den Standpunct der gewonnenen Bildung zu prüfen.

Gegen den Unterricht der Mädchen in fremden Sprachen ist oft gekämpft worden. Zuweilen wenden sich diese Angriffe, so insbesondere die gegen das Französische gerichteten, eigentlich gegen die unrichtigen Grundsätze, von denen bei diesem Unterrichte oft ausgegangen wurde. Wenn v. Kaumer das französische Parliren der Bonnenerziehung verwirft, so hat er vollkommen Recht, und da in Mädchenschulen diese gedankenlose Manier lange Zeit eingebürgert war, so mag es immer noch an der Zeit sein, vor demselben zu warnen. Der allgemeinste und höchste Zweck des Unterrichts in fremden Sprachen ist niemals in dem Gebrauche derselben, sondern in der Vertiefung und Schärfung des Bewußtseins von den allgemeinen Gesetzen der Sprache, also in der Bildung des Denkvermögens zu suchen. Auf der anderen Seite hört aber doch auch der Gebrauch der fremden Sprachen niemals auf, in gewissem Grade Zweck und ein ebenso natürliches als nothwendiges und selbstverständliches Resultat des gründlichen Sprachunterrichtes zu sein. Wie ursprünglich nirgends eine fremde Sprache nur darum gelehrt worden ist, weil sie ein Zuchtmittel des Denkens werden sollte, sondern immer die Absicht vorgelegen hat, aus Gründen des allgemeinen Weltverkehrs oder in Rücksicht auf die Literatur eines Volkes zur mündlichen

und schriftlichen Anwendung seiner Sprache anzuleiten, so ist auch das Französische zunächst aus solchen praktischen Gründen in die Mädchenschule eingedrungen. Es ist darum sehr natürlich gewesen, daß die sogenannten Sprachmethoden in dem Unterrichte dieser Sprache immer vorgewaltet haben. Seitdem der Einfluß der französischen Literatur und Sprache auf die deutsche Bildung ein geringerer geworden, auch wohl das Französische nicht mehr in der Ausdehnung Weltsprache ist, in welcher sie es im vorigen Jahrhundert war, hat man den praktischen Gebrauch der Sprache in der Mädchenschule nicht mehr so betonen können und vom patriotischen Standpuncte aus das Französische auch wohl ganz aus derselben verbannen wollen. Man hat sich darum in neuerer Zeit zur Vertheidigung dieses Unterrichtsgegenstandes vornehmlich auf jenen letzten Grund alles Unterrichts in fremden Sprachen, daß dadurch die Klarheit des Urtheils gefördert werde, berufen. Wenn aber diese formalen Zwecke die einzigen bleiben, so konnte die Frage entstehen, ob dieselben nicht besser durch Einführung anderer Sprachen in die Mädchenschule erreicht werden könnten, wie denn z. B. Günther in seinen „Briefen an eine Mutter“ zc. das Italienische und noch mehr das Lateinische empfiehlt, von anderen wiederum dem Englischen wenigstens der Vorzug vor dem Französischen eingeräumt wird. Von dem Lateinischen wird schon darum nicht weiter die Rede sein können, weil die Mädchen bei der im ganzen geringen Stundenzahl, welche dem Unterrichte in fremden Sprachen gewidmet werden kann, niemals zu einer nur einigermaßen gründlichen Kenntniß dieser Sprache gelangen würden. Ebenso wenig würden sie, wenn sie sich der römischen Literatur äußerlich bemächtigen könnten, das innere Verständnis des antiken Geisteslebens erlangen und, wenn sie auch das vermöchten, einen eigentlichen Segen davon haben. Ziemlich ebenso verhält es sich mit den großen und classischen Dichtern Italiens, wie denn die italienische Sprache und Literatur immer nur in vereinzelt Perioden und in Beziehung auf besondere Gebiete einen merklichen Einfluß auf deutsche Wissenschaft und deutsches Leben geübt hat. Ganz anders verhält es sich mit dem Englischen. Daß die englische Literatur nicht nur im allgemeinen reicher und tiefer bildend ist, daß sie sich insbesondere der weiblichen Bildung vermöge der zarten und innigen Empfindung, die sich fast durchgehends darin ausspricht, mehr anschließt, als die französische, deren schimmernder Witz und Glanz nicht immer der Reinheit und Einfachheit des Gemüthes frommt, ist ja bekannt, wiewohl freilich Merget (a. a. D. S. 292) mit Recht bemerkt, daß gerade die beiden größten Dichter Englands, Shakespeare und Byron, der Jungfrau wenigstens nicht zur Lectüre angerathen werden können. Wenn aber die englische Literatur, und dies gilt insbesondere von der neueren, dem Weibe heilsamer ist, wenn die englische Sprache dem Deutschen sehr viel näher liegt, als die französische, so leistet sie dagegen durch ihren Bau für die formalen Zwecke desto weniger, und gerade die nähere Verwandtschaft derselben mit dem Deutschen ist diesem Zwecke ungünstig, da für diese Zucht des Denkens eine gewisse Unähnlichkeit und Schwierigkeit der zu erlernenden Sprache wünschenswerther ist, als die stark hervortretende Analogie. Blicken wir von hier nun auf das Französische zurück, so sprechen für die Beibehaltung desselben hauptsächlich drei Gründe, zunächst die noch immer sehr weite Verbreitung derselben, sodann der tiefe Einfluß, den sie auf unser ganzes geistiges Leben geübt hat, endlich der Reichthum ihrer Formen und die logische Gebundenheit ihres Satzbaues. Diese Gründe scheinen für die Beibehaltung des Französischen noch immer sehr in's Gewicht zu fallen. Mit Recht wird aber der formale Zweck dieses Unterrichtes betont werden und immer bestimmter ausgesprochen werden müssen, daß es nicht die Absicht der Töchterchule sein kann, die Mädchen zum vollen und fertigen Gebrauche der Sprache zu führen. Wenn die Schülerinnen neben der Geistesgymnastik, welche das Erlernen des Französischen ihnen gewährt, dahin gelangen, mit Vermeidung grober Fehler ihre Gedanken über ein leichtes Thema französisch niederschreiben, einem französischen mündlichen Vortrage folgen, auch über einfache Verhältnisse sich mündlich mit einiger Fertigkeit aussprechen und auch ein schwierigeres Buch mit Leichtigkeit verstehen zu können,

so ist das Ziel erreicht, über welches die Schule nicht hinausstreben soll, und dieses Ziel wird um so sicherer erreicht werden, je mehr die tüchtige Uebung der Grammatik zur Hauptsache des gesammten Unterrichtes gemacht wird. Es ist in diesem Werke in dem belehrenden Artikel „Französische Sprache“ (Bd. II. S. 706 ff.) die Ansicht ausgesprochen worden, daß es dem weiblichen Wesen widerspreche, diesen Unterricht vorwiegend grammatisch werden zu lassen. Wenn indessen dem Weibe nicht überhaupt die Fähigkeit abgesprochen werden soll, den Organismus der Sprache zu erkennen, was niemand wird thun wollen, so ist nicht abzusehen, warum nicht an irgend einer Stelle des gesammten Unterrichtes die vorwiegend grammatische Tendenz eintreten sollte. Eher, möchten wir sagen, dürfe in der Mädchenschule die Muttersprache diese vorwiegend grammatische Behandlung nicht erfahren und wenigstens auf der oberen Stufe müsse dieselbe zurücktreten. Aber dem fremden Idiom gegenüber ist die Reflexion auf das Sprachgesetz so natürlich und so nothwendig, daß sich die überwiegende Richtung auf diese reflectirende Behandlung des Französischen ganz wohl mit einer gesunden Mädchenbildung verträgt. Freilich, wenn bei dem grammatischen Unterrichte an eine wissenschaftliche Begründung desselben gedacht wird, so muß die Mädchenschule auf denselben resigniren, denn da wissenschaftliche Behandlung des Französischen auf das Lateinische zurückweist, so kann hier ebenso wenig, wie aus ähnlichen Gründen im Deutschen, von einem wissenschaftlichen Unterrichte die Rede sein. Aber auch wenn diese historische Seite der Sprache ignorirt werden muß, bleibt noch immer, namentlich für die obere Stufe, ein so reiches Material logischer Beziehungen übrig, daß die Mehrzahl der mit dem weiblichen Unterrichte beschäftigten Pädagogen wohl mit gutem Rechte in unseren Tagen derjenigen Ansicht huldigen, welche den Schwerpunkt des französischen Unterrichtes in die Uebung und in das Verständnis der Grammatik legt. Abgesehen davon, daß für die höhere Stufe der Mädchenschule namentlich die Einführung in die französische Syntax und Synonymik in Anspruch genommen werden muß, so kann doch im übrigen, was die didaktische Gliederung und methodische Behandlung des Französischen betrifft, durchaus auf den erwähnten Artikel „Französische Sprache“ verwiesen werden.

Je mehr die englische Sprache in neuerer Zeit zur Weltsprache geworden ist, je mannigfaltiger die bildenden Einflüsse sind, welche ihr sprachlicher Reichthum und ihre ethische Bedeutung auch auf das weibliche Gemüth ausübt, desto nothwendiger ist die Aufnahme derselben in die höhere Töchterchule geworden. Wie aber das Englische selbst eine Synthesis des Französischen und Deutschen auf der dunkeln Grundlage eines celtischen Idioms ist, so wird der Unterricht in dieser Sprache eine angemessene Stelle erst dort finden, wo bereits das Deutsche und das Französische zu einer gewissen Sicherheit des Gebrauchs und des grammatischen Verständnisses gebracht ist, also erst auf der oberen Stufe. Und da die formalen Schwierigkeiten der Erlernung gering sind, auch das wesentliche Ziel des Unterrichtes nur darin bestehen kann, die Mädchen zu befähigen, ein englisches Buch zu lesen, so wird der Zeitraum von drei Jahren auch vollständig genügen, diese Kenntniss der Sprache zu vermitteln.

Die Aufgabe des Rechenunterrichtes wird für die höhere Töchterchule darauf zu beschränken sein, daß außer den vier Species und den Brüchen die Decimalbrüche, die Regel de tri, Gesellschafts-, Mischungs- und Zinsrechnung zu lehren seien. Besonders Gewicht ist auf das Kopfrechnen aus nahe liegenden Gründen des künftigen Gebrauchs zu legen, und die Anlage der Mädchen kommt dieser Richtung des Unterrichtes gern entgegen. Hat man doch das Kopfrechnen die Logik der Mädchen genannt. Aber damit charakterisirt sich auch eine Einseitigkeit des Rechenunterrichtes, die sich leicht einschleichen kann. Der bloße Zahlensinn und die Fertigkeit desselben erschöpft nicht die Aufgabe dieses Unterrichtes. Soll derselbe bildend werden, so ist sowohl auf den elementaren als auf den oberen Stufen ein klares Bewußtsein über die jeder Operation und der Lösung jeder Aufgabe zu Grunde liegenden Verstandeschlüsse zu fordern und namentlich auf den oberen Stufen neben der Rechensfertigkeit

die Sicherheit dieser Schlüsse anzustreben. Leichtere algebraische Aufgaben, die durch solche Verstandeschlüsse zu lösen sind, geben Anlaß, den Geist zu schärfen und zugleich durch die gelegentliche Hinweisung auf die höheren Gebiete der Arithmetik in den Mädchen eine Ahnung von der über ihr Wissen hinausgehenden Weite der Wissenschaft zu wecken. So ist es wohl auch zu verstehen und zu rechtfertigen, wenn an manchen Orten die Anfänge der Potenzlehre berührt werden. Wo nicht auf den unteren Stufen der Anschauungsunterricht eine elementarische Belehrung über die wichtigsten Punkte der Raumlehre in sich geschlossen hat, muß an geeigneter Stelle im Rechenunterricht dieselbe nachgeholt werden.

Bei dem Realunterrichte der Mädchen besteht die größte Schwierigkeit in der Beschränkung. Es gilt hier überall, wie Froelich richtig bemerkt, in großen aber klaren Umrissen gleichsam die Hallen zu bauen, in welche man die möglichst individuellen Einzelbilder aus Geschichte, Geographie und Naturkunde hineinstellt. Wenn dadurch von didaktischer Seite die Eigenthümlichkeit des weiblichen Unterrichtes in diesen Gegenständen ausreichend bezeichnet ist, so verträgt sich damit sehr wohl eine Rücksicht auf die praktischen Lebenszwecke des Weibes. Jene Küchenbotanik, Haushaltungskemie, Waarenkunde u., die man vom Standpunkte des Nützlichkeitsprincipes von der Töchtertschule gefordert hat, würden, wenn sie möglich wären, die Schule erniedrigen und ihren wesentlichen Zweck beeinträchtigen; aber damit ist nicht gesagt, daß nicht an geeigneter Stelle in der Naturkunde und Geographie die naheliegenden Beziehungen auf das Leben hervorgehoben werden sollen. Gerade durch solche praktische Anwendung der Wissenschaft wird den Mädchen von einer ihnen wichtigen Seite her die Achtung vor dem Wissen und der Eifer, sich ein solches anzueignen, genährt. Es scheint das natürlichste, die Geographie am frühesten in den Lehrplan aufzunehmen, weil sie manches giebt, was in der Geschichte und Naturkunde vorausgesetzt wird. Auf der elementarischen Stufe beginnt sie als Heimatskunde, welche zugleich die ersten Anknüpfungen an die Geschichte zu geben hat. Die wesentliche Aufgabe dieser einleitenden Stufe ist die Orientirung und die Bildung der nothwendigsten geographischen Begriffe. Die Mittelstufe wird sich von der oberen Stufe nur dadurch unterscheiden können, daß die concentrischen Kreise, die beide in Beziehung auf die topische, physikalische und politische Geographie umschreiben, dort überall nur die Hauptmassen hervortreten lassen, während sie hier eine auf einzelne Punkte, namentlich auf das Vaterland gerichtete Erweiterung und Vertiefung des Wissens anstreben und das Wichtigste der mathematischen Geographie näher berücksichtigen. Alles was gegen die Forderung an die Schüler, ausgeführte Kartenbilder zu liefern, und über den sehr zweifelhaften Nutzen dieser Forderung schon gesagt worden ist, gilt doppelt und dreifach von den Mädchen, die für diese Arbeiten weder Zeit, noch im allgemeinen eine hervortretende Anlage haben. Einfache Skizzen, zu Hause oder in der Schule an der Tafel entworfen, sollten indessen auch von Mädchen gefordert werden. — Wenn von dem geschichtlichen Unterrichte in der Töchtertschule so gering gedacht und derselbe für so überflüssig gehalten wird, daß man das historische Wissen der Mädchen auf einige 20 Namen und Jahreszahlen hat beschränken wollen, so muß dagegen geltend gemacht werden, daß die Ueberbürdung des Gedächtnisses bei weiter gehenden Forderungen nirgends weniger stattfindet, als in der Geschichte, wo das lebendige Interesse an der Person dem Gedächtnis so sehr zu Hilfe kommt und die Zahl zum Erleichterungsmittel für die Auffassung des Zusammenhanges wird, daß doch von allen Realien gerade dieser Unterrichtsgegenstand der einzige ist, in welchem auch bei Mädchen mit einiger Gründlichkeit verfahren werden kann, während in der Geographie und in der Naturkunde die dem weiblichen Wesen gesetzten Schranken so oft fühlbar werden, und daß endlich die ethischen Bildungsmittel, welche die Geschichte darbietet, von der bedeutungsvollsten Art sind, die daher, wenn irgend das Weib ihres Zusammenhanges mit dem Leben ihres Volkes und der Menschheit sich vollständig bewusst werden soll, der weiblichen Bildung nicht entzogen werden dürfen. Dazu kommt, daß die Geschichte Gelegenheit bietet, manche Dinge, die sonst in ungehöriger

Breite behandelt zu werden pfliegen, z. B. Mythologie, oder die ganz übergangen werden müßten, z. B. das Politische, am rechten Orte zu berücksichtigen und im rechten Lichte darzustellen. Ueber die didaktische Gliederung dieses Unterrichts in einen biographischen, einen Cursus der Völkergeschichte und einen der Weltgeschichte scheint ziemlich allgemeine Uebereinstimmung vorhanden zu sein, doch wird auf der Mittelstufe das Vaterländische den Schwerpunkt bilden, und selbst auf der oberen Stufe, wo die pragmatische Betrachtung eintritt, die weibliche Neigung, das Historische mehr an Personen als an Ereignissen anzuschauen, immer berücksichtigt werden müssen. Diese individualisirende Schilderung, sowie die Hervorhebung des Zusammenhanges, der zwischen der Gesinnung und der That der Menschen einerseits und ihren Geschicken andererseits besteht, und welcher überall auf das Walten einer göttlichen Weltregierung hinweist, und schließlich die Hervorhebung derjenigen Stellung, welche der Frau in den verschiedenen Culturperioden eingeräumt worden ist, das sind die eigenthümlichen Momente der Geschichte, auf welche das weibliche Gemüth vor allem gelenkt werden muß. — Der Unterricht in der Naturkunde*) kann auch in der Mädchenschule sowohl für die formale Bildung als für das Gemüthleben in seinen ersten Beziehungen sehr segensreich gemacht werden. Er wird überall davon ausgehen müssen, lebendige und klare Anschauungen zu erzeugen und die Beobachtungsgabe, die dem weiblichen Geschlechte eigen ist, sowohl zu benutzen, als zu stärken. Auch das Geschäft des Verstandes, die verwandten Merkmale der einzelnen Naturkörper zusammenzustellen, um schließlich alle Erscheinungen der Natur als Glieder eines wohlgeordneten Ganzen zu erkennen, kann dem Mädchen nicht erspart werden, denn auf dieser Thätigkeit, der übrigens alle systematische Vollständigkeit erlassen werden muß, ruht schließlich die tiefste Erfahrung, die der Mensch aus der Natur schöpfen kann, die Erfahrung, daß diese ganze Welt der Erscheinung von einer wunderbaren gesetzlichen Ordnung getragen sei und eben dadurch auch zu einem Worte Gottes für uns werden solle. Wenn daher das naturhistorische Merkmal der Punct ist, an welchem lebendige Anschauung und geistige Auffassung der Natur einander begegnen, so wird man mit Recht eine unzeitige Sentimentalität darin sehen müssen, daß von mancher Seite das Zerpfücken der Blüten, der Gebrauch der Voupe zc. als etwas unweibliches bezeichnet wird. Gönnen man immer auch dem Mädchen, in die wunderbare Welt des unendlich Kleinen in der Natur einen Blick zu thun, und an der Blütenbildung, am Stänbchen des Schmetterlingsflügels zc. dieselbe Schönheit, Erhabenheit und Weisheit zu schauen, die ihm vom Firmamente herabglänzt. Unter den naturhistorischen Disciplinen ist immer der Botanik eine besondere bildende Beziehung zum weiblichen Leben zugeschrieben worden. Nicht in dem Pflegeamte, welches dem Weibe anvertraut ist und welches auch an den Blumen geübt werden kann, erschöpfen sich diese Beziehungen; sie ruhen besonders auf der tiefen symbolischen Verwandtschaft, die zwischen dem Pflanzenleben und dem weiblichen Dasein obwalten, auf dem zarten Hauche aller Schönheit und Sittlichkeit, und es ist recht eigentlich Aufgabe der Schule, auch diese ästhetische Seite der Natur hervorzuheben. Bildend ist aber die Botanik besonders darum für Mädchen, weil in derselben eine gewisse Gründlichkeit möglich ist, während die Zoologie bei der Betrachtung des Thierleibes und des menschlichen, der das Maß für alle wissenschaftliche Betrachtung der Thiergestalt ist, überall leicht an die Grenze führt, wo das weibliche Zartgefühl verletzt wird. Freilich heben manche die Nothwendigkeit hervor, daß gerade das Weib seiner Bestimmung gemäß zu einer tieferen Kenntnis des menschlichen Organismus geführt werden müsse. Es ist indessen nicht recht verständlich, welcher besondere Nutzen davon erwartet werden darf.

Unter den technischen Lehrgegenständen ist der Schreibunterricht in der

*) Vergl. das treffliche Buch von Dr. J. Köll: Der naturwissenschaftliche Unterricht an der höheren Mädchenschule und seine Bedeutung für die weibliche Erziehung und Bildung; Leipzig, Teubner, 1879.

Mädchenschule immer als einer der wichtigsten anzusehen. Die ästhetisch bildende Wirkung desselben ist eine mannigfache, und eine schöne Handschrift ist eine Seite der harmonischen Selbstdarstellung, die an dem Mädchen nicht fehlen darf. Man wird auch durchschnittlich die Bemerkung machen, daß die wackersten Schülerinnen am besten schreiben. Der Gesangunterricht soll in der Mädchenschule vor allen Dingen in seiner das Gemüth veredelnden Kraft gepflegt werden. Die Uebung des Chorals und des Volksliedes, auch des fröhlichen, bildet die Grundlage, an welche sich in den oberen Classen die Ausführung figurirter Gesänge anschließen wird. Aber die Rücksicht auf Herzensbildung muß die auf künstlerische Bildung überwiegen. Mit der Gesangeslust wird Einfalt und kindlicher Sinn geweckt und die Melodien, welche die Mädchen singen, sollten nur solche sein, die durch Wahrheit, Frische und Zartheit zum rechten Ausdruck des weiblichen Lebens werden können. Von mannigfacher, besonders auch intellectueller und sittlicher Wirkung kann der Zeichenunterricht werden. Auge und Hand sollen durch denselben geübt, Reinlichkeit und Sauberkeit hervorgerufen und der Schönheitsstimm geweckt werden. Die Hauptsache bleibt, nicht auf den Effect zu arbeiten. Die höhere Ausbildung des sich bald aussprechenden Talents muß dem späteren Leben überlassen werden, die Schule hat die allgemeinen und elementaren Zwecke des Unterrichts in's Auge zu fassen. Alle diese Zwecke und der nicht unbedeutende praktische Nutzen, den das Zeichnen den Mädchen gewähren kann, werden am besten erreicht, wenn in der Töchterchule mehr darauf gesehen wird, daß die Schülerinnen eine richtige Contur zu zeichnen lernen, als darauf, daß sie frühzeitig zu sorgfältiger Ausführung in Licht und Schatten angeleitet werden. Fähigere Schülerinnen pflegen sich dann am liebsten auf Blumen und Landschaften einzulassen. — Die Bedeutung der Geschicklichkeit in weiblichen Handarbeiten für das weibliche Leben ist so groß und in unseren Tagen so anerkannt, daß dem Unterrichte in denselben ein sehr bedeutender Theil der Schulzeit eingeräumt zu werden pflegt. Diese Geschicklichkeit wird auch immer ihre Wichtigkeit behalten. Hat sich doch bereits herausgestellt, daß auch die Nähmaschine nur von derjenigen Frau mit Nutzen gehandhabt werden kann, welche selbst eine tüchtige Näherin ist. Aber eine andere Frage ist die, ob dieser Unterricht in der Schule seine richtige Stelle habe. Die Mütter sind im allgemeinen mit den Leistungen der Schule in diesem Punkte nicht zufrieden, freilich oft genug hindern sie selbst die Erfolge desselben, aber bei einigermaßen gefüllten Classen wird er immer seine Schwierigkeiten haben. Es ist daher eine nicht seltene Erscheinung, daß die Mädchen, wenn sie die Schule verlassen haben, noch einen Course im Nähen bei einer Privatlehrerin nehmen. In früherer Zeit, wo es zuverlässige Lehrerinnen dieser Art nicht gab, war die Schule der einzige Ort, an welchem etwas tüchtiges und verständiges für die Sache geschehen konnte. Anders verhält es sich in unseren Tagen, wo es z. B. in Preußen seit 1858 geprüfte Handarbeitslehrerinnen giebt. Da aus der Schule alle bloß mechanische Beschäftigung entfernt werden sollte, so ist schon seit Jahren versucht worden, auch in diesen Unterricht belehrende Elemente einzuführen. Man hat Unterweisungen über die Eigenschaften der Stoffe, über die zur Arbeit nöthigen Werkzeuge u. gegeben, man hat diesen Unterricht für die intellectuelle Bildung dadurch förderlicher machen wollen, daß man über den Stufengang der verschiedenen Thätigkeiten, über die Zwecke und den Zusammenhang derselben in geordneter Rede eben eine solche Rechenschaft von den Kindern gefordert hat, als über ihre geistigen Thätigkeiten in anderen Unterrichtsgegenständen, und wie diese Tendenz bereits in dem in Liestal herausgegebenen „Arbeitsbüchlein“ des Seminardirectors Kettiger verfolgt wurde, so ist neuerdings von Fr. N. Schallensfeld in Berlin versucht worden, sie zur praktischen Ausführung zu bringen (s. d. Art. „Industrieschule“). Da indessen bei den weiblichen Handarbeiten das Können so viel wichtiger ist, als das Wissen, und es treffliche Näherinnen gab, ehe diese neueren Tendenzen bekannt waren, so muß die Frage, ob auch in unseren Tagen dieser Unterricht in die höhere Töchterchule gehört, oder ob er dem Hause und dem leicht zu findenden Privatunterrichte zu überlassen sei, als eine offene

angesehen werden. Aber so lange er in der Schule obligatorisch ist, wird er vor allen Dingen auf das Nöthige und Nützliche zu sehen, die Luxusarbeit aber auszuschließen haben.

Die Vertheilung der Lektionen auf die oben geforderte Stundenzahl würde sich den verschiedenen Stufen gemäß etwa folgendermaßen gestalten: 1. Elementarstufe. a. untere: 3 St. Religion, 12 für Lesen, Schreiben und Sprechübungen, 5 Rechnen, 4 Handarbeiten = 24 Stunden. b. obere: 3 St. Religion, 4 Lesen, 2 Deutsche Grammatik, 4 Schreiben, 3 Rechnen, 4 Französisch, 2 Geographie, 4 Handarbeiten = 26 Stunden. 2. Mittelstufe: 2 St. Religion, 4 Deutsch, 2 Schreiben, 2 Rechnen, 4 Französisch, 2 Geographie, 2 Geschichte, 2 Naturgeschichte, 2 Zeichnen, 2 Gesang, 4 Handarbeiten = 28 Stunden. 3. Obere Stufe: 2 Religion, 4 Deutsch, 3 Französisch, 3 Englisch, 2 Rechnen, 2 Geographie, 2 Geschichte, 2 Naturkunde, 2 Zeichnen, 2 Gesang, 2 Handarbeiten = 26 Stunden.

Öffentliche Prüfungen in Mädchenschulen, wie sie in früherer Zeit sehr beliebt und mit mancherlei Schaugepränge gewürzt waren, widerstreben dem Wesen der Weiblichkeit so sehr, daß sie überall geradezu verboten werden sollten, wie dies in verschiedenen Ländern bereits geschehen ist. Dagegen bleibt es wünschenswerth, daß den Eltern Gelegenheit geboten werde, nicht nur den halbjährigen Censuren, sondern, wenn es irgend möglich ist, auch gelegentlich dem Unterrichte selbst beizuwohnen. Ob nun der Unterricht in den vorgenannten Gegenständen in der Mädchenschule von Lehrern oder Lehrerinnen oder von beiden gemeinschaftlich erteilt werden solle, diese Frage ist noch zu unterscheiden von der anderen, ob in diesen Anstalten der männliche oder der weibliche Einfluß der maßgebende sein solle, wobei wiederum ebensowohl an die obere Leitung, als an die Ausübung der Disciplin gedacht werden kann. Daher wird auch die Antwort verschieden ausfallen müssen. Was den Unterricht betrifft, so hat wohl eine innere Nothwendigkeit der Sache dahin geführt, daß an den meisten Schulen dieser Art die männliche Wirksamkeit die bei weitem überwiegende ist. Und gewiß soll sie es sein. Wenn schon in neuerer Zeit aus den Lehrerinnenseminaren eine große Anzahl von geprüften Lehrerinnen hervorgegangen ist, so ist doch, was inneren Beruf, Neigung und natürliche Anlage zur Classenlehrerin betrifft, die Zahl derjenigen immer nur gering, die zur rechten Tüchtigkeit gelangen; womit nicht gesagt werden soll, daß nicht einzelne Lehrerinnen manchen Lehrer an Lehrgeschicklichkeit übertreffen. Ferner reicht die didaktische Unterweisung, welche in jenen Seminaren gegeben werden kann, nicht weit über den eigentlichen Elementarunterricht hinaus, und er kann es nicht, weil der Unterricht auf den höheren Stufen eine Beherrschung des Materials und eine geistige Durchbildung erfordert, welche von Lehrerinnen um so weniger erwartet werden kann, je kürzer die Zeit ihrer Vorbildung für diesen Beruf, je größer die Mannigfaltigkeit dessen ist, was sie für die Prüfung zu erlernen haben, und je lückenhafter sehr häufig die Vorbereitung ist, die sie auf der Schule für das Seminar empfangen. Auch bei den tüchtigeren Lehrerinnen läßt sich wahrnehmen, daß sie außer dem eigentlichen Elementarunterrichte immer nur für gewisse Lehrgegenstände mit Neigung und Erfolg in der Schule wirken. Dahin gehören biblische Geschichte, französische oder englische Sprechübungen, Handarbeiten, Zeichnen (Malen) und Gesang. Ueberall, wo es auf eine Gestaltung und Construction des Stoffes ankommt, auf die Darstellung innerer Entwicklung, auf die Zusammenfassung des Mannigfaltigen unter gewisse Gesichtspunkte, also in der Grammatik, Literatur, Geschichte, Geographie, Naturkunde u., da findet sich die Lehrerin nicht an ihrer richtigen Stelle und gerade die tüchtigsten werden leicht von Mangelhaftigkeit und Verzagtheit übernommen. Das eigentliche Gebiet der weiblichen Lehrthätigkeit in Schulen wird also immer die Elementarstufe bleiben, namentlich die unterste bei den eben eingetretenen kleinsten Kindern. Der Uebergang aus dem Hause in die Schule wird diesen Kindern dort, wo sie sich sogleich ganz an ein weibliches Wesen anschließen können, erleichtert, und für diese unteren Stufen des Unterrichts wäre die weibliche Wirksamkeit immer die wünschenswertheste, wenn nicht die Rücksicht auf

die nöthige Gründlichkeit auch hier dem männlichen Unterrichte oft den Vorzug einräumen müßte. Auf der Mittelstufe und noch mehr auf der oberen Stufe sollten nur Männer unterrichten, aber womöglich nicht junge Anfänger, welche den Mädchen gegenüber selten den richtigen Ton treffen.

Der Einfluß der Frauen in der höheren Töchterschule ist dagegen in dem Gebiete der Disciplin und der erziehlichen Einwirkung ein sehr wichtiger. Die Schülerinnen haben viele kleine Wünsche und Bedürfnisse, gerathen in mancherlei Verlegenheiten, denen nur die weibliche Hand auf die rechte Weise abhelfen kann, auch tragen sie manche eigenthümliche Schwächen und Fehler an sich, die nur das weibliche Auge recht zu erkennen und zu würdigen vermag. So wäre es z. B. fast immer verfehlt, wenn der Lehrer die Unordnung oder das Auffallende im Anzuge der Mädchen rügen wollte. Uebrigens darf die erziehliche Wirksamkeit der Frauen nicht auf diesen kleinen Dienst beschränkt werden, es wird vielmehr bei allen ernstern Disciplinarfällen die Mitwirkung des weiblichen Einflusses in Anspruch genommen werden müssen, der dem männlichen ergänzend zur Seite treten muß. Eine weibliche Inspiration, eine mütterliche Einwirkung darf dort nicht fehlen oder beschränkt werden, wo die Erziehung zur Weiblichkeit immer die Hauptsache bleibt. Aber ebenso verfehlt wäre es, den weiblichen Einfluß zum allein maßgebenden zu machen. Die Mädchenschule soll die erweiterte Familie sein, da darf der Vater nicht fehlen. Ist für den gewöhnlichen Verlauf des Schullebens die Disciplinargewalt zwischen Lehrern und Lehrerinnen mit Recht gleich vertheilt, kann sogar die weibliche Aufsicht gelegentlich mehr sichtbar werden, als die männliche, so ist doch in letzter Instanz der Mann derjenige, welcher entscheidet; denn das ist göttliche Ordnung im Leben. Und hiemit erhebt sich auch die Frage, wem die obere Leitung der höheren Töchterschule anzuvertrauen sei. Daß eine Frau an der Spitze stehe, der sich in Beziehung auf Anordnungen im Unterrichte und in der Erziehung die Männer unterzuordnen haben, ist und bleibt eine Anomalie, die auf keine Weise gerechtfertigt werden kann. Dagegen wäre die einseitig männliche Leitung, die nicht überall in dem Rathe einer verständigen Frau ihre Ergänzung suchte, ebenso ungerechtfertigt. Es wird daher eine Vorsteherin, Hauptlehrerin, oder wie sie genannt werden mag, zur Wahrnehmung aller speciell weiblichen Rücksichten, außer den übrigen Lehrerinnen in jeder Anstalt dieser Art vorhanden sein müssen, aber der einheitliche Geist des Ganzen und die letzte Entscheidung muß immer von dem Vorsteher ausgehen.

Die Disciplin hat bei Mädchen sehr verschiedene Beziehungen in's Auge zu fassen. Reinlichkeit, Ordnung und Pünctlichkeit haben für das weibliche Leben noch eine tiefere Wichtigkeit, als für das männliche. Darum gewinnt schon die bloße Aufsicht über den geordneten Gang des Schullebens eine viel bestimmtere Richtung auf die Entwicklung des Individuums, als in der Knabenschule, in welcher die Ueberwachung der äußeren Ordnung einen objectiveren, auf das Ganze gerichteten Zweck und darum in Beziehung auf den Einzelnen mehr einen negativen Charakter hat. Die erziehliche Einwirkung auf Mädchen hat einen weiteren Umfang und eine individuellere, positivere Richtung, sie umfaßt z. B. auch die Sorge für das körperliche Gedeihen, für gerade Haltung, für angemessene Kleidung, für Erholung u. Dies alles spricht sich auch in der Forderung aus, daß die Mädchenschule der Familie verwandter bleiben soll, als die Knabenschule. Familienhaft soll also nicht nur das ganze Leben in der Mädchenschule, sondern auch der Geist sein, in welchem die Ordnung dieses Lebens überwacht und die Glieder desselben regiert werden. Wenn aber die innerste Grundlage des Familienlebens die christliche Frömmigkeit ist, so wird diese auch das Fundament der Disciplin sein müssen. Daß am Anfange und Ende des Schultages gebetet wird, versteht sich von selbst, erschöpft aber nicht die Bedeutung, welche dem religiösen Einflusse hier eingeräumt werden soll. Dieser spricht sich vornehmlich in der ganzen Art, wie mit den Mädchen umgegangen wird, aus. Der edle Ernst soll doch überall von einer edlen Milde durchweht, die natürliche Milde und Freundlichkeit doch immer auf eine tiefere Grundstimmung basirt sein, welche das ganze Verhältnis trägt. Leichtfertigkeit

und Tändelei auf der einen Seite, Noth und finstere Strenge auf der anderen sind die äußerlichen Gegensätze, zwischen denen jene Grundstimmung liegt, und in welche unbefestigte Charaktere den Mädchen gegenüber, die so gern allem eine heitere Wendung geben und die doch auf der anderen Seite selten einen energischen Widerstand ausüben, leicht verfallen. Aber jene Grundstimmung nimmt häufig auch innerlich eine falsche Richtung und wird bei den einen zur Sentimentalität, bei den andern zur Unnatur, zum gemachten Wesen, beides Richtungen, welche den scharf beobachtenden Mädchen schnell offenbar werden. Eben weil der Mädchenlehrer in der Selbstdarstellung seiner Persönlichkeit zartere Rücksichten zu nehmen hat und seiner beobachtet wird, kann nur die religiös-sittliche Durchbildung seines Charakters ihn zu einer heilsamen Wirksamkeit befähigen. Die Zucht an sich selbst, die gewissenhafte Aufmerksamkeit auf sein eigenes Reden und Handeln ist darum die eigentliche Kraft, auf welcher sein erziehender Einfluß und seine disciplinacische Macht ruht. Auf die Lehrerin wird dies alles ebenfalls bezogen werden müssen; ihre Aufgabe besteht darin, den Mädchen ein lebendiges Vorbild edler Weiblichkeit zu werden. Wenn es in manchen Töchter- schulen als ein Zeichen höheren Anstandes angesehen wird, daß den von einem Manne geleiteten Lehrstunden stets eine Lehrerin gleichsam als Hüterin der guten Sitte beiwohne, der dann auch die eigentliche Disciplin während der Stunde überlassen werde, so kann dies nur als ein sehr bedenklicher Fehlgriff angesehen werden. Männer, von denen gefürchtet werden kann, daß sie den Anstand verletzen, dürfen überhaupt in der Mädchenschule nicht gelitten werden, und von dem verkehrten Verfahren, Unterricht und Erziehung auf solche Weise auseinander zu reißen, ist nach keiner Seite hin ein Segen zu erwarten. Wohl aber muß die Hauptlehrerin das Recht haben, jeder beliebigen Lehrstunde beizuwohnen, damit sie auch von ihrem Standpunkte eine klare Anschauung von dem Geiste des Unterrichts und dem Verhalten der Schülerinnen erlangen und mit ihrem Rathe am geeigneten Orte eingreifen könne. Zur Familienhaftigkeit des Schullebens gehört auch, daß die Hauptlehrerin und die anderen Lehrerinnen in ein vertraulicherer, mütterliches Verhältnis zu den Schülerinnen treten. Gemüthliche Gespräche mit diesen werden mannigfache Veranlassung darbieten, die Individualität der Kinder zu erfassen und zu wirken. Wichtig für den familienhaften Charakter der Schule ist besonders, daß auch dem individuellen Leben der einzelnen Classen Sorgfalt zugewendet und der Gemeingeist für Zwecke dieser Art, z. B. für Ausschmückung des Classenzimmers, für Aufrechterhaltung der Reinlichkeit, der Ordnung und der Ruhe in der Classe, auch für gemeinschaftliche Handlungen werthtätiger Liebe geweckt werde. Die Aufsicht während der Zwischenminuten durch eine Mitschülerin hat manche Bedenken, und muß genau controllirt werden, wenn sie nicht zur Ungerechtigkeit führen soll. Größeren Nutzen hat es in den oberen Classen, von Zeit zu Zeit einige der besten und verständigsten Schülerinnen im stillen vorzunehmen und es ihnen zur Ehrensache zu machen, daß sie durch freundliche Ermahnung der übrigen für Aufrechterhaltung eines guten Tones zu sorgen suchen. Auch können Schülerinnen der oberen Classen zur Beaufsichtigung der unteren sehr wohl gebraucht werden. Für die Gewöhnung an allerlei kleine Dienste bietet die Schule mancherlei Veranlassung. Außerliche Strafmittel hat die Mädchenschule nicht viele, darin liegt eine deutliche Hinweisung darauf, daß eine gute Zucht den Vergehungen vorzubeugen wissen muß. Von der Hausordnung, die zur Sitte werden muß, darf daher auch im kleinen keine Abweichung gestattet werden. Dem Ehrgeize der Mädchen sollte die Wurzel dadurch abgeschnitten werden, daß die Rangordnung innerhalb der Classe nur ein- oder zweimal im Semester nach dem Gesamturtheile der Lehrer vorgenommen wird. In den oberen Classen sollte sie billig ganz fortfallen, das von schwachen Lehrern beliebte Certiren aber aus der Mädchenschule ganz verbannt werden. Zu den äußeren Strafmitteln, welche unter der Voraussetzung einer verständigen und seltenen Anwendung zulässig erscheinen, gehört das Nacharbeiten, die tadelnde Bemerkung im Classenbuch und die Verweisung in eine untere Classe für eine kürzere Zeit. Der tüchtige Lehrer wird zu solchen Mitteln nur in seltenen Fällen

greifen dürfen, und wird es nicht eher thun, als bis er die ganze Scala leiserer moralischer Mittel vom fragenden Blicke bis zum lauten Tadel durchgemacht hat. Besondere Aufmerksamkeit erheischt die Gesundheit der Mädchen. Eigensinn, Laune, Verwechslung und reizbare Aufregtheit veranlassen die Mädchen im Winter oft, die gegen die Kälte schützenden Kleidungsstücke, wie Pelzfragen, Mantillen u., auch in der Classe anzubehalten, oder umgekehrt in den Zwischenminuten auf unvorsichtige Weise entblößt in den Schulhof zu gehen; manche scheuen die freie Luft auch bei dem besten Wetter, andere setzen ihre Promenaden auch bei dem schlechtesten gern fort. Auch auf eine gerade Körperhaltung muß geachtet werden. Die wünschenswerthe Verbindung einer Turnanstalt mit der Schule, welche es möglich macht, wenigstens täglich eine Stunde lang der Weiblichkeit angemessene körperliche Uebungen vorzunehmen, ist jetzt in den meisten höheren Mädchenschulen erreicht.

Die Frage, ob der Unterricht der Mädchen in Privatanstalten oder in öffentlichen Schulen größere Gewährleistung des Erfolges biete, hat Seinecke im Jahre 1846 („Die höhere weibliche Bildung des weiblichen Geschlechts“ 1. Heft S. 74) zu Gunsten der Privatschulen beantwortet. Die öffentliche Meinung scheint durch die an so vielen Orten seitdem errichteten öffentlichen höheren Töchterschulen auf entgegengesetzte Weise entschieden zu haben. Freilich ist es wahr, daß der häufige Wechsel der Lehrer, der den Privatschulen vorgeworfen wird, durch die auf den öffentlichen Schulen lastende Nothwendigkeit, untüchtige Lehrer viele Jahre lang tragen zu müssen, aufgewogen wird. Aber die Frage ist, woher die schwachen Lehrer gekommen sind, denn sie sind nicht erst mit zunehmendem Alter untüchtig geworden, sondern es von Anfang an gewesen. Die Bemerkung Mager's, daß die weibliche Jugend dazu verurtheilt sei, fast immer Lehrer zu haben, die man an Knabenschulen nicht gebrauchen könne, trifft zwar in unserer Zeit nicht mehr zu, mag auch wohl für seine Zeit zu scharf gewesen sein, denn es haben sich seit einer Reihe von vielen Jahren in Deutschland eine Menge tüchtiger Pädagogen auch diesem Gebiete mit Hingebung gewidmet. Dennoch ist etwas wahres an der Sache. Da die Mädchenschule noch immer nicht überall, wovon bereits oben die Rede war, von Seiten der staatlichen Gesetzgebung in's Auge gefaßt worden ist, und über Ziel und Wesen der weiblichen Bildung noch immer so viel Schwanken und Widerspruch der Ansichten existirt, so ist es natürlich, daß sich viele tüchtige Leute einem Gebiete abwenden, auf dem, wie es scheinen mag, die Willkür und die Unklarheit zu Hause ist, und daß andererseits manche schwache Kraft in diesem stilleren Thale pädagogischer Wirksamkeit sich mit Vorliebe niedergelassen hat. Mit der gesetzlichen Organisation der höheren Töchterschule wird auch der Begriff des Mädchenlehrers seiner Unbestimmtheit enthoben, es werden bestimmte Forderungen an ihn gestellt, und es wird allgemeiner erkannt, daß es sich hier um eine Frage von höchster Bedeutung für das Gesamtwohl handelt, und daß die Mädchenerziehung an den Menschen wie an den Lehrer, an die Bildung und an den Charakter des Erziehers Ansprüche erhebt, welche denen, die auf anderen Gebieten pädagogischer Wirksamkeit gemacht werden, keineswegs nachstehen. Wenn alle öffentlichen Töchterschulen von den Uebelständen befreit sein werden, unter welchen sie gegenwärtig zu leiden haben, so werden die schwachen Lehrer an denselben nicht zahlreicher sein, als in anderen Schulen. Dann wird die Frage, ob Privatschule oder öffentliche Schule, leicht zu beantworten sein, denn, abgesehen von dem dann erledigten Bedenken Seinecke's gegen die öffentlichen Schulen, besitzen diese viele Vortheile, welche sich die Privatschule als solche nie aneignen kann, während alle Vortheile der Privatschule durch eine verständige Organisation in die öffentliche übertragen werden können. Wie sehr das Bedürfnis eines vorsichtigen, schonenden, die Gesundheit achtenden, einen sittlichen, auf lauterer Frömmigkeit ruhenden, Geist erzeugenden Mädchenunterrichtes empfunden wird, das beweisen die hohen Schulgelder, welche den Privatanstalten gezahlt werden. Dieses Schulgeld steigert sich an verschiedenen Orten von 3 Mark bis auf 18 Mark und 24 Mark monatlich, in Wien sogar bis auf 15 Gulden, während in den öffentlichen Schulen größtentheils 3 bis 6 und 9 Mark monatlich

gezahlt werden. Und doch wird die Gunst, welche die höheren Stände den Privat-
anstalten so oft zuwenden, hauptsächlich nur durch den Umstand begründet, daß hier
die Classen nicht überfüllt, und die Ansprüche an die Kraft der Schülerinnen nicht über-
spannt sind. Aber diese Mängel sollten auch aus der öffentlichen Schule verbannt
werden. Käme ein Theil des höheren Schulgeldes, das, wie die Erfahrung lehrt, den
Privatschulen so willig gegeben wird, der öffentlichen Schule zu gut, so würde auch
mancher anderen Noth abgeholfen werden können. Der Vertheuerung des Unterrichts
für die unteren Schichten des Mittelstandes würde aber ein geringeres Schulgeld
in den Anstalten zweiter Ordnung immer entgegentreten können. An dem vielsei-
tigen Mangel übereinstimmender Einrichtungen, an der Unsicherheit und Unbestimmt-
heit äußerer und innerer Verhältnisse offenbart sich immer wieder, daß die höhere
Töchterchule unter den ausgeprägten Schulanstalten unserer Zeit die jüngste ist
und ihrer vollen Entwicklung noch entgegensteht, wie darauf an verschiedenen
Puncten dieses Artikels bereits hingewiesen worden ist.

Flaschar †, rev. v. Dr. Keller in Stuttgart.

Mager, Karl. (Quellen: Mager's Schriften, seine Lebensbeschreibung von
W. Langbein und mündliche Mittheilungen.) Dieser besonders um die Entwicklung der
deutschen höheren Bürgerschule hochverdiente Pädagog wurde den 1. Januar 1810 in
Gräfrath bei Solingen geboren. Den ersten Unterricht erhielt er in der dortigen Ele-
mentarschule, seine Gymnasialbildung in Düsseldorf. Hier zogen den gelehrigen Knaben
und Büngling besonders Griechisch und Lateinisch an, während er dagegen aus Gleich-
gültigkeit im Französischen fast nichts leistete. Im Jahre 1827 machte er seinen ein-
jährigen Militärdienst bei der Artillerie durch und studirte dann in Bonn. Die beiden
ersten Universitätsjahre widmete er vorzugsweise der Philosophie und Philologie. Schnell-
fassend, die Wissenschaft rasch durchgehend zeigte er sich schon hier, desgleichen regte sich
in ihm schon die Lust zu allerlei kleinen Publicationen. So ließ er als Anhänger der
Romantik ein Bändchen leichter, scherzhafter Gedichte drucken. Von Bonn reiste er
1830 nach Paris, jedoch nicht in der Absicht, und sprach= und literatur=, sondern um
naturwissenschaftliche Studien zu machen. Aber in jener Hauptstadt hatte die bourbo-
nische Reaction eben ihr Bestes gethan, und alle kräftigen Geister und frischen Talente
der Nation zu dem heftigsten politischen und literarischen Widerstande aufgerufen. Kein
Wunder, daß der lebhafteste, für jede menschliche Entwicklung schwärmende junge Mann
diesen Kämpfen offenen Auges zusah und den darauffolgenden Neugestaltungen in Staat
und Kirche wie allen Bestrebungen in Wissenschaft und Kunst mit ganzer Seele folgte.
So geschah es, daß er zwar die Vorlesungen im Musée d'histoire naturelle besuchte,
aber auch den großen Professor und Geschichtspragmatiker Guizot in der Sorbonne
bewunderte. In dieser Richtung noch weiter gefördert durch einen Kreis strebsamer
wissenschaftlicher und publicistischer Talente der Hauptstadt, welche die ungewöhnliche
Begabung des geistreichen und wortgewandten Rheinländers richtig erkannten, machte
er sich 1832 mit Eifer an das Studium der französischen Nationalität, wie sich dieselbe
in der Geschichte, vornehmlich aber in der Literatur und Sprache darstellt. Er verlebte
so in Paris einige Jahre in den anregendsten Studien, entwickelte seine große geistige
Verfatilität und holte besonders die frühere Verfäumniß des Französischen auf dem
Gymnasium in vollstem Maße nach. Von Paris gieng er nach Berlin, dann auf eine
Hauslehrerstelle im Mecklenburgischen, um bald darauf eine Frucht seiner französischen
Studien herauszugeben, den „Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französi-
schen Nationalliteratur von Anfang des 12. Jahrhunderts an bis 1789“. Dieser
erste Theil seiner Literaturgeschichte, sowie die 4 späteren sind sammt dem dazu gehörigen
Urkundenbuch: *Tableau anthologique de la littérature française contemporaine* (1837
bis 1840), unter allen Umständen eine sehr bedeutende Leistung gewesen, ja sind es
noch jetzt, und legten reichliche Proben davon ab, wie philosophisch geschult ihr Verfasser
war, welch umfassende Kenntniß der französischen Literatur und Sprache er besaß, wie
fleißig er arbeitete und wie gewandt er die Feder zu führen wußte.

Doch dies war nicht das einzige Gebiet, auf dem sich Mager's Fleiß nun bewegte. Er hatte das lebendigste Bedürfnis, sich so vielseitig als möglich auszubilden. Und da ihn die Noth des Lebens, die Sorgen der Nahrung nicht in ein Amt drängten, so konnte er nicht nur allen seinen Studien nachkommen, sondern sich auch in mancherlei Productionen versuchen. Zunächst setzte er das Studium der Naturwissenschaften in Berlin unter Weiß, Lichtenstein und Mitscherlich fort, wurde sodann von Humboldt auf eine naturwissenschaftliche Reise nach Petersburg und Moskau mitgenommen und schrieb in Diesterweg's *Nh. Blätter* eine Abhandlung über die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wissenschaft. Seiner Arbeitslust und Gewandtheit bot vollends die Philosophie ein weites Feld. Gleich so vielen seiner Altersgenossen da und dort in den deutschen Landen, verehrte auch Mager seinen geistigen Führer in Hegel. Daß er sich in das System dieses großen Denkers mit Entschiedenheit hineinversetzt hatte und daß er verstand, es theilweise mit Glüd zu popularisiren, davon hat er unter anderem in seinem „Brief an eine Dame über die Hegelsche Philosophie“ Zeugnis abgelegt. Von der Weiterbildung des Systems in der Weise, wie einige Schüler Hegel's sie später versuchten, wollte jedoch Mager's Sinn für das Gesunde nichts wissen. Im Gegentheil, je selbständiger er später wird und je reicher an Erfahrungen, desto mehr Zweifel am herrschenden System erheben sich in ihm. Im J. 1840 zählt er sich nicht mehr zu dessen Anhängern stricter Observanz, bis er allmählich, durch philosophisch-pädagogische Studien geführt, zu Herbart übergeht. Er hatte sich nämlich schon seit seiner Thätigkeit am Friedrich-Wilhelmsgymnasium zu Berlin, das damals unter des vortrefflichen Spilleke Leitung stand, und besonders infolge seines Unterrichts in fremden Sprachen und Mathematik nach längerem Schwanken das Studium der Pädagogik und der ethischen Fächer zur Lebensaufgabe gemacht und durch seine unterrichtliche Praxis die Neigung zu Sprach- und Literaturwissenschaft um so völliger in sich ausgebildet. Als eine Frucht dieser Entscheidung und der dadurch hervorgerufenen Studien muß der damals entstandene Aufsatz „über den Unterricht in fremden Sprachen“ angesehen werden. Um dieselbe Zeit, im Jahr 1837, nahm er eine Lehrstelle für deutsche Literatur am Collège in Genf an. Freilich bekleidete er sie nur wenige Semester; Kränklichkeit und infolge davon Unlust stellten sich bei ihm ein und so verließ er die Schweiz wieder, doch nicht ohne viel für Schule und Leben gelernt zu haben, und siedelte nach Schwaben über, wo er sich seiner Gesundheit halber zuerst in Canstatt und dann in Stuttgart aufhielt. Hier, im altwürttembergischen Lande, fand der leichtbewegliche, welt- und redengewandte Rheinländer so viel Gegensätzliches und doch wieder so viel Verständnis seines Wesens und so viele Berührungspuncte, daß er sich auf's mannigfaltigste angeregt oder herausgefordert fühlte und nun eine höchst ergiebige schriftstellerische Thätigkeit begann. Da Mager sich endgültig und völlig der Schule und der Bildungswissenschaft zugewendet und während seiner kurzen Praxis doch viel Erfahrung und richtige Einsichten sich erworben hatte, da zudem auch Reformgedanken ihn immer lebhafter bewegten, so konnten seine nunmehrigen Studien und Schriften nur der Schule angehören. Gedenken wir hier zuerst seiner „deutschen Bürgerschule“ 1840. Es ist dies eine Tendenz- und Gelegenheitschrift von reinpraktischer Natur, in welcher der dreißigjährige Verfasser, als kühner, ungestümer Anwalt einer viel verkannten und viel angefeindeten Sache auftritt und ihr hilft, sich an's Licht zu ringen. Vor allem bestrebt er sich, in einem culturgeschichtlichen Excursus zu zeigen, daß dieselbe ein unabweisbares und stetiges Bedürfnis sei, eine legitime Frucht der heutigen Zeit- und Culturverhältnisse, wobei er auf ebenso anschauliche als geistreiche Weise den Begriff des Gebildeten und den des Gelehrten gewinnt. Sodann thut er mit scharfen, auch politischen Gründen dar, daß das Verlangen nach Realschulen nicht auf einem irrenden Drange der Zeit beruhe, daß zwischen der Volksschule, welche für die allgemeine Bildung des sogenannten gemeinen Mannes sorge, und dem Gymnasium, wo diejenigen, welche gelehrte Studien zu machen haben, mit der ihnen nöthigen allgemeinen Bildung und Vorbildung ausgerüstet werden, durchaus eine weitere Erziehungsanstalt erforderlich sei, Realgymnasium

oder höhere Bürgerschule geheißen, die Schule, welche der großen Menge der Gebildeten in der Nation die ihnen nöthige allgemeine Bildung und Vorbereitung zur Berufsbildung verschaffen müsse. Nachdem Mager hiemit nicht nur Wesen und Bestimmung der höheren Bürgerschule ausgesprochen, sondern kurzweg und theoretisch auch die schweizerischen Secundar- und die einclässigen Realschulen beseitigt hat, entwirft er noch die Grundzüge seiner Anstalt in in 6 Classen (10.—16. Jahr). Im folgenden Abschnitt giebt er die Methode für die einzelnen Lehrfächer an, wobei wir der Hauptsache nach schon die genetische erkennen und uns besonders an dem Reichthum seiner Mittheilungen über Sprach-, Geschichts- und Mathematikunterricht erfreuen. Hierauf spricht er sich über Zweck und Nutzen der heutigen Bürgerschule aus, hernach über die Mittel und Wege, sie zu erreichen, was ihn auch zu gewichtigen Aeußerungen über die Ausbildung der Reallehrer veranlaßt. Zum Schluß wendet er sich an die falschen Freunde und an die Gegner seines Schützlings. Mit scharfen Hieben züchtigt er da vor allen die Utilisten, die den Charakter einer Erziehungsanstalt misskennen und die Realschule mit einer Berufs- und Fach-, d. h. mit einer Gewerbeschule zusammensetzen lassen möchten und in ihrer Unwissenheit vorgeben, sie könnten für industrielle und allgemeine Bildung gleich gut sorgen. Besonders schroff und herb tritt er sodann den einseitigen Humanisten gegenüber, jenen, welche der neuen Schulgattung nicht einmal die Berechtigung des Daseins, viel weniger eine freie selbständige Existenz gönnen wollten. Als Stimmführer derselben faßt er Friedrich Thiersch und zeigt, wie sein Eifer für die Sache des Humanismus an Unklarheit leide und daß ihm zudem eine richtige Kenntniß seines vermeintlichen Widersachers, der Realschule, ganz abgehe.

Daß diese Deutsche Bürgerschule eine bedeutende Leistung und ein verdienstliches Werk war, insofern es nach beiden Seiten hin klarere Erkenntniß und größere Sicherheit des Strebens vermittelte, sowie auch, daß er durch diese Parteinahme und durch eine solche es für immer mit vielen Humanisten verlorb, ist längst anerkannt. Mager selbst nennt sie später eine erste rohe Skizze, nicht aber eine ausgeführte Zeichnung, sowie er auch gleich in der Nachrede bedauert, er habe aus ihr kein Kunstwerk von Stil und Composition machen können. Unserer Ansicht nach theilen seine übrigen Abhandlungen und Bücher so ziemlich dasselbe Schicksal, sowie überhaupt diese Deutsche Bürgerschule uns schon die ganze Wesenheit und pädagogisch-literarische Signatur Mager's, wie sie sich später entfaltete, errathen läßt: erstlich des Verfassers Standpunct und Streben in pädagogischen Dingen, hernach das reiche Wissen und die lebendige Darstellung, endlich das scharfe Auffassen des Gegners und die herbe Redeweise, überall ein schneidendes Fortiter in re, fast nirgends ein versöhnendes suaviter in modo; kurz der Vorfechter der höheren Bürgerschule zeigt vom ersten bis zum letzten Blatt sein glänzendes Talent, seinen literarischen Charakter, seine ganze spätere Art und Unart.

Sollen wir nun sogleich auch einige der Schulbücher besprechen, die Mager, besonders zu Aug und Frommen der höheren Bürgerschule, sowie überhaupt zum Vortheil der schulmäßigen modernen Sprachkunde um eben diese Zeit in Stuttgart verfaßte, so kommen in Betracht erstens sein französisches Sprachbuch, das er im Sommer 1839 schrieb und welchem sofort 2 Bände Lesebuch folgten, desgleichen die Chrestomathie, und zweitens das entsprechende deutsche Elementarwerk ebenfalls in 4 Bänden. Von einem Manne wie Mager, der das Französische so tüchtig sich angeeignet, in das französische Ethos so hell hineingeschaut, dabei eine genügende Kenntniß der modernen Sprachwissenschaft hatte, und außerdem ein allseitig gebildeter geistreicher Pädagoge war, mußte man zum voraus annehmen, daß er in seinem Sprachbuch ein Neues pflügen werde, und so war es auch. Neben und in der Wortformenlehre erhalten wir zum erstenmal in schulmäßigem Gewande eine französische Onomatik, und neben der Wortlehre eine wirkliche elementare französische Syntax mit gehaltvollen Beispielen in Menge. Und während die meisten Schulbücher gleichen Namens Jahr aus Jahr ein sich in ihrem bekannten, Geist und Gemüth peinigenden Mechanismus des Französischlernens fortbewegen, werden hier zuerst und in umfassender Weise Sprachformen angeschaut,

Lehrsätze entwickelt, Regeln in gemeinsamer Arbeit gewonnen, ja die ganze Sprache, so weit dies möglich ist, rationell dargestellt; kurz, das Französischlernen wurde mit diesem Buche erst ein geistbildendes Geschäft, dem ähnlich, welches tüchtige Lateinschulen treiben, und sammt dem deutschen Unterricht in den Mittelpunkt des ethischen Unterrichts der Realschule versetzt. Was das Werk sonst im einzelnen noch kennzeichnet, giebt Mager selbst an. Er habe zuerst in einem Schulbuche die grammatischen und onomatistischen Anschauungen in planmäßiger Ordnung gegeben, so nämlich, daß keine Wort- und Satzform vorweg erscheint und erst hintennach erklärt wird; im Gegentheil, alles sei vorbereitet und vorbereitend; ebenso treten die Sprachstämme in lebendige Beziehung zu den Ableitungen, sowie auch die abgeleiteten Bedeutungen eines Wortes immer erst nach der ursprünglichen kommen. Die Folge der Beispielsätze sei eine syntaktische, d. h. die Satzformen bestimmen die Aufeinanderfolge der Wortformen, die Wortlehre sei in der Syntax untergebracht, ihr unter- und eingeordnet. Hiemit berühren wir den Punkt, wo der Verfasser unseres Erachtens in seinem genetischen Verfahren einen Fehlgriff gethan hat. Vom Standpunct der Sprachwissenschaft aus ist es allerdings das Alleinrichtige, aber, mit dem Schüler auf den des schulmäßigen Unterrichts gestellt und gar auf die elementare Stufe desselben, — und wer hat ihn uns so klar gemacht, so scharf beleuchtet als Mager? — können wir in der obigen Anordnung keinen Fortschritt sehen. Mager's Verfahren, den Schüler sogleich ganz in die fremde Sprache zu tauchen, freut und erquickt zwar den Lehrer, weil er in diesem Wasser klar sieht und sich auch im Wellenspiel zurecht findet; wie ergeht es aber bei dieser Verbindung der Wortformenlehre mit der Satzlehre unseren Schülern, den Anfängern, absonderlich den vielen Knaben und Mädchen, welche Französisch als erste fremde Sprache lernen? Wer mit dem Lesen- und Aussprechen lernen, mit Declinations- und Conjugationsformen genug zu thun hat, vermag sich der nebenbei auch noch mit den syntaktischen Gliedern der fremden Sprache auseinanderzusetzen? Und wäre er auch durch den deutschen Unterricht in Bezug auf Kenntnis der Wort- und der Satzlehre noch so gut vorbereitet, was ja, ehrlich gesprochen, in der Regel gar nicht der Fall ist, so laufen ihm doch die Fäden in der fremden Sprache, wo ihm eben alles fremd ist, lange Zeit bunt und wirr in einander. Was ist erfahrungsgemäß das Ergebnis des so geordneten Lehrgangs und Unterrichts? Bei den meisten Schülern pflegen noch nach Jahren die Elemente der Wortlehre und die Satzverhältnisse, die Casus und die Satzglieder ununterschieden durcheinander zu schwirren, und rein gar nichts ist sicher erkannt und fest eingeprägt, also ein Unbefestigtsein in den Elementen, der schlimmste Feind alles Fortschritts beim Lernen. Sicherlich würde der Verfasser, wenn er sein Sprachbuch selber einige Jahre lang in mehreren Classen hätte durchnehmen und sein Vorhaben einer neuen Bearbeitung bemerkstelligen können, demselben auch in dieser Richtung seine besondere Aufmerksamkeit geschenkt und in Bezug auf die Anordnung des Materials den Standpunct des Schülers mehr berücksichtigt haben. Gleichwohl bleibt das Werk auch in seiner jetzigen Gestalt in den Händen kenntnis- und erfahrungsreicher Lehrer eines der schätzbarsten Schulbücher in ganz Deutschland, ja, aus der unabsehbaren Menge gleichnamiger Lehrmittel, die seitdem in unseren Schulen Einlaß begehrt und gefunden, ragt es fast von Jahr zu Jahr immer achtungsgebietender hervor; auf Mager's Schultern haben sich nur wenige gestellt, die meisten reichen ihm kaum an die Lenden. Einen sehr guten Namen hat sich auch sein deutsches Sprachbuch erworben. Dasselbe fehlte von 1847 bis 1863 im Buchhandel, wo es in einer neuen Bearbeitung von R. Schlegel wieder erschien, zu der Mager viel Material hinterlassen hatte.

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

Zu dieser schriftstellerischen Thätigkeit für die Schule kam seit dem 1. Juli 1840 noch eine andere, die Herausgabe und Leitung seiner pädagogischen Revue, die ihn gewaltig in Anspruch nahm, für die er aber von Anfang an ebenfalls mit der größten Begeisterung thätig war. Ueberhaupt kann man sich, wenn man Mager's rastlosen Fleiß betrachtet, kaum des Gedankens entschlagen, als habe er geahnt, sein Lebenstag werde nur kurz sein. Nach zwei Jahren rüthrigster Arbeit für die Schulen und das gesammte Schulwesen ergriff er gern eine Gelegenheit, sich nun auch andererseits wieder mehr mit der Praxis bekannt zu machen und übernahm im Spätherbst 1841 eine Professur für französische Sprache an der Cantonschule in Narau. Er blieb zwar auch diesmal nur wenige Jahre im Schulamte, bis kurz nach seiner Verheirathung im Sommer 1844, und obgleich er neben dem Schulgeschäfte die schriftstellerische Muse gar nicht feiern ließ, so arbeitete er doch mit gutem Erfolge an seinen Schülern. Daß Mager eine Hauptzierde des deutschen Lehrers besaß, den nimmerruhenden Fleiß in der wissenschaftlichen Fortbildung, ist bei der Schilderung seiner schulmännischen Wirksamkeit zuerst hervorzuheben; denn unausgesetzt erweiterte er den Kreis seiner Studien, durchdrang er aufs neue die alten Fächer, und wie schnell fand er überall das Richtige, Wahre und seinem Zweck Entsprechende und wie vollständig eignete er sich's an! Weil er aber die Kunst des Lernens in so ausgezeichnetem Grade übte und immer und allenthalben auf so fruchtbare Weise lernte, so stand von dieser Seite aus seine Lehrthätigkeit auch auf dem günstigsten Boden. Kein Wunder, daß er durch sein Wissen und sein Können in der Schule imponirte und daß ihn eine seltene Herrschaft über den Unterrichtsstoff ganz besonders auszeichnete. Rechnen wir noch hinzu, daß er mit sehr großer Frische und Gewandtheit lehrte, daß seine Darstellung eine Klarheit besaß, welche gediegene Schulmänner und Meister der Kunst überraschte, sowie endlich, daß er Zöglinge sowohl als Lehrobjecte mit jenem Lehrgeschick behandelte, welches die Unterschiede zwischen dem schulmäßigen und dem wissenschaftlichen Unterrichte taktvoll zu beobachten weiß, so waren unstreitig in ihm die Hauptbedingungen eines fruchtbareren Unterrichts erfüllt. Da noch dazu kommt, daß Mager's Humor selbst die Trägeren anzuregen und zu beleben vermochte, mußte er da nicht in seiner Classe die gewünschten Kenntnisse schaffen, wissenschaftlichen Sinn und Freude an geistigen Genüssen wecken? Da er ferner der Jugend mit Freundlichkeit und väterlichem Wohlwollen nahe kam, so blieb auch die Anhänglichkeit und Liebe der Zöglinge nicht aus. Und dennoch, obgleich wohlgeeignet zu lehren wie wenige, ja trotz dieser glänzenden Lehrausstattung konnte Mager kein eigentlich musterhafter Schulmann werden. Um ein solcher zu werden, ein ganzer, völliger, braucht's erstens einen Mann, der in sich selbst eine schöne Persönlichkeit groß gezogen hat, deren Nähe und Gegenwart durch den Adel der Seele und durch die Kraft und Demuth der Gesinnung von selber schon erzieht. Mager war nun reich begabt nach Geist und Gemüth, hielt sich aber zu wenig in Zucht und arbeitete zu wenig an seiner eigenen innersten Erziehung. Zweitens braucht's dazu einen Mann von opferfreudiger Hingabe an den ganzen Dienst in der Schule. Mit talentvollen Zöglingen von Zeit zu Zeit einen Cursus rasch und auf geisterfrischende Weise durchzumachen, hätte Mager sich schon gern auferlegt, jedoch unser anstrengendes Schulehalten in einer gewöhnlichen Classe gefiel seinem lebhaften Drange und seinem unausgesetzt philosophirenden Geiste nicht in die Länge. Vollends in regelmässigen Zwischenräumen einen Stoß Schülerarbeiten genau durchzunehmen, das verlangte von ihm zudem noch ein Opfer an Zeit, wie es ihn seine literarische Schafflust nur schwer bringen ließ. Es wäre jedoch ungerecht, daraus zu schließen, als habe Mager diesen Kleindienst und überhaupt die Treue im Kleinen gering geachtet oder als habe er die Mühen des Lehramtes nicht tragen mögen; es folgt nur daraus, daß er, so sehr es ihm Bedürfnis war, die Jugend zu bilden, im Dienste an und in der Schule nicht seinen Lebensberuf erkannte, sondern den Dienst für die Schule vorzog, hoffend, dort noch nützlicher wirken zu können. Er brauchte die Schule durchaus von Zeit zu Zeit, das fühlte er selber mit sicherem Takte; sie galt ihm jedoch nur als

ein Mittel, um eine pädagogische Wirksamkeit im Großen zu haben, gewisse pädagogische Ideen zu realisiren und Erfahrungen für schulwissenschaftliche Studien zu sammeln. Er hielt also nur eine Zeit lang Schule, um nachher den Schulen mittelbar wieder mehr sein zu können. Auf diese Weise konnte das Lehramt ihm natürlich nicht Berufssache, nicht ausschließliche Herzensangelegenheit werden, er lebte sich also auch nie so in dasselbe hinein, um in ihm völlige und dauernde Befriedigung zu finden. Ohne solches aber wird keinem die Weihe des vollendeten Schulmanns zu Theil.

Nachdem sich Mager gegen Ende des Schuljahres 1844 seiner Stelle wieder hatte entheben lassen, zog er von Narau nach Zürich, um ganz und ungetheilt für seine pädagogische Revue, für die Vervollkommnung seiner Lehrbücher und für die Herausgabe weiterer Lehrmittel thätig sein zu können. Und nun tritt Mager zum zweitenmal in eine Periode reichen literarischen Schaffens ein, um so fruchtbringender für das deutsche Bildungswesen, weil seine Theorien über das Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft der Schule wiederholt durch die eigene Praxis berichtigt und bereichert worden waren. Hat er sich während seines Aufenthalts in Schwaben vorzüglich mit seinen Schulbüchern beschäftigt, so gehörte er während des Zürcherischen fast ausschließlich seiner Revue. Fassen wir diese nunmehr etwas näher in's Auge. Sie war schon den 1. Juli 1840 in's Leben getreten und zwar in Stuttgart, nachdem die Herausgabe in Berlin von der dortigen Regierung nicht gestattet worden war. Daß mit ihr Großes angestrebt und in ihr ein vielumfassender Plan verfolgt wurde, ist von einem Manne wie Mager zum voraus anzunehmen. Vor allem sollte sie eine Zeitschrift für die gesammte Pädagogik sein, also die ganze und nicht nur etliche Theile der Bildungswissenschaft in ihren Bereich ziehen. Sodann wollte er sie selbständig und unabhängig sehen, nicht als äußerliches oder innerliches Anhängsel an ein philologisches oder theologisches Journal. Was aber ihre geistige Basis, das Verhältnis der Revue zur Philosophie betrifft, so stand Mager, anfangs, wie oben erwähnt, noch auf Hegel's Seite, schloß sich jedoch nach und nach an Herbart an und strebte, von ihm geleitet, darnach, die Grundlehren jener Psychologie zu verbreiten, welche den Geist als Entwicklung faßt, folglich nach der genetischen Methode den Menschen als ein reelles, nicht als ein Idealindividuum nimmt. In dieser Gestalt und in diesem Geiste wollte aber die Päd. Revue vorzüglich ein Organ für Reformen in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft sein. Obgleich sie nun vorhatte, dem Gymnasium, der Real- und der Volksschule gleich sehr zu gehören und sie alle gleichmäßig zu berücksichtigen, so hielt sie es doch für besonders zeitgemäß, vornehmlich den Real- oder höheren Bürgerschulen zu Hilfe zu kommen, jenen Anstalten, die damals allermeist gegen den „faulen Conservatismus“ und gegen das theoretische Vorurtheil ihrer humanistischen Gegner zu kämpfen und sich erst Bahn zu brechen hatten. Die Realschule glich ja damals noch „einer herumirrenden Seele, die einen Leib sucht, ihn aber nicht bilden kann, weil man ihr die Elemente dazu entweder ganz und gar verweigert oder aber ihr solche Elemente anweist, aus denen sie sich keinen angemessenen Körper schaffen kann“. In Bezug auf die Gymnasien kämpfte Mager dafür, den Unterrichtsplan zu vervollständigen theils durch Regulirung des französischen und naturkundlichen Unterrichts, theils durch Einführung des englischen und des chemischen. Im Sprachunterricht derselben beabsichtigte er eine Radicalcur; daher stellte er durch mehrere Jahrgänge hin dies Thema in den Vordergrund und strebte im ganzen dahin, daß das Studium der classischen Philologie immer mehr als ein studium humanitatis getrieben werde, daß das der modernen überall zur Anerkennung gelange und daß beim Betrieb der alten, noch mehr natürlich bei dem der neueren Sprachen und Literaturen die Methode der Lehrer eine sowohl sach- als erkenntnisgemäße, also eine gründlich verbesserte werde. Bei Verfolgung dieser und ähnlicher Ziele der Päd. Revue konnte es natürlich nicht ohne Kampf ablaufen und Mager war auch auf hartnäckigen und compacten Widerstand gefaßt. Sowohl in der Realschul- als in der Realien- und in der Methodenfrage zeigten sich Gegner in großer Zahl. Voraus die

„traditionalistischen Humanisten“, die irrthümlicherweise kein anderes Humanitätsstudium anerkennen, als das mit griechischer und lateinischer Sprache und Literatur. Hernach die „rationalistischen Humanisten, welche den Afterbegriff einer bloß formalen Bildung aufgebracht haben“. Diese beiden meinen, aus den Realien könne weder für Humanitäts- noch für formale Bildung ein Gewinn gezogen werden. Die dritten im feindlichen Bunde waren die „einseitigen Realisten“, welche vor lauter „nützlichen und praktischen Bestrebungen die Realschulen zu unnützen, ja nichtsnutzigen und verderblichen Anstalten gemacht hätten“. Um nun diese dreierlei Gegner desto sicherer zu überwinden, beleuchtete er unermüdet und bei jeder Gelegenheit gewisse Cardinalpunkte der Erziehungswissenschaft und der Unterrichtslehre. Am häufigsten erörterte er wohl den Begriff der Bildung und die Natur des Bildungsgeschäftes beim Unterricht, weil bei so vielen, die Berufs halber die rechte Erkenntnis haben sollten, die Rebel kein Ende nehmen oder nicht zerreißen wollten. Gleichfalls sehr häufig hören wir ihn über materialen und formalen Unterricht reden und darthun, daß dieser Unterschied, so wie die meisten ihn verstehen, auf einer unreaellen Abstraction beruhe. Auch in den langwierigen Streit zwischen Humanismus und Realismus mischte er sich nicht, ohne schließlich gezeigt zu haben, daß vom tüchtigen, philosophisch gebildeten Schulmanne beide als unzertrennliche Freunde und Gehülfen angesehen werden, nicht aber als geborene und geschworene Widersacher. Einen ganz besonderen Eifer aber entwickelte die Päd. Revue für die Erkenntnis und Verwirklichung des erziehenden Unterrichts. Diese Lebenswahrheit der neueren Pädagogik pries, begründete und entfaltete Mager bei jeglichem Anlasse, sei's in besonderen Abhandlungen, sei's in kleineren kritischen Aufsätzen, und reihte daran die Forderung, daß in allem und jedem Schulunterricht den ethischen Fächern, namentlich den Sprachen und Literaturen, das Uebergewicht eingeräumt werden müsse. Auch den Begriff des schulmäßigen Unterrichts entwickelte und revidirte er aufs sorgfältigste, und bei der Unklarheit, die ganz besonders hier angelagert war und in den Schulen leider heute noch vielfach vorkommt, war dies Bemühen eine wahre Wohlthat. Wenn es ihm nun auch nicht gelungen ist, alle seine Gegner auf seine Seite herüberzubringen, so kam doch durch sein rastloses Bemühen in vielen Hauptstücken völlige Klarheit zu Stande, in anderen gar ein Abschluß, wenigstens ein theoretischer. Gleichwohl erregte der Widerspruch eines sehr großen, ja, wie er meinte, des größeren Theils der wissenschaftlich gebildeten deutschen Schulmänner manchmal Mager's Bedenken. Daß diese seine Wirksamkeit in der Päd. Revue nur der Sache selber nützlich sein werde, ihm aber nicht, sah er ebenfalls bald ein, „denn, sagte er, ich kannte die Regel, daß man, um in der Welt fortzukommen, wenig reden und gar nicht schreiben muß, schon bei der Gründung des Blattes recht gut und hatte das officium suum facere taliter qualiter, mundum sinere vado sicut vadit, semper bene dicere de Priore im Rabelais wohl gelesen.“ Er erhielt sich also muthig und hoffte auf ein allmähliches Gelingen. Um dazu um so eher berechtigt zu sein, widmete er sich ausschließlich seinem Dienste für die Schule, seinem Reformwerke, sammelte all sein Streben um diesen Mittelpunkt, erweckte durch sein geistvolles Wort viele Mitarbeiter, steigerte weithin in den Kreisen der Schule das pädagogische Interesse, und machte so aus seiner Revue gleich beim Beginn einen Licht- und Feuerherd für die Schulwelt, einen allgemein angesehenen Sprechsaal, zu dem jeder gebildete Schulmann Zutritt hatte und dessen Eigenthümer ein Jahrzehnt hindurch ohne Unterlaß dafür besorgt war, daß Geist und Gelehrsamkeit, Wis und lebendige Rede darin getroffen wurde. Weil er aber sich selber und seine ganze Existenz an seine Revue und die Verwirklichung seiner Reformprincipien setzte und außerdem sich der Vortrefflichkeit seiner Absichten bewußt war, so wollte er auch ungehindert auf sein Ziel losgehen können und weder „gegen Personen noch gegen Dinge Rücksicht nehmen müssen“, und hielt sich zu dem Ende in der That lange Zeit so unabhängig als nur immer möglich. (Vgl. den Art. „Humanismus“ S. 670. D. Ned.)

Von den vielen eigenen Abhandlungen, die er von 1840 an und besonders wäh-

rend seines Züricher Aufenthaltes in ihr veröffentlichte, müssen einige hier noch besonders namhaft gemacht und gewürdigt werden. Zuerst die drei Hefte moderner Humanitätsstudien. Das erste, „die moderne Philologie und die deutschen Schulen“, erschien schon 1840. Das zweite „über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen und die Mittel ihm aufzuhelfen“, 1843, ist für Lehrer und das größere Publicum bestimmt und sollte richtigere Ansichten über die Natur des schulmäßigen Sprach- und Literaturunterrichts und eine bessere Methode desselben verbreiten. Von dem dritten Heft erschien die erste Bearbeitung schon 1838 „über den Unterricht in fremden Sprachen“, 1840 die zweite, 1846 die dritte unter dem Titel: Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen. Dieses, eines seiner Hauptwerke und unter seinen methodologischen Abhandlungen die vorzüglichste, reichhaltigste, giebt in seinem theoretischen Theile eine Darstellung der Grundsätze, welche der schulmäßige genetische Sprachunterricht auf den verschiedenen Stufen befolgt, und zwar werden dieselben zuerst im allgemeinen aufgestellt, dann auch noch im besonderen für eine fremde Sprache auseinandergesetzt. Der praktische Theil entwirft den Stufengang eines solchen genetischen Unterrichts für's Französische, theilweise auch noch für die Elemente der lateinischen Sprache. Die genetische Methode an sich ist bekanntlich nicht Mager's Erfindung, auch ihre Anwendung auf das Sprachenlernen nicht sein Werk, wie er sagt: „Ich habe an Vorhandenes angeknüpft, meine Methode ist schon früher und nach und nach wachsend in den Köpfen vorhanden gewesen.“ Aber das ist sein großes Verdienst, dieses Verfahren auf's vielseitigste beleuchtet, den anderen Verfahrensweisen gegenübergestellt und in seiner Anwendung auf neuere Sprachen in einem wahrhaft fruchtbaren Exempel uns vor Augen gestellt zu haben. Daß er von Seiten vieler classischer Philologen eben wegen dieser Methode viele Widersprüche sich zuzog, ist bekannt. Ein viertes Heft dieser Studien hätte den Muttersprachunterricht behandeln sollen. Dasselbe kam leider nicht mehr zu Stande und müssen wir als eine Art Abschlagszahlung folgende Aufsätze von ihm annehmen: Beurtheilung der Wurst'schen Sprachdenklehre; Vorrede zu seinem deutschen Sprachbuche; Kritik von Phil. Wackernagel's Unterricht in der Muttersprache und von Hiede's Buch über den deutschen Unterricht. Alle diese Schriftstücke zeugen von erstaunlichem Reichthum an Kenntnissen jeder Art, insbesondere von genauer Bekanntschaft mit dem jedesmaligen Gegenstande, regen daher auch jeden Schulmann aufs vielfachste an, das, was die neuere Sprachwissenschaft, die allgemeine, die germanische und die romanische, bis jetzt errungen, durch schulmäßige Bearbeitung für den Unterricht im Deutschen, Französischen und Englischen fruchtbar zu machen. Ebenfalls höchst anregend ist „der schulmäßige Unterricht in den Naturwissenschaften“, 1844, eine Betrachtung, durch welche der Verfasser eigentlich nur veranlassen wollte, daß die Fachmänner selber sich über diesen Gegenstand aussprechen sollten. Er begnügte sich, die Probleme des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu stellen und anzudeuten, wenn auch nicht zu lösen. — Als weitere bedeutende Abhandlungen Mager's in der Päd. Revue sind noch anzuführen: Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums. — Die neuesten Vorschläge zur Gymnasialreform. (Köchly u. s. w. betreffend.) — Schule und Leben; Glossen zu Curtman's Preisschrift. — Glossen zu Hippel's „Sendfchreiben über einige Mängel der preussischen Schulverwaltung.“ — Die Volksschule als Staatsanstalt. — Wir haben oben schon bemerkt, es wäre ein Irrthum, zu glauben, als habe Mager in diesen Aufsätzen durchaus neue, große, folgenreiche Principien oder eine neue Idee der Pädagogik aufgestellt: er wollte nur mitbauen an neuen Grundlagen für die Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Ueberhaupt: Mager war nicht Pestalozzi und nicht Herbart; aber in den reichen pädagogischen Erzgängen, welche dieser Männer Arbeit angebrochen hat, vermochte er nachzudringen, wie keiner unter den Schulmännern seiner und der späteren Zeit, und was man hier von edlem Metall zu Tage fördern konnte, verstand er auszusmelzen und in klangvolle

Münze auszuprägen. Mit seinem Talent das Richtige und Wahre schnellen Blickes zu erkennen, völlig zu seinem Eigenthum zu machen und praktisch zu verwenden, war er eine höchst schätzbare Kraft, doch nur zweiten Ranges; er war nicht genial, wohl aber genial-reproducirend. Daß er ferner kein Modepädagog war, sondern vielmehr unaufhörlich und in allen Tonarten wiederholte, was ihm in Sachen der Bildung zu sagen wichtig erschien, mochte es auch noch so unangenehm berühren, wird immer mehr als einer seiner Ehrentitel anerkannt werden müssen. Es ist schon angegeben worden, daß ihn anfangs und längere Zeit die erhobenen Widersprüche wenn auch zu Zeiten etwas bedenklich machten, doch nicht beunruhigten oder entmuthigten. Der denksfaulen oder der leidenschaftlichen Leute Geschrei achtete er nicht, gleichviel ob es Lob oder Tadel enthielt; auch wußte er, daß es Zeit braucht, bis Reformgedanken Eingang finden bei Lehrern, in den Schulbüchern und in den Schulen und daß man geduldig zuwarten müsse, bis die Fruchtkerne Wurzel schlagen und aufsprossen. Später freilich änderte sich nach und nach seine Stimmung. Zunächst machten dieselben unklaren Widersprüche und fortgesetztes Nichtbeachten dessen, für was er socht, den lebhaftesten Mann hie und da sehr ungeduldig und bitter; aber als er nachher in den letzten Jahren seiner Wirksamkeit in der Revue sah, daß man ihn nicht mehr bekämpfte, sondern sich mehr und mehr nur vom Streite zurückzog und die Streitfragen ruhen ließ, so gefiel es ihm übel und er meinte es sei keine beneidenswerthe Lage, trotz unsäglicher Arbeit im günstigen Falle nur eine Minorität, ja nur eine Minimität für seine Ansichten gewonnen zu haben.

Doch Mager täuschte sich hierin über die Ergebnisse seiner Thätigkeit. Denn unerachtet jener Widersprüche und Gegenbestrebungen sind dennoch durch sein Bemühen bleibende Erfolge für Methodik und Didaktik erzielt worden, viel mehr als er erfuhr. Durch sein Wort ist dennoch von Anfang an manches besser geworden, auch wenn man es nicht Wort haben wollte; und dadurch, daß er die Hauptsachen immer wieder aufs neue in's Licht stellte, blieb ebenfalls viel haften, ohne daß man sich dessen recht bewußt war. Man lernte viel von ihm in aller Stille. Ja, manche Ansicht, welcher anfangs, als einer Irrlehre, niemand sich zuwenden wollte, gelangte allmählich dem Wesentlichen nach zur Geltung und manche Wahrheit in Unterrichtsfachen, die uns jetzt geläufig und ein sicherer Besitz geworden, hat besonders er auf beharrliche Weise verfolgt. Aber warum unterblieb dennoch der reichlichere Beifall? Seinen Schulbüchern entgieng er nicht; das französische wie das deutsche Elementarwerk fanden eine weite Verbreitung in und außerhalb Deutschland und beide erleben mit allem Rechte noch immer neue Auflagen. Sollte er wirklich als Lehrender Schriftsteller vornehmlich in der Pädagogischen Revue nicht ebenfalls Lob und Anerkennung in größerem Maße verdient haben? Dieser Frage dürfen wir nicht ausweichen, haben vielmehr ihre Beantwortung zu versuchen. Es ist unbestreitbar, auf dem Felde der pädagogischen Literatur war zu seiner Zeit, d. h. von 1838—1848, keine zweite Persönlichkeit zu finden so vielseitig gebildet, so lebendig, ja Geist und Leben sprudelnd, wie er. Welch vorzügliche Factoren wirken auch in den Abhandlungen und allen Erzeugnissen seines Geistes zusammen: Belesenheit und Geistesfrische, umfassende Kenntnisse und Humor! Von der landesüblichen Trockenheit des Stils ist bei ihm nicht eine Spur zu finden, die genau bemessende, mehr oder minder künstlich gehaltene Büchersprache meidet er, dafür vernimmt man vorherrschend die leichtersfließende, aber doch körnige und fesselnde Rede eines lebhaft an- und eindringenden geistreichen Mannes, der man von Blatt zu Blatt folgen muß, man wolle oder nicht. So haben wir bei ihm auch nicht eine Secunde Langeweile, man ist vielmehr immer in anregender und belehrender Gesellschaft. Vollständigen wir jedoch dieses Bild seiner schriftstellerischen Weise noch durch ein paar weitere Züge, so stehen wir schon an der Schwelle, auf welcher wir Antwort erhalten auf die oben gestellte Frage. Mager's Stil war lebhaft, aber oft bis zur Erregtheit, anschaulich, aber oft leidenschaftlich und drastisch, er entbehrt sehr oft die schöne Ruhe und das Maßvolle der objectiven Darstellung. Mit diesem Charakter seiner Schreib-

weise steht aber in engem Zusammenhange die ganze sonstige Art seines Auftretens in der Revue oder in seinen Abhandlungen, und eben diese Art und Unart haben wir auch noch genauer anzusehen, wobei wir zugleich einen Blick in sein Herz werfen können. Mager gab sich nämlich in all seinen Schriften ganz wie er war, er stellte sich niemals besser hin, ja er haßte den Schein dermaßen, daß er sich sehr oft eher schlimmer machte, als er wirklich war. Welche Herzensart finden wir nun? Wiederholt sei es gesagt, nach seiner ganzen geistigen Begabung war Mager zur Leitung einer so viel umfassenden Zeitschrift wie die Päd. Revue in seltenem Maße geeignet. Er verband mit einem offenen Auge für alle Ereignisse in Staat und Kirche, Schule und Bücherwelt einen philosophisch geschulten Geist, welcher Principien, Probleme und Persönlichkeiten mit großer Schärfe nach ihrem innersten Gehalte befragen konnte. In allen Schulwissenschaften mußte er sich auf dem Laufenden zu erhalten, und drang besonders auch mit Eifer in die Geschichte der modernen und in die vergleichende Pädagogik ein. Und alle diese Kenntnisse beherrschte er leicht und hatte sie immer zur Verfügung. Von seiner Begabung endlich zu überschaulich zusammenfassenden, zu historisch-kritischen Darstellungen hatte er schon in der Deutschen Bürgerschule Proben abgelegt. All dies Wissen und Können verwerthete er nun, als leitendes Haupt der Revue, auf meisterliche Weise. Vornehmlich jedoch entfaltete sich die kritische Seite, indem es Mager für geboten erachtete, nicht nur alle Gebrechen der „Zunft“, sondern auch die mancherlei culturpolitischen Verkehrtheiten der Feudalen und der Romantiker, der Radicalen und der Absolutisten nach ihrem wahren Wesen zu zeichnen. Daß er nun dabei das Bewußtsein seiner Tüchtigkeit oft stärker hervortreten ließ, als sich mit edler Bescheidenheit verträgt, daß er oft der Versuchung nicht widerstand, „Verkehrtheiten zu komödiiren“, daß er in „aristophanischem Stile“ die Gegner häufig schonungslos anfaßte, als weise und humane Mäßigung gestattet, daß er unumwunden und freimüthig bis zum Uebermaße war, so daß der andere das Wohlwollen, das Mager in sich tragen mochte, wenigstens nicht zu fühlen bekam, eben diese Art, diese etwas zuchtlose Kampfweise ist es unseres Erachtens, die allein den Beifall, den er sonst wohl gefunden, geschmälert, seine Wirksamkeit gehemmt und allgemeinere öffentliche Anerkennung gehindert hat.

Das Jahr 1848, das verhängnisvolle, traf Mager in seinem Arbeiten und Hoffen auf's empfindlichste. Schon zuvor in der Gesundheit bedenklich angegriffen und auch in seinen politischen Erwartungen heruntergestimmt, hielt er nur mit Mühe den Sommer hindurch noch einen Rest von Hoffnungen fest, bis ihm zuletzt über der irrthumsvollen Entwicklung der deutschen Bewegung auf politischem, kirchlichem und scholastischem Gebiete und „über der geringen Widerstandsfähigkeit in den ordentlichen Leuten Deutschlands“ der Muth brach. Weil er nun aber nicht allein an seiner Zeit verzweifelte, sondern in seiner gereizten und krankhaften Stimmung auch am Erfolg seiner öffentlichen Arbeit in der Revue, so glaubte er sich nicht mehr befähigt noch berechtigt, sie fortzusetzen, und übergab befreundeten langjährigen Mitarbeitern und hochachtbaren Schulmännern die fernere Leitung seiner Zeitschrift. — Seit Ostern 1848 hatte er aber auch die Schweiz wieder verlassen. Er war einem Rufe aus Deutschland gefolgt und hatte in Eisenach als Director des dortigen Realgymnasiums auf's neue eine eigentlich schulmännische Wirksamkeit übernommen. Leider wiederum eine kurze und die letzte. Auf dem neuen Posten, auf den er sich mit großer Freudigkeit begab, fand sich Gelegenheit zur rührigsten Thätigkeit. Er besorgte die vielfache Arbeit des Fort- und Ausbaues seiner Anstalt, war für einige Zeit an zwei weiteren Schulen der Stadt theilhaftig, verkehrte mit den Behörden auf's eifrigste im Interesse seiner Schule und arbeitete auch für das großherzogliche Ministerium in Weimar mancherlei Referate über Schulsachen aus. Alles gieng größtentheils nach seinem Wunsche und Geschmack und belebte ihn wunderbar. Aber lange sollte es nicht gehen. Das Nervenleiden, das schon in Zürich sich gezeigt, trat wieder auf, griff um sich und zehrte sichtbar an seiner Kraft. Das Uebel wurde immer hemmender, die Lähmung immer fühlbarer, die stattliche Gestalt war bald gebrochen, und der Mann, der seinen Jahren nach eben jetzt auf der Sonnen-

höhe der vollen ruhigen Manneskraft hätte stehen sollen, war im Spätjahr 1851 schon so geschwächt, daß zuletzt „eine tägliche Lektion von 8—9 Uhr Morgens mit 4 guten Schülern und auf seinem Arbeitszimmer gegeben, ihn bis 12 Uhr erschöpfte.“ Im Frühjahr 1852, nach nicht ganz vierjähriger Arbeit in Eisenach, erhielt er, „unter Anerkennung der vorzüglichen Dienste, die er seiner Anstalt geleistet“, die erbetene Entlassung. Es war ihm nicht vergönnt, seine Principien in der Praxis, an einer Musteranstalt während einer längeren Reihe von Jahren durchzuführen. Wie weit er neben dem eminenten Verstande, den umfassenden Kenntnissen, der musterhaften Darstellungsgabe auch die Klugheit besaß, die sich an die gegebenen Personal- und Localverhältnisse hält und bequemt, und die persönliche Würde, mit welcher der Vorsteher einer Anstalt auftreten soll, kurz, ob und wie weit der glänzende Theoretiker auch als Leiter einer Schule sich glänzend bewährt haben würde, das freilich müssen wir dahingestellt sein lassen.

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

Seit seinem Tode sind nun 22 Jahre verflossen. Wie steht es heutigen Tages um sein Gedächtnis? Ist Mager's Name in der deutschen Schulwelt vergessen, sein Wirken verloren und sein Werk verschollen? Das müßten wir im Interesse unseres ganzen Schulwesens beklagen. Glücklicherweise scheint es nicht so schlimm zu stehen; aber gleichwohl dürfen wir nicht verkennen, daß in gar manchen Stücken sein unablässiges Bemühen noch der rechten Erfolge harret. Zwar können wir nicht leugnen, daß Mager, um mit Allgemeinem zu beginnen, von nicht wenigen stimm- und fortschrittsführenden Schulmännern dieser Zeit in gewissen Reformbestrebungen recht erledlich überholt worden ist, sofern er nämlich noch nicht zu „denjenigen gehörte, welche glauben, die Kirche sei überflüssig oder müsse es jedenfalls mit der Zeit werden“; für ihn war sogar „Religiosität auf dem Gebiete des geistig-sittlichen Lebens ziemlich genau daselbe, was die Gesundheit auf dem Gebiete des leiblich-seelischen Lebens“. Um sodann auch von Einzelnem zu reden, so wollen freilich viele von den Schulfragen, die Mager theoretisch doch erledigt hat, noch immer nicht zur Ruhe kommen. Nach unserem Erachten nicht durch seine Schuld: es sind eben gar oft die äußeren Verhältnisse und noch öfter die menschlichen Schwächen stärker als alle principiellen Entscheidungen. Unsere Gymnasien z. B. haben an vielen Orten für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer im Lehrplan noch immer nicht das Erforderliche vorgesehen und an Orten, wo dies geschehen, den rechten Lehrer dafür nicht gefunden. Und doch hat Mager schon 1844 gerufen: „Hätten wir angemessene Anstalten für Bildung höherer Lehrer, so wäre viel gewonnen.“ Weil aber bis auf diesen Tag die künftigen Gymnasiallehrer so selten lernen können oder lernen müssen, was schulmäßiger Unterricht ist, so treten die meisten in's Schulamt und können doch nicht lehren. In hoher akademischer Weise und nach wissenschaftlich abgefaßten Compendien, d. h. aller Pädagogik und aller Psychologie zum Troz, geben sie dann unseren Knaben und Jünglingen jenen mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, über dessen unbefriedigenden Erfolg man immer neue Klagen hört. Noch mehr als der obengenannte ist der Realienunterricht, wie er in so vielen unserer Mittel- und Volksschulen gegeben wird, vom Uebel. Der größte Lehrer- mitsamt dem größten Schülerfleiß kann bei dem vorherrschenden „traditionalistischen Verfahren“ lediglich keinen Bildungsgewinn abwerfen; der Erfolg ist einerseits höchstens ein stiches oder todtes Gedächtniswerk, an-

dererseits um so gewisser jene wohlbegründete Beschwer wegen zweckloser Ueberbürdung der Jugend. Im deutschen Unterricht endlich versuchen noch immer viele Meister „einen Hasenpfeffer zu machen“, ohne vorher im mindesten für einen Hasen zu sorgen. Sie „behandeln“ und „zergliedern“ aufs geduldigste Gutes und Böses aus den Lesebüchern, daneben läßt auch der „nihilistische Formalismus“ noch immer manche Elementar didaktiker die sprachlich bettelarmen Kinder und zwar aus eigenen Mitteln herzerquickende Sätze fabriciren etwa nach dem vielgerühmten Muster: feuchter Lehmen ist weich. —

Wenn wir's also in diesen Dingen noch nicht so gar weit gebracht haben, möchte es kein Ueberfluß sein, allen Ernstes wieder an Mager's Leistungen und Bestrebungen zu erinnern und vor allem auf seine Pädagogische Revue hinzuweisen, dieses hochschätzbare pädagogische Sammelwerk. Wird sie besonders von der deutschen Schulwelt wieder mehr zu Rathe gezogen werden, dann sind die kräftigen Impulse, die Mager der pädagogischen Wissenschaft gegeben, und die edlen Fruchtkeime, die er in so vielen Richtungen ausgestreut hat, nicht mit ihm zu Grabe gegangen, sondern werden noch lange Zeit fortwirken als wesentliche Factoren bei der Arbeit in den Kreisen der Schule und der Erziehung*).

Dr. Bücheler.

Maientag, f. Schulfeste.

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

Diese Farbensymbolik, wie sie zu jederzeit und bei jedem Volke je nach dem Grade seiner Culturstufe gefunden wird, erweitert aber in der freien Auffassung des entwickelten Individuums ihren Kreis in's Unendliche und wird so für den Einzelnen immer mehr zu einer künstlerischen Wahl, deren sicheres Gelingen nothwendig an ästhetische Gesetze gebunden sein muß. Hier wird also auch die oft betonte Verwandtschaft der Farbe mit gewissen Grundlagen der Tonkunst und ihr musikalisch-lyrischer Charakter

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

sich offenbaren. Denn wie in der Musik die Töne, so treten in ähnlichem Sinne die Farben zu harmonischen Accorden zusammen, und jede Lücke in dieser Farbenharmonie, jeder Verstoß in der Zusammenstellung ihrer complementären oder chromatischen Tonreihen müßte unser Gefühl in nicht geringerem Grade verletzen, als es in der Musik ein Miston oder eine unaufgelöste Dissonanz thäte*).

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

Wenn wir aber so den Werth dieses Farbensinnes, der nichts anderes als ein integrierender Bestandtheil des Schönheits- und sittlichen Schicksalssinnes ist, seiner allgemeinsten Fassung nach vorausstellen, so wird auch sogleich einleuchten, daß das Malen der unmittelbar praktische und erfolgreiche Weg zur Heranbildung desselben sein muß. Denn erhebe sich diese Kunstübung nun zu ihrer eigentlichen Höhe, d. h. zum Figuren- und Landschaftmalen, oder verharre sie in den einfacheren Gebieten des Ornamentes, der Blumen u. s. w., immer wird aus dem Umgang mit der Farbe auch die Kenntniß ihrer Zusammenstellung und ihrer Mischungen für den Schüler hervorgehen und ihm die allgemeinen Gesetze der Farbenharmonie leichter erschließen, als es durch bloße theoretische Lehren zu hoffen stünde. — Fragt man zunächst, was in der Ausübung des Malens beim allgemeinen Unterricht**) erreicht werden kann und soll, so sind hier vor allem zwei einander entgegenstehende Ansichten zu erörtern. Die eine möchte nämlich diese Thätigkeit aus dem Unterrichte am liebsten ganz ausgeschlossen wissen, da sie die nöthige Vorbildung dazu beim Schüler für ungenügend hält und behauptet, es lasse sich schon aus Mangel an Zeit und steter Uebung ein erfreuliches Resultat kaum erwarten. Die leidigen Ausartungen des Dilettantismus, die zu schildern wir sogleich die unangenehme Pflicht haben werden, müßen diese negative Auffassung allerdings häufig unterstützen, und man darf sie dem ausübenden Künstler, der von der Würde und dem unendlichen Umfange seiner Kunst durchdrungen ist, auch nicht eben verargen: der Lehrer aber, wir meinen also der Künstler, der seinen Beruf weniger in einer selbstschöpferischen Thätigkeit findet, als in der Absicht, die allgemein bildende und sittigende Wirkung desselben auch anderen zu vermitteln, der Lehrer wird diese Ansicht nicht theilen dürfen. Er muß es von Anfang gelernt haben, sich so weit selbst zu verleugnen, daß, was jenen verletzt und entmuthigt, seine ausharrende Geduld und bescheidene Erwartung befriedigen kann. Eine verhältnismäßig geringe Leistung bei'm Schüler wird ihn daher schon deshalb nicht stören, weil er die praktische Ausübung des Malens hier weniger als Selbstzweck betrachtet, sondern mehr als ein Mittel, das den Gewinn allgemeiner Anregung, leichteren Verständnisses und einer eingehenderen Liebe zur Sache in sich trägt. — Eine andere Ansicht über das Malen und seine Ausübung im allgemeinen Unterricht findet ihre Anhänger freilich nicht unter Künstlern und Lehrern, desto öfter aber im Publicum selbst, und setzt jener rigoristischen Strenge die ganze Leichtfertigkeit laxer Grundsätze entgegen. Ein spielendes Wohlgefallen,

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

**) Da wir unseren Gegenstand wesentlich von seiner populären Seite zu fassen haben, also im Gegensatz zum künstlerischen Fachunterricht in abgeschlossenen Kreisen und auf besonderen Lehranstalten, so begreifen wir unter diesem „allgemeinen Unterricht“ eben einen solchen, wie er der Jugend an Gelehrten- und Realschulen, sowie an polytechnischen Anstalten, endlich dem Dilettanten auf Privatwegen ertheilt wird.

ein rein sinnlicher Genuß bleibt hier maßgebende Absicht und einziges Ziel der ganzen Beschäftigung. Da man von Anfang an nur Geringes anstrebt, so nimmt man auch dieses Geringe so leicht als möglich und geräth so in alle jene Irthümer hinein, mit denen der Lehrer nur zu oft erfolglos ringen muß. Es würde die Grenzen, welche uns gezogen sind, weit überschreiten, wollten wir hier in die Schilderung der verkehrten Ansichten eingehen, wie sie bei Eltern oder Schülern sich eingenistet haben. Genug, daß ein solcher Dilettant niemals darnach fragt, ob das, was er unternimmt, auch seinen Fähigkeiten und seiner Vorbildung entsprechen wird. Er verfährt daher rein stoffartig; er will z. B. malen, nicht weil ihn der Gang seiner Entwicklung mit vollem Rechte darauf hinführt, sondern weil ihm eine farbige Darstellung vielleicht besser gefällt, als eine bloße Zeichnung, weil er ein Albumblatt zu verschenken wünscht oder ein Bild copiren möchte, keineswegs um den Grad der künstlerischen Darstellung desselben sich möglichst anzueignen, sondern nur weil er es besitzen will, wenn auch in einem noch so unvollkommenen Nachbild. Es bedarf kaum der Erinnerung, daß dieser ganze Uebelstand, der jedem Mißbrauche und einer elenden Puscherei Thür und Thor öffnen muß, wesentlich mit einer falschen Gesinnung zusammenhängt, die das Publicum in Betreff allgemein bildender Studien nicht selten hegt. Man weiß zwar, daß allgemeine Bildung nun einmal verlangt wird, und man will sich hierbei bis zu einem gewissen Grade auch gerne betheiligen. Allein innerlich verhält man sich kalt oder rein genußsüchtig dazu und maßt sich das Recht an, die Art dieser Betheiligung eigenmächtig zu bestimmen. Hier muß es also die erste Aufgabe des Lehrers sein, mit aller Entschiedenheit solchen Auffassungen entgegenzutreten. Er dulde es nicht, daß sich im Schüler eine so niedrige, ja frivole Gesinnung über eine Thätigkeit festsetze, der er Mühe und Zeit opfert. Mag auch die Anwendung der Kunst für ihn eine noch so bescheidene sein und, wie so oft beim Dilettanten, später wieder gänzlich bei Seite gelegt werden, die Beschäftigung damit muß dennoch von jenem Ernste und jener Pietät gegen die Sache getragen werden, welche die sittliche Basis jedes Unterrichts bilden sollen und ohne welche weder ein äußerer Erfolg, noch eine innere Befriedigung zu erwarten steht.

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

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

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

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

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

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

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

6) Die Vernachlässigung dieser wichtigen Regel, d. h. eines behutsamen, streng progressiven Lehrganges müßte überdies einen anderen Uebelstand beim Unterricht sehr begünstigen. Wir meinen das häufige Hineinmalen des Lehrers in die Arbeit des Schülers, also das Nachhelfen. Daß dieses nicht ganz vermieden werden kann, ja nicht einmal vermieden werden soll, ist gerne zuzugeben. In der Malerei giebt es, so gut wie in anderen technischen Fächern, gewisse Dinge, die der Schüler auf das erstemal nicht anzugreifen weiß, und die sich ebenso jeder mündlichen Unterweisung entziehen. Manuelle Behandlungsarten und Kunstgriffe müssen also auch gezeigt und praktisch vorgemacht werden. Die persönliche Nachhülfe des Lehrers wird aber nur soweit eine vollkommen berechnete sein, als sie sich auf solche Fälle beschränkt, also überhaupt dem Lehrzweck dient. Sie würde aber alsbald jede Berechnung verlieren, so wie sie aus der Ungebuld des Lehrers hervorginge oder nothgedrungen in's Mittel träte, weil der Schüler einer zu schwierigen Aufgabe nicht allein Herr werden kann.

7) Man lasse so viel als möglich den Anfänger nur solche Vorbilder copiren, die er mit denselben Darstellungsmitteln und demselben Material wiedergeben kann, welche beim Originale in Anwendung gebracht sind, und man dulde nicht, daß dieser wichtige Grundsatz aus den Augen gesetzt werde. Denn es ist wesentlich das Material und die Art seiner jedesmaligen Handhabung, die dem Kunstwerke und so auch jedem Bilde sein charakteristisches Gepräge verleiht, also das, was man Stil nennt, und es wäre ein großer Irrthum, diese sogenannte Technik als etwas isolirtes, vom geistigen Gehalte der Kunst nicht durchdrungenes vorauszusetzen. Jede technische Darstellungsweise schafft sich vielmehr ihren besonderen Stil, der ihr eingeboren ist und ohne sie nicht zur Aeußerung kommen könnte. Beim Copiren eines Bildes wird es sich aber stets darum handeln, das Original seinem ganzen Wesen und Geiste nach möglichst treu wiederzugeben, und es kann dies daher für den Anfänger auch nur unter gleichen Bedingungen, d. h. mit den gleichen Darstellungsmitteln zu erreichen sein. Die äußeren Verhältnisse beim Unterricht sind nicht immer der Art, daß diese Bedingung leicht zu erfüllen stünde. Ist der Lehrer nicht in der Lage, die Lehrmittel seinen eigenen Mappen

zu entnehmen, so können sie nur von anderen tüchtigen Künstlern erworben werden, was mit Rücksicht auf die nöthige Auswahl für den Lehrzweck nicht immer leicht ist, überdies kostspielig werden kann. Es tritt daher häufig der Fall ein, daß man sich zu diesem Zwecke nicht eigentlicher Originalbilder, sondern gewisser Producte der Vielfältigungskunst bedient, wie colorirter Kupferstiche, Lithographien und Farbendrucke; und es muß anerkannt werden, daß es vor allen die letzteren in der Nachahmung von Originalbildern neuerlich sehr weit gebracht haben. Nichts desto weniger werden auch sie den Anfänger beim Copiren oft genug verwirren, da sie eben mit anderen Mitteln und auf mechanischem Wege entstanden sind. Sie entbehren daher unter allen Umständen jener persönlichen Unmittelbarkeit, die im Wesen jedes Originals ruht und so sehr geeignet sein muß, ein Gegenstand faßlicher und erfolgreicher Belehrung zu werden. Echte Originalstudien oder gute Copien nach solchen von tüchtiger Künstlerhand werden also immer in der ersten Reihe der Lehrmittel stehen und allen anderen vorzuziehen sein.

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

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

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

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

Thiere. Ein Fach, für das hie und da eine besondere Anlage und Vorliebe auftritt, und das denn auch, abgesehen von seiner wissenschaftlichen Seite, wie sie für den Zoologen, den Thierarzt oder Landwirth von Werth sein kann, eine Sphäre

eigenthümlicher Schönheit umfaßt und selbst gemüthliche und humoristische Seiten in Menge darbietet.

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

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

das Tuschiern. Bei diesem handelt es sich noch keineswegs um eigentliches Malen, d. h. um naturgetreue farbige Darstellung, sondern nur um ein mit neutralen oder conventionellen Farbentönen, wie chinesische Tusche, Sepia, Bister u. a. m. ausgeführtes monochromes Bild, das also nur den Effect, die Haltung und Stimmung des Gegenstandes, diese aber bis in's feinste zu erreichen fähig ist. Allein diese Darstellung geschieht auf nassem Wege und mit dem Pinsel, nämlich mit wässerigen und transparenten Flüssigkeiten. Und hierin eben beruht der Hauptcharakter dieser Malart, also ihr breiter, auf Massen gerichteter Vortrag, ihre weichen, der äußersten Zartheit wie der tiefsten Schattenträfte fähigen Abstufungen, mit einem Worte: ihr ausgeprägtes Hell-dunkel, zugleich aber auch ihre technische Verwandtschaft mit der eigentlichen Malerei, da sie Pinselführung und Farbauftrag mit jeder Wassermalerei gemein hat. Das Tuschiern wird demnach für gewisse Effecte eine sehr wirksame und überhaupt für Naturstudien bequeme Malweise sein. Besonders aber wird es in methodischen Unterricht eine Vorstufe bilden können, die den Schüler mit Erfolg in die allgemeine Behandlungsart aller Wassermalerei einleitet. Indem wir in Betreff der Lehrmittel auf das oben unter No. 7 Gesagte verweisen, wollen wir nichts desto weniger hier einige Blätter nennen, die im Falle eines gänzlichen Mangels an Originalbildern für den Unterricht noch brauchbar werden können: Alte gute Kupferstiche in sogenannter Aqua tinta, Schab- oder Tuschiemaneir, wie sie fast in allen Fächern vorliegen. Ferner Lithographien von ganz ähnlicher Wirkung, z. B. Leonhard Drost, Reiseskizzen, Tondruck, Görlitz 1847, kleine Landschaften, nur in vier Tönen dargestellt; sehr elementar, daher für Anfänger wohl geeignet. Orschwiller, Paris, Ritter u. Goupil, malerische Gebirgshäuser u. s. w., kl. Fol., ebenfalls gut. A. Calame: Essai de laavis lithographique, Genève 1843, gr. 8., kleinere Landschaftstudien; wie alles von diesem Meister, vorzüglich, aber schwer, daher schon für Geübtere. G. Engelhardt, bei W. Korn in Berlin, größere und durchgeführtere Landschaftsbilder in Fol. auf Torchon und in Handzeichnungsmanier, sehr gut.

Das photographische Bild nach der Natur, das seiner allgemeinen Wirkung nach der Tuschizeichnung so verwandt scheint, wird sich für Schüler niemals zum Copiren empfehlen lassen. Denn wie bekannt entsteht die Photographie durch einen physikalischen Proceß; sie bildet also in ihrem stofflichen Zusammenhange einen durchaus homogenen Guß, der der Behandlung des Pinsels schon deshalb schlechthin entgegengesetzt sein wird, weil er die Sonderung in einzelne Momente, wie sie das successiv entstehende Bild kennzeichnen, nämlich in Umriß, in feste Zeichnung u. s. w. total verwischt und dem Schüler bestimmte Anhaltspuncte nirgends darbietet. Dazu tritt die ungemaine Vollenbung des Details in diesen Blättern, die nicht, wie im Werke der Hand, als

eine Steigerung und ein Fortschreiten vom Allgemeinen zum Besonderen erscheint, sondern bei der Photographie eine fundamentale und mikroskopische ist, die nachzuahmen überhaupt unmöglich wäre.

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

Das Aquarell, eine Wassermalerei, die ohne neutrales Medium für die Schatten, wie Tusche u. a. verfährt, also den Charakter der Zeichnung nicht mehr festhält, sondern die Farbe im umfassendsten Sinne anwendet und so hoch zu entwickeln hat, als es im Bereiche ihres Materials möglich ist. Das Aquarell erhebt sich somit im Gegensatz zur Colorirung zu einem vollendeten Farbeneffect, bewahrt aber trotz aller Kraft und Tiefe, die ihm zu Gebote steht, dennoch eine gewisse Frische und Leichtigkeit der Behandlung, sowie Helle und Durchsichtigkeit der Töne, Eigenschaften, die mit der transparenten Natur dieser Aquarellfarben zusammenhängen, in deren Beschaffenheit es liegt, ihr Fundament oder den Grund, auf dem sie ruhen, hier also das weiße Papier, noch durchscheinen zu lassen. Im Unterricht empfiehlt sich das Aquarellmalen durch die bequeme Handlichkeit seines technischen Apparats, und der Zudrang der Schüler zu ihm ist dem auch ein sehr überwiegender. Dennoch ist das Aquarell seiner vollen Bedeutung nach eine sehr schwierige Malweise, und es muß als ein Irrthum von Seiten der Laien bezeichnet werden, sich in diesem Kunstfach mit leichten Erfolgen zu schmeicheln. Vielmehr erfordert es eine umfassende Kenntniss der Farbmischung, manuelle Gewandtheit und besonders eine Vorbildung im Zeichnen, die die Form durchaus beherrscht und Correcturen möglichst entbehren kann. Wer es daher im Aquarellmalen zu eigentlichen Erfolgen und der nöthigen Unabhängigkeit bringen will, der wird sich der speciellen Unterweisung eines Meisters jahrelang zu unterziehen haben. Beim Mangel an Originalbildern nennen wir hier für den Unterricht als anwendbar, in der Landschaft: Réveries d'un artiste, Paris, in Fol. Landschaften, staffirt mit Figuren und Thieren in Farbendruck auf Torchon, sehr gut. Ferner A. Cassagne, Landschaften mit Architektur, 11. Fol. Farbendruck auf Torchon, beide bei Gache, éditeur, Paris. Endlich Hognet, Marinen, in Fol. Farbendruck auf Torchon, gut. Für Architektur: Ansichten aus Prag, Nürnberg, Chartres u. a. Farbendruck auf Torchon, Paris in Fol., sehr schön, aber schwer.

Das Gouache-Malen, eine Manier, die besonders im vorigen Jahrhundert sehr cultivirt wurde, gegenwärtig aber weniger zur Anwendung kommt. Es unterscheidet

sich vom Aquarell specifisch dadurch, daß die Farbe hier nicht transparent, sondern im Gegentheil stark deckend ist. Deshalb ist die Behandlung in mancher Hinsicht, so auch in Betreff der Correcturen leichter für den Anfänger. Auch läßt diese Malart eine überaus zarte Abstufung der Töne und feine Ausföhrung zu. Dagegen liegt in ihrem ganzen Charakter eine gewisse steife Trockenheit und ein schwerer erdiger Ton, was alles wesentlich aus der Beschaffenheit dieser Farbe, als einer undurchsichtigen Deckfarbe hervorgeht und schwierig zu überwinden ist. Da nichts desto weniger Deckkraft der Farben in vielen Fällen für den Maler von Werth sein kann, so hat es die Technik in neuerer Zeit zu einer gewissen Vermittlung zwischen Gouache und Aquarellfarben gebracht. Diese Farben heißen Honigfarben und haben mehr Körper, folglich auch mehr deckende Eigenschaft als die nur mit Gummi versetzten. In noch erhöhtem Maße ist dies der Fall bei den neuesten Staniolecyllindern, die der eigentlichen Deckfarbe wenig nachstehen, dabei aber einen Glanz und eine leuchtende Frische entwickeln, wie sie der Gouachenfarbe nicht eigen sind.

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

Das Pastell, eine Malweise auf trockenem Wege mit farbigen Zeichenstiften, früher für Portraits sehr viel benützt und auf Papier, streng genommen aber auf Pergament auszuführen. Da die Stifte sehr weich, dabei stark deckend sind, so werden diese Farben mit kleinen Wischern oder mit den Fingerspitzen in einander gerieben, was besonders auf dem feinen wolligen Pergament dieser Malerei eine große Zartheit der Modellirung, aber allerdings auch einen etwas weichlichen und geleckten Charakter verleiht. Um nun andererseits auch einer gewissen Trockenheit dieser Farben und ihrer geringen Dauer abzuhelfen, sie also saftiger und durchsichtiger zu machen, sind in neuerer Zeit die Creta Polycolor oder Creta Laevis entstanden und in Handel gekommen. Diese Stifte sind in Holz gefaßt und mit Hilfe eines öligen oder seifenartigen Zusatzes ungleich härter, daher leichter zu handhaben. Sie haben ferner mehr Transparenz und Frische als das eigentliche Pastell, und haften so fest, daß sie wie schwarze Kreide präzise Contouren und regelmäßige Schraffirungen gestatten. In mäßiger Verbindung mit der Zeichnung, also als colorirte Zeichnung angewendet, werden sie, sowie überhaupt das Pastell, große Vortheile gewähren, z. B. bei Figuren und Bildnisstudien nach der Natur und in Lebensgröße, ferner zur Angabe der Farben bei botanischen und anatomischen Gegenständen u. s. w., und sie können auch dem Schüler in dieser Weise sehr nutzbar gemacht werden. In voller Anwendung und als durchgeführte Malerei stößt man dagegen auf viele Inconvenienzen in der Behandlung. Denn einmal ist die Vereinigung dieser Creta polycolor zu einem fatten und homogenen Farbenton auf Papier gar nicht herzustellen, Correcturen sind fast unanwendbar und es scheint überhaupt, daß das passende, dieser Farbensubstanz vollkommen entsprechende Fundament erst aufgefunden werden müßte, wenn man sie über die colorirte Zeichnung hinausheben und zu einer vollen Farbenwirkung steigern wollte.

Das Delmalen bietet unter allen bisher betrachteten Malarten die reichsten Mittel dar, und die Beschaffenheit seines Bindestoffs, des Oels, bringt es mit sich, daß in ihm kein anderes Medium mehr wesentlichen Einfluß auf die Wirkung des Bildes ausüben kann, als eben die Farbe selbst, sitze diese nun auf welchem Fundamente sie wolle. Dazu treten die umfassenden Eigenschaften dieser Farbe, die theils Deckfarbe, theils Transparentfarbe ist, einen sehr großen Reichthum der Palette umschließt und

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

eine Tiefe und Leuchtkraft entwickelt, deren Intensität durch das öftere Uebermalen und durch Lasiren sehr gesteigert werden kann. So entsteht ein Werk, das, rein materiell betrachtet, an Solidität alle anderen Malereien weit übertrifft und sich auf einem Fundamente von Leinwand, Holz oder Metall zu einer fast monumentalen Dauer erheben läßt. Diese technischen Eigenschaften sind aber auch Ursache, daß beim Delmalen der ganze äußere Apparat, sowie der Gang der Arbeit eine weit größere Ausdehnung gewinnen. Im allgemeinen Unterricht wird daher diese Malweise schon deshalb schwer Platz finden, weil sie einen Aufwand an Zeit und selbst an Raum in Anspruch nimmt, wie er eben nur in der Absonderung vom Allgemeinen gestattet sein wird. Wer also vermöge seines Talents und seiner Vorbildung zum Delmalen Befähigung hat und in der Lage ist, dieser Beschäftigung die nöthige Zeit zu widmen, der scheidet in gewissem Sinne aus dem allgemeinen Unterricht aus und hat sich unter die specielle Leitung eines Meisters vom Fach zu stellen; am besten wohl eines solchen, der ein Atelier hält, d. h. der einen mit den nöthigen Erfordernissen ausgestatteten Raum herstellt, woselbst eine Anzahl Schüler unter seiner Leitung dem Studium der Malerei obliegt. Hier wird jede Gelegenheit gegeben sein, nicht allein die Unterweisungen des Lehrers zu genießen, sondern auch den fördernden Einfluß begabter Commilitonen, wie er sich in der gemeinschaftlichen Arbeit mit ihnen geltend machen wird; ein Vortheil, der in der Kunst nicht hoch genug angeschlagen werden kann.

Die neueste Zeit hat nun die wenigen, oben näher bezeichneten, brauchbaren Lehrmittel für den Unterricht in Malen sehr wesentlich bereichert, da die außerordentlichen Fortschritte der vervielfältigenden Künste, zumal im Farbendruck, jetzt dem Lehrer wie dem Schüler eine reiche Auswahl sehr guter Nachbildungen darbieten. Es würde aber unnützlich sein, diese Menge von ganzen Sammlungen, Albums oder von einzelnen Blättern, zumal für die Landschaft, hier namentlich aufführen zu wollen, da sie ja — von der geistvollen und flüchtig hingeworfenen Tuschkizze an bis zu den stilvollen Odyssee-Landschaften eines Preller, den italienischen Ansichten Kottmann's oder Ed. Hildebrandt's malerischer Reise um die Erde — in jeder Kunsthandlung zu finden sind. Selbst das Delbild kann heutzutage in der Nachbildung des Farbendrucks eine Vollendung erreichen, die es zum Lehrmittel tauglich macht, wenn auch selbstverständlich in allen diesen Fällen, wie schon oben bei 7) bemerkt wurde, das Werk der freien Künstlerhand stets dem mechanischen Product der Vervielfältigung vorzuziehen sein wird.

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

Trattato della Pittura di Lionardo da Vinci, Milano 1859. — Anton Fried. Tischbein: Unterricht zur gründlichen Erlernung der Malerei. Hamburg 1771. 8. — F. A. Fernbach: die Delmalerei, Lehr- und Handbuch für Künstler und Kunstfreunde. München 1846. 8. — John Burnet's Principien der Malerkunst, in 4 Abtheil. Leipzig 1853. gr. 4. — A. W. Hertel: die Delmalerei u. für Künstler und Dilettanten aller Art. Weimar 1857. — M. B. L. Bouvier: Manuel de jeunes artistes et amateurs en peinture. 3. édition avec 7 planches. Strasbourg 1846. 8. Uebersetzt von D. C. F. Prange, Halle 1828, ferner neu bearbeitet von A. Erhardt, Braunschweig 1862. — F. Hundertpfund: Die Malerei, auf ihre einfachsten und sichersten Grundsätze zurückgeführt u. Augsb. 1843. — Thenot: Traité de peinture à l'Aquarell et de Lavis etc. avec 24 planches. Paris 1836. Ist deutsch bearbeitet, Leipzig 1837. 8. Vollständige Anweisung zum Aquarellmalen und Tuschen. — St. F. Constant-Viguiet: Manuel de Miniature et de Gouache. Paris 1828. — Thomas Rowbotham: The Art of Landscape Painting in Water Colours. London 1850. 8. — Ch. W. Day: The Art of Miniature Painting. London 1852. 8.

Dr. Leibniz.

Maria Theresia, Kaiserin von Oesterreich (geb. 13. Mai 1717, gest. 29. Nov. 1780) — ein Name, der in der Geschichte des deutschen Erziehungs- und UnterrichtsweSENS nicht fehlen darf, weil er in ihr eine hervorragende Stelle einnimmt. Wenn

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

Die Regierungszeit der großen Fürstin (Kaiserin seit dem 20. Oct. 1740) fällt in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts mit seinen eigenthümlichen geistigen Bewegungen, die auf ein denkend-prüfendes Erkennen der Dinge der sichtbaren und unsichtbaren Welt und die allgemeine Verbreitung eines hellen Wissens unter dem Volke zur Brechung der dumpfen Zustände desselben gerichtet waren. Wie bekannt, so war es diese Richtung, welche zur Förderung ihrer Tendenzen nun auch des Gebiets der Erziehung sich zu bemächtigen und dasselbe ihren Zwecken dienstbar zu machen suchte, so daß man jene Zeit „das pädagogische Zeitalter“ zu nennen versucht sein möchte. Aber mochten auch die leitenden Männer ihrer Umgebung und die Werkzeuge, deren sie sich bediente, unter dem Einfluß dieses Geistes stehen und das ganze Streben der Zeit ihr von selbst entgegenkommen — Maria Theresia selbst war nichts weniger als von diesem Geiste beherrscht, so wenig als von irgend einem unkirchlichen Sinn. Vielmehr waren es allein die praktischen Staatsbedürfnisse, die Einsicht in das, was zur Hebung der politischen und ökonomischen Kräfte ihrer Ländergebiete, zur Zusammenfassung und Erschließung ihrer zersplitterten und verschlossenen Hülfquellen und der Befreiung der gebundenen Mächte des Volkslebens nothwendig war, was sie leitete und in natürlicher, allmählicher Entwicklung der Dinge ohne Beherrschung durch allgemeine Ideen und ohne alle Gewaltthätigkeit Schritt für Schritt vorwärts trieb. Es gab keine conservativere Natur als Maria Theresia, die mit großer Pietät am Alten, Hergebrachten hieng und ihre Scheue vor allem neuen nur mit großer Anstrengung überwand, und kein nüchterneres Wesen als ihre Natur, die von allem unklaren, phantastischen und von unbestimmter Planmacherei weit entfernt war. Aber gerade in Verbindung mit diesem hellen, lichten Blicke, der sie nicht bloß alles nebelhafte scheuen, sondern auch das Unzuträgliche und Unbefriedigende der gegebenen Zustände erkennen ließ, stand die praktische Richtung ihres Wesens, welche sie auf das Nützliche, Brauchbare für Förderung der Lebenszwecke Nothwendige einen besonderen Werth legen ließ und ebendadurch hinwiederum für die Forderungen des Zeitgeistes, so fern er weit ab von allem Idealen auf die realen Bedürfnisse des öffentlichen Lebens gerichtet war, in ihren einzelnen Bestrebungen besonders empfänglich machte. Diese Züge ihres Charakters im Bunde mit ihrem lebendigen Nationalsinne, dem vollen Interesse für das Wohl ihrer Staaten und der festen

außerordentlichen Willenskraft, die sie befehlte, erklären uns ihre eigenthümliche Thätigkeit, wie auf anderen Gebieten, so auch auf dem Felde der Schule.

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

Von selbst erscheint auf diese Weise M. Th. als die Gründerin eines staatlichen — durch die Bedürfnisse des Staats hervorgerufenen und durch staatliche Fürsorge und Mittel gepflanzten und gepflegten Schulwesens. „Das Schulwesen ist und bleibt allezeit ein politicum“ (kais. Resol. v. 28. Sept. 1770) mußte der erste Grundsatz sein, der sie leitete. Und wenn wir gewöhnt sind, die Behauptung, daß die Schule eine Tochter der Kirche sei, oft als eine unbestrittene und allgemeine zu hören, so trifft sie wenigstens bei der österreichischen Volksschule nicht zu. Sie ist eine Schöpfung der weltlichen Macht, die zugleich nun auch das schon bestehende Schulwesen durchaus in ihren Kreis zu ziehen suchte. Daß dies aber so war und kam, folgte auf's natürlichste aus den gegebenen Verhältnissen. So wie die Zustände waren, lag in ihnen selbst die dringendste Anforderung für die Staatsgewalt, auf diesem Gebiete schaffend und reformatorisch einzuwirken. Der Jesuitenorden, der an der Spitze des Unterrichts stand und unter dessen Einfluß einst wenigstens das höhere Schulwesen eine eigenthümliche Kraft entwickelt hatte, hatte sich auf dem Gebiete des Schul- und Erziehungswesens

überlebt und zeigte sich zugleich viel zu spröde und abgeschlossen, um die Reime und Regungen einer neuen Zeit in sich aufzunehmen; das Starre seiner Erziehungsprincipien und das Einseitige seines Unterrichtsstoffs, die bloß formalistische Behandlung der classischen Sprachen, sein Mangel an nationalem, namentlich deutschem Sinn und seine Abkehr vom Leben und der Natur, sowie seine Unfähigkeit, sich den Bedürfnissen und dem Willen einer anderen selbständigen Macht zu unterwerfen, namentlich aber die Vernachlässigung aller Bildung des Volks forderten im eigentlichen Sinn die staatliche Macht heraus, auf diesem Gebiete selbstthätig und ich möchte sagen, dictatorisch einzuschreiten. Diese Richtung wurde dabei unterstützt und gefördert durch die in der ganzen Zeitströmung liegenden weitgehenden Vorstellungen von der Hoheit der Staatsgewalt. Möchten unter Maria Theresia bei Durchführung ihrer Regierungsprincipien verschiedene Parteien einander bekämpfen, die Unterordnung des gesammten Unterrichtswesens unter die Oberhoheit des Staates, seine ausgedehnte Verpflichtung im öffentlichen Interesse das Schulwesen in seine Hand zu nehmen, ja zu diesem Zwecke über alle für Schule und Erziehung errichteten Stiftungen ungehindert zu verfügen und das individuelle Recht hiefür auf's stärkste zu beschränken, wurde von keiner Seite bezweifelt. Wie weit in dieser Beziehung die Begriffe giengen, weist am augenscheinlichsten ein Einblick in die Theorien eines Sonnenfels (Lehrer der politischen Wissenschaften an der Universität Wien; s. bes. Grundlage der Polizei, Handlung und Finanzwissenschaft 3. A. 1770) nach. — Merkwürdigerweise fanden die staatlichen Bestrebungen auch in der Kirche selbst nichts weniger als einen Widerstand. Es hatte (s. Wolf, Oesterreich unter Maria Theresia. Wien, Gerold 1855) im österreichischen Kaiserstaat nie jene Unabhängigkeit der Kirche vom Staate bestanden, die man in der Regel in streng katholischen Ländern voraussetzt. Vielmehr hatte der letztere von jeher, da wo jene mit den politischen Formen der öffentlichen Ordnung zusammentraf, eine bestimmte Kirchenhoheit, ein Oberaufsichtsrecht als wichtiges Merkmal der Landeshoheit in Anspruch genommen. Als aber im Anfang des 18. Jahrhunderts das ganze öffentliche Wesen in eine neue Strömung kam, die alten corporativen Formen auf dem weltlichen und geistlichen Gebiete wankten und vom Staatsleben überflutet wurden, konnte es nicht fehlen, daß man es ganz natürlich fand, wenn die souveraine Gewalt alle öffentlichen Thätigkeiten concentrirte, auch Elemente aufnahm, welche bisher außer der Staatssphäre gelegen waren, und auf einen Boden übergieng, der unterdessen ziemlich brach gelegen war. Daher die für uns heutzutage kaum begreifliche, aber damals ganz von selbst sich ergebende Stellung der Kirche zu den Schulreformen einer M. Th., vermöge der wir jene in ihren höchsten Hauptern (vgl. z. B. die freundliche Zustimmung eines Cardinals, Erzbischofs Migazzi in Wien. Helfert a. a. O. S. 151 — 154) den Forderungen der Kaiserin überall entgegenkommen und sich als das willige Werkzeug zur Ausführung derselben darstellen sehen. Es erklärt sich dies nicht bloß aus der Anerkennung der über alle Zweifel erhabenen echt katholischen Gesinnung der Kaiserin, aus der bei allen ihren Reformen obwaltenden Schonung des katholischen Dogmas, sondern auch aus der infolge der vorhandenen Sachverhältnisse von selbst sich ergebenden Nothwendigkeit, auf einem Gebiete, das Neubildungen und Reformen dringend forderte, der Staatsgewalt ohne häßliche Bedenklichkeiten einen breiten Raum zu schaffen.

So waltete denn M. Th., nachdem sie einmal zur Erkenntnis der Wichtigkeit dieser Seite des Staatslebens gekommen war, mit großer Freiheit und Ungebundenheit innerhalb desselben. In welcher Richtung — das war durch das unmittelbare praktische Bedürfnis und den ganzen Zeitgeist von selbst vorgezeichnet. Es war die utilitarisch-realistische Strömung, der man zu folgen hatte. Und zwar tritt uns hier die bemerkenswerthe Erscheinung entgegen, daß dies in Oesterreich und den seinem Anstoß folgenden Ländern in einem Grade und in einer Ausdehnung geschah, wie es in dem protestantischen Theile Deutschlands nirgends der Fall war. Der Grund davon liegt theils überhaupt darin, daß hier kein Staatsschulwesen in der Bestimmtheit und Schärfe sich ausbildete, wie in den österreichischen Ländern, theils aber und insbesondere

auch darin, daß die katholische Kirche mit größter Willigkeit und Hingabe diesem Zuge folgte. Wie diese Thatsache, die sich auch sonst wiederholt, mit dem Wesen derselben zusammenhängt, soll hier nicht auseinandergesetzt werden. Es ist nur darauf hinzuweisen, daß sie trotz aller rationalistischen Färbungen und Anhängsel (vgl. den Sagan'schen Katechismus) doch im abgeschlossenen und fertigen Besitz ihres Dogmas auch damals sich sicher wußte und darum dem Gährungsproceß, der in protestantischen Kreisen von Seiten der pädagogischen Bewegungen auch dem religiösen Gebiete drohte und eigenthümliche Spannungen herbeiführte, durchaus ferne blieb. Wir sehen daher im Schulwesen einer M. Th. unvermittelt mit einer Fülle strengkirchlichen Lehrstoffs eine erschreckende Masse „gemeinnütziger“ Kenntnisse in die Schulen eindringen, um die Menschen „der unglückseligen Unwissenheit, in welcher sie bisher aufgewachsen sind, zu entreißen“ und dadurch das Wohl des Staats und der Einzelnen auf sichere Grundlage zu stellen. Denn „bei der inneren Einrichtung der Schule muß hauptsächlich darauf gesehen werden, daß die Jugend vorzüglich in dem unterrichtet werde, was zu den Pflichten des bürgerlichen Lebens gehört, die sie dereinst auszuüben verbunden sein wird“ (Sonnenfels, Grundsätze a. a. O. S. 101 f.).

Damit sind die charakteristischen Grundsätze des österreichischen Schulwesens unter M. Th. gezeichnet. Bei der thatsächlichen Gestaltung desselben waren neben ihrer eigenen Person eine Reihe von staatsmännischen Persönlichkeiten betheiligte, deren Rath sie sich gerne hingab, deren Thätigkeit sie bei der Ausführung ihrer Pläne vorzugsweise in Anspruch nahm. Unter diesen steht voran Gerhard van Swieten, durch seine Kenntnisse, sein persönliches Ansehen und die persönliche Gunst der Kaiserin der bedeutendste Mann für die Reform des Studienwesens. Geboren den 7. Mai 1700 zu Leyden, studirt er unter Boerhave daselbst Medicin, erhält später dort eine Anstellung als Professor der Medicin und als Arzt, durch Segner „wegen seiner katholischen Confession“ vom Lehramt entfernt, 1745 nach Wien als Professor an die medicinische Facultät berufen, später Präses der medicinischen Facultät, Director des Medicinalwesens, Mitglied der Studien-Hofcommission, Präses der Bücherzensur-Commission und Präfect der Hofbibliothek, übt als solcher und als Leibarzt der Kaiserin einen mächtigen Einfluß auf die Kaiserin aus, den er von seinem freien — dabei aber doch der französischen Philosophie entschieden abgekehrten — Aufklärungs-Standpunkte aus zur Bekämpfung des Jesuitenordens, zu einer Reform der Wiener und anderer Universitäten und zur allgemeinen Förderung der modernen Volksbildungstheorien zu benutzen weiß, weswegen er auch im Jahre 1771 nur durch sein Alter sich abhalten läßt, in das neue (Volks-) Schulen-Oberdirectorium einzutreten, stirbt den 18. Jun. 1772. — Neben ihm sind zu nennen: Johann Anton Reichsgraf von Bergen, geb. zu Wien 15. Februar 1725, † daselbst 12. Mai 1814, später in der diplomatischen Laufbahn verwendet, wird 1766 als Staatsminister nach Wien zurückgerufen, wo wir ihn mit besonderem Interesse die Idee einer gründlichen Hebung des Volksschulwesens verfolgen sehen werden, tritt infolge von darüber entstandenen Differenzen aus dem Staatsministerium aus (1771), stirbt 1814. — Franz Carl Kreszel, Freiherr von Qualtenberg aus einem böhmisch-mährischen Geschlecht, geb. 1728, 1761 Rath in der böhmischen Hofkanzlei, 1771 Staatsrath in inländischen Dingen an der Hof- und Staatskanzlei, nimmt als solcher den regsten und eingreifendsten Antheil an den Berathungen über eine verbesserte Schulordnung, nach Aufhebung des Jesuitenordens 1773 Präsident der unter unmittelbarer Leitung der Kaiserin eingesetzten Studiencommission; stirbt 17. Mai 1801. — Tobias Philipp Gebler, geb. zu Zeulenrode im Neuz-Weizischen den 2. Nov. 1726 aus einer protestantischen Familie, 1753 Convertit in österreichischen Diensten, 1762 Hofrath bei der böhmischen Kanzlei, 1768 Staatsrath, entschiedener Freund der neueren Richtung und Gönner Felbiger's; 1782 wirklicher geheimer Rath; auch Literat und Dichter; stirbt 60 Jahre alt. — Franz Carl v. Högelin, geb. ?, † 18. Juni 1809, studirt in Halle unter Wolf, niederösterreichischer Hofrath, wird 1771 zum Mitglied der niederösterreichischen Schulcommission ernannt, welche die projectirten

Volkschulverbesserungen in's Leben zu führen hatte, und ist die Seele derselben, bis innere Streitigkeiten bei der Berufung Felbiger's seinen Wiederaustritt aus derselben herbeiführen; stirbt 18. Juni 1809. — Carl Anton v. Martini, geb. in Tyrol 15. Aug. 1726, 1754 Professor des Rechts an der Universität in Wien, später Hofrath, 1760 Mitglied der Studien-Hofcommission, 1773 Mitglied der Commission in Angelegenheiten des aufgehobenen Jesuitenordens und als solcher Verfasser des „allgemein verbesserten Plans in Studiensachen“, welcher den sofort folgenden Reformen im Gebiet des Schulwesens zu Grunde gelegt wurde; im J. 1774 Rath an der böhmischen und österreichischen Hofkanzlei, 1782 wirkl. Staatsrath, stirbt 8. Aug. 1800. — Joseph v. Sonnenfels, geb. 1733, 1763 Lehrer der politischen Wissenschaften in Wien, 1770 niederösterreichischer Regierungsrath, 1779 Hofrath bei der böhmisch-österreich. Kanzlei; der bekannte Verfasser der Schrift: Ueber Abschaffung der Tortur; stirbt 26. April 1801.

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

Zwar blieben die Universitäten nach ihrer äußern Erscheinung noch selbständige Institute mit besonderen Rechten und sie sollten „fortan Stätten der Wissenschaften und Bollwerke des Glaubens“ bleiben. Aber die eigentliche Bollgewalt der Körperschaften war doch bereits an die Regierung übergegangen. Von ihr ward deswegen auch im Verlaufe der Zeit die verhängnisvolle neue Gestaltung der Universitäten eingeleitet, welche zu derselben Zeit, in der die protestantischen Universitäten in der Pflege der freien Wissenschaft neue Blüten trieben, die österr. Hochschule in die Fesseln eines neuen Scholasticismus schlugen. Ferdinand II. war es, der dieselben 1623 beinahe ausnahmslos der Macht der Jesuiten überantwortet hatte. Dadurch waren so wenig schaffende und belebende Kräfte eingeführt worden, daß vielmehr — selbst nach dem Zugeständnis echt katholischer Schriftsteller, z. B. Wolf's — im grellen Misverhältnis zu den Zeitbedürfnissen ein allmählich immer steigender Verfall des Universitätsstudiums bewirkt worden war. Selbst auf dem Gebiete der Theologie war ein förmlicher Stillstand eingetreten („die Jesuiten haben keinen großen Theologen hinterlassen“), und auch auf den benachbarten Feldern der Philosophie und Philologie hatte eine formalistische Erstarrung alles frische Leben erstickt. Die Jurisprudenz war zu einem gelehrten Handwerk, das sich von römischer Rechtsdogmatik nährte, herabgesunken. Was sich bei allem am schmerzlichsten zu fühlen gab, das war die traurige Abkehr des gesammten

Studiums von dem Leben und seinen wirklichen Bedürfnissen, insbesondere die Ignoranz des Volksthümlichen, des Rationalen, sodann die grelle Vernachlässigung alles naturwissenschaftlichen und realistischen. Durch diese unerträglichen Zustände, deren Reform weder von den Corporationen selbst noch von der Kirche ausgehen konnte, ward schon längst von selbst ein immer stärkeres Einschreiten des Staats hervorgerufen worden. Daher schon unter Karl VI. das Patent von 1735, das um das Nöthige durchzuführen das gesammte Studienwesen in die Hände der Regierung gelegt hatte, freilich ohne viele Erfolge zu erzielen. Jetzt aber, als nach dem österreichischen Erbfolgekrieg unter Maria Theresia die staatliche Kraft von einem frischen und verjüngten Geist gehoben wurde, wird sich diese um so stärker ihrer Aufgabe und ihres Rechts bewußt, in diese höheren Bildungsanstalten und ihren Bildungsmodus Ordnung, Einheit und frisches Leben zu bringen und eine praktische Richtung derselben zu erzielen. Daher unter dem mächtigen Einfluß G. v. Swieten's schon 1749 zunächst auf der Grundlage der Erweiterung der naturwissenschaftlichen Studien eine Reorganisation der medicinischen Facultät Wiens, zu deren „Director“ Swieten ernannt wurde; im Jahr 1752 die Reform der theologischen und der philosophischen (wir finden hier nur Vorlesungen über Polizeiwissenschaft, Physik, Landwirthschaft, Aesthetik, Erziehungslehre u. s. w.) Facultäten, deren Leitung mit Beseitigung der Jesuiten dem Erzbischof von Wien übertragen wurde, im Jahre 1753 der juristischen Facultät mit vorherrschender Berücksichtigung der Staatswissenschaften und des neuen Kirchenrechts unter einem weltlichen Director. Entsprechend auf den anderen Universitäten. Infolge dieser staatlichen Reform löste sich von selbst das alte corporative Gefüge der Universitäten vollständig auf; sie wurden öffentliche Staatsanstalten, die der unmittelbarsten Leitung des Staats unterstellt waren; die 4 vom Staate ernannten Directoren der 4 Facultäten standen zuerst unter einem Studienprotector, später von 1757 unter einer eigenen, 1760 „Studienhofcommission“ genannten Behörde, deren hauptsächlichste Glieder der Erzbischof von Wien und G. Swieten waren. Damit war nun freilich auch dem unbeschränktesten bürokratischen Eingreifen der Staatsoberaufsicht mit ihren hohen Vorstellungen von sich in das Innere der Wissenschaft Thüre und Thor geöffnet. So tritt von jetzt an in gar einseitiger und verkehrter Weise in Oesterreich mit den Universitäten nun auch die Wissenschaft in den Dienst des Staats. Die Professoren werden schon in den Organisationen der 50er Jahre in Beziehung auf die Behandlung und den Vortrag ihrer Disciplinen auf's genaueste an die Weisungen ihrer Directoren gebunden. Es werden ihnen die Leitfäden für die betreffenden Fächer vorgeschrieben und die Vorlesbücher waren nun zugleich die Amtsinstruction, welche die Professoren eigenmächtig nicht ändern durften. Als man später im Jahre 1775 sich zu neuen Revisionen der höheren Studieneinrichtungen veranlaßt sah, konnte diese nur in der bereits eingeschlagenen Richtung, der Steigerung der Omnipotenz des Staates erfolgen. Die staatliche Aufsicht wurde, „um eine gleichförmige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung zu erzielen“, nur noch schärfer und bestimmter, der Geschäftsgang noch gebundener, die Macht der Directoren noch größer. Wie durch solche Ueberschreitungen der natürlichen Grenzen des Staates gegenüber der Wissenschaft in eben dem Maße, wie früher durch die Vorherrschaft der Kirche, die geistige Entwicklung des Universitätswesens in Oesterreich gehemmt wurde, ist eine bekante Thatsache. Sie mußte um so eher eintreten, als dadurch das formelle Recht der späteren Nachfolger einer M. Th. begründet ward, die Gewalt des Staats nicht im Dienste einer freieren Richtung und der modernen Ideen, sondern reactionärer Tendenzen auszubeuten, und auf diese Weise eine nur zu berüchtigt gewordene drückende Geistes Herrschaft auszuüben, deren Einflüssen sich bloß die ihrem Wesen nach unabhängigere medicinische Facultät mit Erfolg zu entziehen vermochte. Zunächst war es der oben gezeichnete, aufgeklärte realistische Geist, der sich auch bei der staatlichen Einrichtung der Universitäten und Ordnung der Studien durch Bevorzugung der entsprechenden Fächer geltend machte. Derselbe trat aber auch in der Stiftung einer Reihe höherer Fach- und Standeschulen für nützliche Staatszwecke schon

in den ersten Jahrzehnten der Regierung Maria Theresia hervor. Im Jahre 1744 Gründung der ersten adelichen Akademie zu Kremsmünster, 1746 der thesesianischen Ritterakademie in Wien selbst, 1752 der thesesianischen Militärakademie zu Wiener-Neustadt, 1754 der Militärpflanzschule in Wien und der Ingenieurschule zu Gumpendorf u. s. w.

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

Der hauptsächlichste Boden für die Thätigkeit der Kaiserin war aber das Volksschulwesen ihrer Staaten. Hier war überall noch ungebrochenes Land. Zwar hatte in den österreichischen Staaten mit der Reformation auch das Volksschulwesen durch Errichtung zahlreicher Schulen in Städten und auf dem Lande einen vielversprechenden Anfang genommen. Aber bald kam die unerbittliche Härte der Gegenreformation, unter deren eisernen Schritten die blühenden Schulen der Protestanten schon darum den Untergang finden mußten, „weil durch die deutschen Schulmeister nur der Keterei die Thüre geöffnet wurde“ (so selbst Helfert a. a. D. S. 51). Die Jesuiten, die allmählig beinahe das ganze höhere Schulwesen in ihre Hand bekommen hatten, ließen in sehr charakteristischer Weise — abgesehen von der Sorge für die mechanische Einführung der niederen Volksclassen in die äußeren gottesdienstlichen Formen — die geistigen Bedürfnisse der Masse ganz außer Acht. Auch der weitherzigere und allseitigere Orden der Piaristen (Stifter: Joseph v. Calasanz zu Rom; der Orden constituiert 1620; Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen; Aufgabe: „die armen kleinen Knaben von den ersten Anfangsgründen in der Art recht zu lesen, zu schreiben und zu rechnen, wie auch vorzüglich in den ersten Grundsätzen des Glaubens und der Frömmigkeit zu unterrichten“), der seit dem Anfang des 17. Jahrhunderts in die kaiserlichen Erbländer eingeführt worden war, hatte wenig geleistet, theils weil der Staat sich dieser Bestrebungen wenig annahm, theils weil auch hier äußerlich kirchliche Tendenzen vorherrschten. Und als nun vollends der österreichische Erbfolge- und der siebenjährige

Krieg ihre verwüstenden Wirkungen äußerten, wurden auch die dürftigen Anfänge des Volksschulwesens namentlich auf dem Lande größtentheils vernichtet. Wie es in Böhmen und Mähren ausfiel, hat der Artikel „Kindermann“ gezeigt. An andern Orten der österr. Erblande, in den Erzherzogthümern, in Tyrol, Steiermark u. sah es nicht besser aus. Ja selbst in Hauptstädten, wie in Wien, bestanden die traurigsten Verhältnisse. Nach einer im Jahr 1770 aufgenommenen statistischen Berechnung besuchten von 19,314 Kindern nur 4415 eine öffentliche Schule, 8017 Kinder genossen überhaupt weder in sonstigen Gegenständen noch in der Religion einen Unterricht. Im ganzen Erzherzogthum Oesterreich besuchten von 133,419 schulfähigen (männlichen) Kindern nur 23,192 eine Schule und zwar welche Schule! Noch schlimmer sah es in den südlichen, deutsch-slavischen Erbländern, nicht besser in den italienischen und niederländischen Besitzthümern aus. Schreiend waren die Bedürfnisse, bis Maria Theresia im letzten Jahrzehnt ihrer Regierung großartig schaffend und ordnend in diese Verhältnisse eingriff. Sie hatte schon vorher im einzelnen, namentlich in den Militärgrenzländern für Errichtung von Schulen zu sorgen gesucht. Aber jetzt erst, nachdem die Beendigung des 7jährigen Krieges diesen Friedenswerke Raum geschafft hatte, traten die umfassenderen Pläne und Organisationen in's Leben. Der erste Anstoß dazu kam von außen. Leopold Ernst Firmian, Fürstbischof von Passau, dessen geistliche Gewalt sich auch über einen Theil des österr. Erzherzogthums erstreckte, war es, der im Jahr 1769 der Kaiserin ein pro memoria über „die Nützbarkeit der Schulen für den Staat und die heilige Religion“ übergab und sie bat, „allermildest zu verfügen, daß die allgemeinen Schulen mittelst allerhöchst landesfürstlicher Anordnungen in gute Ordnung gebracht und nachdrücklich befördert werden möchten“. Dies gab auf Befehl der Kaiserin Veranlassung zu Verhandlungen mit der niederösterreichischen Regierung und der ob der Ens'schen Landeshauptmannschaft. Nun waren zwar die darauf erfolgenden Gutachten dieser Landesbehörden, welche nicht im Stande waren, der neuen Idee gerecht zu werden, ausweichend, aber um so mehr zündeten die gereizten Gedanken bei einzelnen Mitgliedern des mit freisinnigen Männern besetzten Staatsraths in inländischen Dingen, namentlich bei Staatsrath v. Gebler. Diesem hatte ungefähr zu gleicher Zeit (Mai 1770) Joseph Westmer (geb. 1731, 1733 zu?*), Schulhalter bei St. Stephan und als solcher Rector der bürgerlichen Schulen in Wien (auch Privatinformator der kaiserlichen Jugend, namentlich im Schönschreiben) Unmaßgebliche Gedanken zur Verbesserung der Wiener deutschen Stadt- und Vorstadtschulen übergeben, worin — unter sichtlichem Einfluß der jetzt allgemein bekannt gewordenen Sagan'schen Lehrart (s. d. Art. Felbiger) auf Verbesserung der Lehrart und eine größere Ordnung der Schulverhältnisse gedrungen und hiefür einmal die Errichtung einer „Normalschule“ und sodann die Einsetzung einer eigenen „Commission in Schulsachen“ in Anspruch genommen wurde. Diese Vorschläge wurden vom Staatsrath und der Kaiserin ergriffen und nun sofort der Anfang zu Verbesserungen gemacht mit Niederlegung jener Commission für die österr. Erbländer, zu deren Mitglied unter anderen Westmer ernannt ward, neben welchem der Regierungsrath Hägelin, ein von den Ideen der Neuzeit befeelter Mann eine hervorragende Stelle einnahm. Die erste Sorge der Commission sollte sein, „mit Rücksicht auf das schlesische Schulreglement“ und unter Benutzung der Westmer'schen Vorschläge „eine gute Schulordnung“ zu entwerfen. (Bef. v. ^{19/20} Mai 1770). Nun begann auf dem neuen Felde eine rege Thätigkeit. Man zog Erkundigungen über den Stand des Schulwesens ein und fand es viel trauriger, als man es sich gedacht hatte, und als man über Maßregeln zur Verbesserung desselben nachdachte, erschien eine Verbesserung der Unterrichtsmethode und der Lehrerbildung als das vor allem dringendste. Dieser sollte eine in Wien zu errichtende „Normalschule“, welcher die doppelte Aufgabe einer Musterlehranstalt und — in der oberen Classe — einer Lehrerbildungsanstalt zufiel,

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

dienen. Die Kaiserin gieng trotz des Bedenkens der älteren Rätthe mit Eifer auf die in dieser Beziehung gemachten Vorschläge ein und so ward den 2. Jan. 1771 die erste Normalschule zu Wien (im Kurhause bei St. Stephan) unter der Leitung des zum Director derselben berufenen Westmer mit 4 Lehrern und 4 Classen, nach dem Muster von Sagan eröffnet. Hand in Hand damit gieng sofort das Bestreben, dem verbesserten Schulwesen einen immer allgemeineren Eingang in Stadt und Land zu verschaffen und Dank dem dafür schnell sich entzündenden Eifer zeigte sich bald, trotz der kümmerlichen Mittel und der Schwierigkeit sie zu vermehren, für's erste noch ohne allgemeine zusammenhängende Anordnungen eine überall rege Thätigkeit für Errichtung von Schulen und Verbesserung der Lehrart, die sich auf alle Länder Oesterreichs mehr oder minder erstreckte. — Bald sollte es sich aber herausstellen, daß in der Fülle dieser Bestrebungen die rechte Klarheit, Ordnung und Sicherheit noch fehlte. In die Gährung der damaligen Zeit und das Weitgreifende der damals auftauchenden Fragen lassen uns die Verhandlungen der höchsten Kreise in der Schulangelegenheit, wie sie namentlich durch die Anträge des Staatsraths Grafen v. Pergen veranlaßt wurden (s. Helfert a. a. D. S. 195), einen tiefen Blick werfen. Dieser hatte schon unter dem 26. Aug. 1770 der Kaiserin einen Plan zur durchgreifenden Regelung des Schulwesens eingereicht. Er gieng dabei von folgenden drei Grundgedanken aus: 1) Es muß ein möglichst vollkommen ausgearbeiteter Plan über das gesammte Schul- und Erziehungswesen durch landesherrliches Ansehen festgestellt werden, welcher in allen seinen Theilen auf den großen Endzweck gerichtet ist, wahre aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes ebenso fähige als willige Christen zu ziehen. Dazu gehöre ein förmliches, zusammenhängendes, wohlorganisiertes, für die verschiedenen Stände berechnetes System von öffentlichen Trivial-, Real- und lateinischen Schulen, wodurch allein „eine Einförmigkeit in der allgemeinen Denkungsart und den Grundsätzen, in den Begriffen von Vaterland und den ihm schuldigen Pflichten, welche das festeste Band zwischen der souverainen Gewalt und der ruhigen Folgsamkeit der Unterthanen abgeben müssen, hervorgebracht werden könne. 2) Die Aufsicht und Leitung über das Schul- und Erziehungswesen in ganzer Ausdehnung und über alle Theile desselben muß völlig und beständig der Staat an sich ziehen“. Dazu gehöre das durchgreifende Recht der Lehrerprüfung, der Lehrerbildung und der durch eigene mit besonderen und geheimen Instructionen versehenen Inspectoren zu übenden Schulvisitation. Von diesem Aufsichtsrecht dürfe auch der häusliche Unterricht nicht ausgeschlossen sein und es habe sich sogar auf das Verbot des Besuchs auswärtiger Schulen ohne besondere Erlaubnis zu erstrecken. 3) „Unterricht und Erziehung müssen den Händen der Ordensgeistlichen, denen sie bisher, mit Ausnahme der medicinischen Wissenschaften, fast ausschließlich anvertraut gewesen, durchaus abgenommen und die Schulen nur mit weltlichen, oder doch weltgeistlichen bewährten Lehrern besetzt werden“. Denn die Heranbildung der Jugend in den von religiösen Orden geleiteten Schulen habe in keiner Weise bis jetzt die Anforderungen befriedigt und den Erwartungen genügt, welche der Staat stellen mußte und die Eltern hegen dürfen, und bei der Einrichtung, welche diese geistliche Körperschaften nun einmal haben und bei dem Geiste, der ihnen innewohne, sei auch nicht zu hoffen, daß diese Anforderungen je werden befriedigt werden. Das waren nun freilich so kühne Vorschläge, daß an eine sofortige förmliche Sanctionirung der darin enthaltenen Principien nicht zu denken war. Selbst Staatsmänner der entschiedensten modern liberalen Richtung, wie ein Fürst Kaunitz, mußten an den dagegen sich aufstürmenden Schwierigkeiten, namentlich an der geforderten Beseitigung des geistlichen Elements Anstoß nehmen. Darum, obgleich v. Pergen in einer neueren Ausführung v. 16. Juli 1771 seine Vorschläge näher begründete, auf das dominium eminens des Staates über alle Stiftungen hinwies und bloß Feststellung der Grundsätze, dabei aber nur allmähliche Einführung der neuen Principien, namentlich der Anstellung weltlicher Lehrer beantragte, so war doch Maria Theresia nicht weiter zu treiben, als daß sie (6. Sept. 1771) im allgemeinen ihre Entschliesung kund gab,

„bei dem dermaligen System der Erziehung und des Unterrichts eine Verbesserung anzuordnen, zu diesem Behufe ein Schulen-Oberdirectorium zu bestellen, welchem sodann obliegen werde, dasjenige weiter anzuordnen, was zu stufenweiser Erzielung des vorgehabten Endzwecks dienlich sein dürfte, und daß sie endlich dem vermittelnden Vorschlage Kreschel's v. Qualtenberg, die Ordensschulen bestehen zu lassen, dagegen denselben immer mehr weltliche Schulen an die Seite zu setzen, ihre Zustimmung gab (15. Jan. 1772). — Neben diesen principiellen Erörterungen ruhte die Sache der praktischen Verbesserung des Schulwesens keineswegs. Eine beständige Fürsorge war hier um so nothwendiger, als die Wiener Normalschule bald in innere Unordnung gerieth. Es fehlte an fester Grundlage, klarem Lehrplan, sicherer Methode; der Mangel guter methodischer Hilfsmittel, die in der Eile geschaffen werden mußten, gab Veranlassung zu Zank und Streit; die Tüchtigkeit der vorhandenen Lehrer war zweifelhaft. Insbesondere zeigte sich der Director Mesimer nicht als der Mann, durch seine Auctorität und Intelligenz eine feste Leitung des Lehrerkörpers und des Unterrichts zu bewirken. Trotz des entschiedenen Eingreifens des Hauptreferenten in der Schulcommission, Hägelin, und immer erneuter Proben und Versuche, wollten sich die inneren Verhältnisse der Anstalt nicht befestigen und befriedigend gestalten. Da kam zu allen vorhandenen unsicheren Zuständen im Jahre 1773 die Aufhebung des Jesuitenordens (Bulle v. 21. Juli 1773, Promulgirung derselben 9/10. Sept. 1773), welche nun namentlich auf dem Gebiete des Unterrichtswesens eine vollständige Neugestaltung des bisherigen Schul- und Studienwesens unumgänglich forderte. Maria Theresia verspricht diesem eben so heilsamen als höchst nothwendigen Werk ihren ganzen Schutz, „indem ich alles, was nöthig sein wird, mit Trost und Freuden verwenden werde“. Die unter Vorsitz Kreschel's v. Qualtenberg neu besetzte und unter dem unmittelbaren Ressort der Kaiserin stehende Studienhofcommission sollte sich nun mit der Durchführung der von Hofrath Martini ausgearbeiteten „Grundzüge zur Entwerfung eines allgemein verbesserten Planes in Studiensachen“ beschäftigen. Bei der durchgreifenden Umgestaltung des gelehrten Schulwesens, die jetzt im Plane lag, mußte man aber von selbst wieder auf die vorbereitende Grundlage „der Anfangsschulen“ ein Hauptaugenmerk richten. Die Martini'schen Grundsätze stellten 3 Hauptsätze an die Spitze: 1) daß jedem Unterthanen nach seinem Stande und Berufe der nöthige Unterricht ertheilt, 2) daß allenthalben taugliche Lehrer angestellt und nachgezogen, 3) daß eine gleichförmige, vollständige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung getroffen werden sollte. Der erste Grundsatz verlangte für die Anfangsschulen eine bestimmte Gliederung und Feststellung des Unterrichtsgebiets der Schulen in Dörfern, kleinen und größeren Städten, der zweite die Einrichtungen für Heranbildung eines tüchtigen Lehrerstandes und der dritte die Ausarbeitung eines genauen Lehrplans für das „gesammte Normalschulwesen“. Zur Befriedigung aller dieser Bedürfnisse und Herstellung einer festen Ordnung an der Wiener Normalschule erwiesen sich aber die vorhandenen Persönlichkeiten immer mehr als unzureichend und untauglich. So ward endlich — nach allen Nachrichten — die Kaiserin selbst im Anfang des Jahres 1774 auf den Gedanken geführt, um in die wirren chaotischen Zustände Klarheit zu bringen, den Abt Felbiger aus Schlesien nach Wien zu berufen. Ueber sein nun beginnendes Wirken s. den Art. „Felbiger“. Sein nicht gewöhnliches Organisationstalent lernt man erst wahrhaft respectiren, wenn man in die persönlichen und sachlichen Schwierigkeiten, deren Lösung ihm anheimgegeben war, einen Blick wirft. Das bedeutendste Werk dieses Mannes war — neben der Regelung der Wiener Normalschule — bekanntlich die allgemeine Schulordnung von 6. Dec. 1774. In der Voraussetzung, daß die Geschichte des österr. Schulwesens über die Grundzüge dieses Gesetzes Näheres berichten werde, wird hier auf den Inhalt desselben nicht speciell eingegangen. Genug, daß durch denselben nun ein durchgreifendes System des Volksschulwesens für den ganzen österreichischen Staat geschaffen und für die Controlirung desselben eine wohlorganisirte Gliederung von Aufsichtsbehörden (Ortsaufsicht: bei Normal- und Hauptschulen ein Director, bei den „übrigen Schulen“ zunächst der Orts-

pfarrer, daneben aber ein „weltlicher“ Aufseher*); Bezirksaufsicht: ein Oberaufseher, in der Regel der Dechant und das Kreisamt; leitende Behörde in jeder Provinz eine „Schulcommission“, bestehend aus drei Räten der Prov.-Landesstelle, einem Bevollmächtigten des Ordinariats und dem jeweiligen Director der Provinzial-Normalschule“) in's Leben gerufen wurde. Der innere Charakter der neuen Schulverbesserung war natürlich durch die „Sagan'sche Methode“, wie sie des näheren im Art. „Selbiger“ geschildert ist, bestimmt, für die äußere Form aber war der Grundsatz der strengsten Gleichförmigkeit, der sich am bezeichnendsten in der durchgängigen Gleichmäßigkeit der zu gebrauchenden Schulschriften aussprach (dafür schon 1772 der Normalschulbücherverlag in Wien gestiftet; das Verzeichnis der Normalschulschriften s. Helfert a. a. D. S. 491), maßgebend. — Mit großer Energie und nachhaltiger Entschiedenheit wurde sofort die Durchführung der neuen Ordnung in Angriff genommen, Provinzialschulcommissionen ernannt, für Lehrerbildung gesorgt, Normal- und Hauptschulen in den Städten (zum Theil durch Verwandlung abgängiger lateinischer Schulen), Trivialschulen auf dem Lande gegründet und jedes zulässige Mittel ergriffen, um die neuen Schulen mit gehörigen Fonds auszustatten, wobei man sich nicht scheute, durch directe und indirecte Zwangsmittel auch die geistlichen Fonds in Anspruch zu nehmen. Auf den Ernst dieser Thätigkeit hatte es den wesentlichsten Einfluß, daß M. Th. selbst in ihren letzten Lebensjahren diesem Werke mit der vollen Hingabe ihres Herzens sich widmete, und darum namentlich in der Errichtung und normalmäßigen Einrichtung der Landschulen mit dem besten Beispiel vorangien. Ueberall, wo sie das Kirchenpatronat hatte, baute sie von Grund aus neue Schulen, oder gab Gebäude, die der Hof missen konnte, für Schulzwecke her. In oder bei ihren Lustschlössern, zu Schönbrunn und Laxenburg, zu Schloßhof und Hezendorf, legte sie Schulen für die Kinder der niederen Schloßbeamten an, besuchte sie, wie einst Karl M., selbst, ließ sich die Handschriften und Preisverzeichnisse vorlegen, spornte Lehrer und Schüler durch liebevolle Worte und Austheilung von Geschenken zum Fleiß an, dictirte Strafen für Eltern, welche ihre Kinder der Schule entzogen**). So kam es, daß schon im Jahre 1780 in den nichtungarischen Erbländern 6197 und darunter 3993 „nach der neuen Einrichtung verbesserte“ Schulen gezählt werden konnten, nämlich 15 Normalschulen, 83 Hauptschulen, 47 Mädchenschulen und 3848 Trivialschulen mit 208,580 Schülern, von denen mehr als 20,000 unentgeltlich unterrichtet wurden. Das große entscheidende Verdienst der neuen Schulverbesserung war: einen zweckmäßigen und nutzbringenden Unterricht in der Masse ermöglicht, dem früher grob mechanischen (Volks-) Unterricht das erste Leben eingehaucht und den Weg zu einer fruchtbringenden Ertheilung desselben angebahnt, vor allem der Volksschule den gebührenden Platz im großen Staatshaushalt überhaupt und insbesondere in der Reihe der Anstalten für das öffentliche Erziehungswesen gesichert zu haben, endlich den Lehrerstand zu Ehren gebracht, seine äußere Stellung gesichert

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

**) Ein rührender Beweis ihrer Werthschätzung der Schule liegt in der von Arneht (Bd. X. S. 727) veröffentlichten Thatsache, daß sie am Tage vor ihrem Tode, den 28. Nov. 1780, durch ein eigenhändiges Billet an ihren Kammerzahlmeister ein Vermächtnis von 100,000 fl. an den Normalschulfond stiftete („accordirte“), „nach ihrem Absterben nach des Probst Selbiger Meinung auszuthheilen“.

und sein Bewußtsein gehoben zu haben. Hätte Maria Theresia nichts anderes als dieses Werk vollbracht, es wäre genug, um ihrem Namen für immer ein unvergängliches Andenken in der Geschichte der menschlichen Cultur anzuweisen. — Damit ist freilich das Urtheil über die von M. Th. bei ihren Schulreformen befolgten Staatsprincipien und den inneren bleibenden Werth der von ihr unter staatlicher Auctorität normirten Organisations- und Lehrgrundsätze nicht in jeder Beziehung abgeschlossen. Wir kennen vielmehr aus der Darstellung unter Felbiger das vielfache Einseitige und Verkehrte derselben und erfahren im weiteren, wie jenes Princip der Staatsomnipotenz, das M. Theresia auch auf dem Boden des Unterrichts im Interesse steigender Aufklärung in Anwendung brachte, unter den reactionären Regierungen der späteren Zeit zu einem zweischneidigen Schwerte gemacht wurde, um mit Hilfe desselben eine frischere, selbständigere Bewegung des Volksgeistes niederzuhalten. Zur Feststellung eines nüchternen, gerechten Urtheils kann aber wohl nichts mehr beitragen, als die Berücksichtigung des Kanons, den Schleiermacher für diese Verhältnisse aufstellt (Rede über den Beruf des Staats zur Erziehung. Nachlaß. Zur Philos. Bd. I, 225 f. und Erziehungslehre S. 191. 529): „Der Staat hat, er hat aber auch nur dann einen activen, unmittelbaren Antheil an der Erziehung des Volks zu nehmen, wenn es darauf ankommt, eine höhere Potenz der Gemeinschaft und des Bewußtseins derselben zu stiften, und wenn es an einem öffentlichen Leben fehlt, auch eine große Verschiedenheit und große Passivität der Masse vorhanden ist. Denn das Verhältnis des Erziehungs- und Unterrichtswesens zur Staatsverwaltung muß immer das sein, daß der Staat die fortschreitende Entwicklung nicht hemme, sondern fördere. Alle anderen Motive sind entweder verderblich und die Regierung setzt sich dann in Streit mit der natürlichen Entwicklung des Volkes, oder sie sind unhaltbar.“ — Aber eben daraus folgt, daß, sobald das Gefühl der Einheit durch die Erziehung und durch ein öffentliches Leben hervorgerufen ist, kein Grund mehr da ist, warum die Regierung länger sollte die Erziehung, die doch von Natur nicht ihr Geschäft ist, dazu machen und nicht in die Hände des Volks zurückgeben. Gleichwie daraus, daß der Staat gewisse Industriezweige ursprünglich geleitet hat, in keiner Weise folgt, daß er sie fortwährend in der Hand behalten müsse, so auch hier. Es ist immer ein großer Unterschied zwischen dem, was von der bürgerlichen Gesellschaft ausgeht, und dem, was von der Regierung geschieht. Von diesem Gesichtspuncte würde also die Sache sich so stellen, daß das Unterrichtswesen zu gewissen Zeiten und unter gewissen Umständen, besonders wo ihm ein neuer Schwung gegeben werden soll, in den Händen der Regierung sein kann, aber daß es auch heilsam ist, wenn dies wieder aufhört*).

Literatur: Vor allem das genannte Werk von Helfert; sodann Oesterreich unter Maria Theresia von Dr. A. Wolf, Prof. in Pesth. Wien, Gerold, 1855; Maria Theresia von Arnet, 1865—1879. Bd. I—X.; endlich die Vorträge von D.-L.-Gerichtsrath Beidtel: über österreichische Zustände in den Jahren 1740—1742 in den Sitzungsberichten der kaiserl. Akademie der Wissenschaften. Band VII. Wien 1851.

Eigenlohr †.

Märchen, Fabel. Das Märchen ist eine kleine Märe: eine Erzählung, welche keine großen Ansprüche macht auf kunstvolle, umfassende Ausführung, ein Phantasiemal mit nur da oder dort auftauchender tieferer Bedeutung, daher neben dem Kunstbau anderer epischer Formen nur wie eine poetische Arabeske erscheinend. Zu seinem Charakter gehört, daß der Stoff ein völlig erdichteter, wie erträumter ist, und daß in die Handlung überirdische Wesen und Mächte eingreifen. Diese Wesen, und das mag wichtig erscheinen, sind nicht die höchsten Mächte, sondern zwischen dem Göttlichen und Menschlichen stehende, nicht sowohl gute und böse, als vielmehr holde und unholde Zauber- und Wundermächte. Das Märchen ist ein wirkliches Spielen mit dem Reiz des

*) Vergl. über diese Frage die Artikel: „Schule, ihr Verhältnis zur Kirche“, „Schulregiment“. D. Ned.

Phantastischen und Wundervollen, es behandelt das Leben nicht in der Form der verwickelten, von hemmenden Schranken umgebenen Wirklichkeit, es besiegt diese Schranken, wie sie in anmuthigen oder grausigen Träumen besiegt werden, und „bereitet, wie mancher Traum, durch seine Wunder dem Menschen das Gefühl der Lösung seiner Naturschranken“. Das Wunder kommt nun aber zumal im germanischen Märchen gerne dem verfolgten Guten zu Hülfe, und zwar nicht der männlichen Tugend und dem Heldenthum, sondern der kindlichen Unschuld und Gutmüthigkeit, dem holden Leichtsinne, der nicht sorgt und stets getrost ist, der rührenden schönen Dummheit, in welcher eine göttliche Anlage dunkel schlummert, und die vom Argen bedroht ist. Der Held des Märchens ist oft ein dummer Hans, ein jüngstes Brüderchen oder Schwesterchen, ein Waisenkind, dessen die Zwerge sich annehmen; es handelt sich fast immer mehr um das Glück, als um Verdienste und Arbeit.

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

Beide, das Märchen und die Fabel, haben ferner das gemein, daß sie in der eigentlichen Kunstpoesie nicht mehr recht natürlich gedeihen: die eigentlichen, echten Märchen haben wie die eigentlichen Volkslieder keinen Verfasser; auch die meisten Fabeln nicht, denn Aesop ist eine fabelhafte Person und Bidpai ebenfalls. Was die moderne Zeit auf diesem Gebiet hervorgebracht hat, darf wohl als Nachahmung und gar oft nur als künstliche Pflanze und gemachtes Wesen bezeichnet werden. Die eigentliche Heimat der Fabeln und Märchen ist die Phantasie des Volkes, welche kindlich naiv, nicht verstandesmäßig dichtet; zumal die Märchen haben einen Duft der Urzeit an sich. „Das innige, älteste Hausleben ist der Boden, auf dem das Märchen erwuchs und gedieh; und nun besteht es, eine reine und köstliche Perle aus den alten Tagen in perlmutterner Schale am schlammigen Gestade. Die Kindheit der Völker, wie die Kindheit der einzelnen Menschen überträgt das eigene, rege Leben, die Fülle der Empfindungen und die Ahnungen vom Zukünftigen, welche in denselben aufsteigen, auf die Natur der Umgebung, ihr singen Bäume, reden Quellen, Thiere und Vögel; das Gefühl der Hilfsbedürftigkeit ruft die Fee, die Abhängigkeit von Naturkräften läßt vor dem Kobold zagen. Aus den frühesten Tagen des Erwachens zum Bewußtsein stammen die besten Märchen. Darum mögen sie wohl mit wunderbarer Anziehungskraft noch jetzt auf die Jugend wirken.“ (Vgl. die Art. „Kleinkinderschule“ S. 35. „Kunst“ S. 140.)

Sei der Grund nun dieser oder ein anderer, so viel steht fest, daß diese Anziehungs-

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

Es ist hier vor allem geltend zu machen, daß, ganz entsprechend dem oben auseinander gelegten ästhetischen Charakter des Märchens überhaupt, auch in Rücksicht auf seinen pädagogischen Werth dasselbe zunächst unter den Gesichtspunct des Spiels überhaupt fällt. Es combinirt die Elemente der wirklichen Welt zu Erscheinungen, Gestalten und Begebenheiten, wie sie in dieser sublunaren Welt gewöhnlich nicht vorkommen und größtentheils nicht vorkommen können. Dadurch werden die Vorstellungen des Kindes nicht bloß im allgemeinen der unmittelbaren, sinnlichen Gegenwart enthoben und gegen dieselbe frei gemacht, sondern sie werden auch in Verbindungen gezogen, welche sie im gemeinen Leben gar nicht eingehen zu können scheinen; ihre Beweglichkeit und Verknüpfbarkeit wird dadurch unendlich vielseitiger. Es ist damit leicht erklärlich, warum gerade das Ungewöhnliche, Ungereimte und Wunderbare ihrer Verbindungen eine so bedeutende Anziehungskraft auf das Kind ausübt, daß es sich zeitweise ganz in ihnen verlieren und die Außenwelt darüber momentan vergessen kann: denn mit spielender Leichtigkeit baut es sich dem Erzähler folgend aus den ihm bekannten Vorstellungselementen eine neue, bisher ungekannte Welt auf. Und das beruht nicht etwa auf einer künstlichen Reizung seiner geistigen Kräfte, sondern ist ganz natürliche, kindlich naive Entdecker- und Dichterlust.

Ganz wie beim Spielen überhaupt wird nämlich dabei die sinnliche Anschauung und Erfahrung häufig von der bloßen Vorstellung überwältigt. Das Kind bewegt sich in seinen Einbildungen, für die das Wirkliche nur als zufälliger, äußerer Anknüpfungspunct benützt wird, und denen allerlei Erinnerungen aus dem Bilderbuche, aus dem Treiben in der Messwoche, wie aus dem Familienleben dienen müssen. Zum Beispiel: das Kind setzt sich in den umgekehrten Schemel, und fährt nun im Schlitten, oder es sagt: fertig, fort! wie der Eisenbahnzugmeister, und fährt: wohin? nach Stuttgart zu der Tante; es ist dort zu Mittag, was? auf der Jagd erlegte Zwerghirsche und Meerdrachen; und als Tischgespräch erzählt es, wie es im Garten am Weg einen Löwen verjagt habe, wie David u. dgl. Das sind Anfänge productiver Geistes-thätigkeit; es werden mit den erworbenen Vorstellungen neue Combinationen gebildet, ohne daß das

sinnlich Gegenwärtige dazu unmittelbare Veranlassung oder Anleitung gäbe. Zwar bemerkt man wohl, daß häufig und anfangs das Kind nicht eine bewusste Auswahl trifft unter einer Menge willkürlicher Combinationen, sondern es läßt sie nach einander ablaufen, wie die Bilder sich bilden und giebt sich ihnen ganz hin, froh und mit harmlosem Behagen; die Spuren der Eitelkeit und Ruhmredigkeit aber sind ursprünglich diesem Ziel ganz und gar ferne. Um eine freie Auswahl treffen zu können, bedarf es ja auch für uns Gereifte vor allem einer solchen Reichhaltigkeit und Beweglichkeit der Vorstellungen, vermöge deren uns eine möglichst große Summe von Combinationen zu Gebote steht; diese haben zunächst auch nur den Werth subjectiver Einfälle, die einer weiteren Prüfung unterworfen werden müssen. Ferner bedarf es für alle höhere Geistes-thätigkeit auch der Fähigkeit, unseren Vorstellungsverlauf von dem sinnlich Gegenwärtigen bis zu einem gewissen Grade unabhängig und ungestört zu erhalten. Das wird nun ebenfalls durch das Spiel, und insbesondere durch die Märchenerzählungen, welche die Phantasie des Kindes nicht bloß mit mannigfachem Stoffe beschäftigten, sondern sie auch in eine bunte wundervolle Welt über der gewöhnlichen erheben, so weit vorbereitet und angebahnt, als es überhaupt im Kindesalter geschehen kann.

Weit entfernt also, es für schädlich zu halten, wenn dem Kinde der Gegensatz zwischen dem wirklichen äußeren Leben und einem nur in der Einbildung bestehenden, gleichsam bloß inneren Leben zeitweise zurücktritt oder ganz entschwindet, müssen wir dies sogar für ein wesentliches Erfordernis zur Entwicklung geistiger Productionskraft halten. Bei begabten Kindern macht sich das von selbst, ohne unser Zutun, wie wir oben schon sahen, daß manche Kinder von selbst gleichsam Märchen machen und erleben ohne Zwang und ohne Schaden. Es geschieht dabei wohl, daß sich das Kind ganz und gar in seine Phantasien vertieft, zeitweise ganz in ihnen lebt, und daß es deshalb ihm durchaus Ernst ist mit allem, was den Inhalt der Einbildungen ausmacht. Vom Märchen nun namentlich hat man befürchtet, daß es die Kinder dazu verleite oder darin bestärke, aus der wirklichen Welt heraus sich in eine phantastische hineinzuleben. Daß dies momentan gar wohl geschehen wird und bei den meisten Spielen überhaupt ohne allen Schaden geschieht, ist schon oben erwähnt worden. Sicherlich aber ist der Contrast zwischen der Wirklichkeit und der Welt des Spieles, oder der Märchenwelt, selbst schon für das Kind zu groß und fühlbar, als daß es ihm möglich wäre, jene über dieser anders als bloß spielend und für die Dauer des Spiels zu verlieren, es müßte denn auf eine gekünstelte Weise der Phantasterei ein unnatürliches Uebergewicht gegeben worden sein. Die Wirklichkeit übt gewiß, zumal auf die reizbaren, allen Eindrücken offenen Kinder Sinne hinreichend starke Reize aus; die große Menge von Bedürfnissen, deren Befriedigung das Kind nur von der sinnlichen Welt zu erwarten gelernt hat, halten es hinlänglich fest in derselben. Es mag spielend, oder nach Anweisung eines Märchens aus dem leeren Becherchen den köstlichen Wein schlürfen, aus leeren Nusschalen oder vom Bilderbogen weg mit gespitzten Fingerchen süße Gerichte speisen, darum wird es doch gleich darauf, keineswegs verwöhnt, um wirkliches Wasser bitten, und an einem Stück Hausbrod und einem Apfel sich köstlich laben. Man erkennt gar leicht, daß bei aller Vertiefung in das Spiel doch der Gegensatz von Wirklichkeit und Einbildung im Hintergrunde liegt und fortwährend vom Kinde gefühlt, wenn auch nicht festgehalten wird. Es weiß immer, daß die Puppe nicht hört und nicht spricht, daß das Wiegenpferd nicht vorwärts kommt und daß die Flinte nicht losgeht. Ganz ebenso weiß es auch, daß die Siebenmeilenstiefel, mit denen man über sieben Welttheile und fünf Inseln hinschreitet, eben nur einmal in der Welt vorkommen, nämlich in der Geschichte vom Däumling, der sie seinem Schwiegervater für das Naritätencabinet geschenkt hat. Das Wunderbare in den Märchen versteht sich wie von selbst, es ist fertig und gegeben, selbst der Humor und die Ironie, welche für uns Erwachsene darin spielt, geht für die Kinder verloren, welche nicht verstandesmäßig reflectiren, und über ganz anderes lachen als die Erwachsenen. Auch wissen die Kleinen bald, daß in der Wirklichkeit ein daumengroßer Wicht nicht viel Steine in seiner Hosentasche tragen

könnte, aber keines fragt danach; es wird nicht rationalistisch kritisiert, wie der winzige Bursch in das Bett der Riesenkinder gekommen sei, während seine Brüder schliefen. Wohl aber fragte mich ein aufmerksames Kind jedesmal wieder, was eine Insel sei; und hörte jedesmal gerne die gleiche Erklärung, um sich allemal wieder der Vorstellung eines so reizenden Plätzchens recht zu freuen, das rings von Wasser umgeben ist, und auf welches man nur zu Schiffe kommen kann, — oder mit dem Siebenmeilenstiefel, gelt? — So poetische Naturfreunde sind schon die Kinder! Die Insel, die ist so gar was Apartes und Schönes! So zieht die Lebendigkeit seiner Vorstellungen ein solches Kind allerdings fort in eine phantastische Welt; aber der müßte doch ein rechter Pedant sein, wer fürchten würde, es möchte festlandmüde werden! Nur bei krankhafter, übergroßer Reizbarkeit der Einbildungskraft würde vorsichtige Beschränkung und Ueberwachung, kurz wie bei allen Kranken eine gewisse Diät im Spiel mit solchen Vorstellungen, wie Märchen sie wecken und nähren, am Platze sein: nicht anders als gegen jede einseitige oder übermächtige Erregung der Phantasie überhaupt gekämpft werden muß.

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

So begründet beweist die Opposition zu viel und verkennt ebenso sehr die Natur des kindlichen Geistes als das Wesen der Poesie. Gerade wie die wunderlichen Erzählungen, welche von Kindern nicht selten, wie im Selbstgespräch, an die Puppe, an ein kleines Schwesterchen gerichtet werden, nicht als Unwahrheiten zu betrachten sind, so wenig ist ein Werk, in welchem die schaffende Phantasie des Dichters sich befriedigt, eine Lüge. Darum sind denn auch die Märchen und die Fabeln keine Lügen, sie sind nicht wirklich, aber deswegen nicht auch unwahr. Sie machen auf Glauben von vorn herein auch gar keinen Anspruch, vollends nicht auf den ehrfürchtvollen Glauben, von dem hier die Rede ist und der sich nicht spielend und tändelnd behandeln läßt. Der rechte Erzähler, wie Wilmar ihn schildert (Schulreden über Zeitfragen S. 27, wo das Märchen gegenüber von so einseitiger Auffassung vortrefflich vertheidigt ist), nimmt bei Märchen gar nicht die Miene an, als erzähle er wirkliche Geschichte — ganz anders ist es, wenn er eine religiöse, biblische Geschichte erzählt. In jenem Falle, beim Märchen, handelt es sich nicht um den „Wahrheitsfinn, der in einem Kinde genährt ist“, sondern wenn die rechte Stimmung erzeugt ist, fragt das Kind gar nicht danach, ob die Erzählung wahr ist. Man wird wohl ebenfalls in der Erfahrung durchgehends finden, daß die Mädchen und Knaben mit einem vollkommen richtigen Gefühl der ästhetischen Wahrheit ebenso die deutschen Volksmärchen, wie die griechische und römische Sagen Geschichte und Götter- und Heroenlehre, die Berichte vom Argonautenzug und Trojanerkrieg und des Odysseus Irrfahrt hören und lesen. Nur Gelehrte und Aufgeklärte fragen, wo die Insel der Kalypso in der realen Welt zu suchen sei, und schreiben Excurse über die Verfassung der Phäaken. Kinder sind viel klüger, dergleichen sucht sie nimmer an; es scheint fast hier und da die Gelehrten zu viel angefochten zu haben.

Es mag übrigens immerhin Fälle geben, wo man nach der individuellen Begabung vorsichtig und zurückhaltend verfahren muß; eines schießt sich nicht für alle, auch im Spiel nicht. Es wird gemeldet, daß einem Vater, welcher Abends Märchen erzählte, und Morgens mit der sechsjährigen Tochter die biblische Geschichte repetirte, diese mit der Frage kam: Papa, sind das auch Märchen? Er mußte eben sagen nein, aber er war in Verlegenheit. Auf irgend einer Seite, oder auf beiden war hier nicht alles wie es sein sollte. Die höhere Würde der in den biblischen Wundern festgehaltenen Idee des wahren, allmächtigen Gottes fühlt die Jugend, wenn sie richtig genährt ist,

wohl heraus, und wagt aus heiliger Scheu nicht zu fragen. Leider wird sie durch taktloses Räsonniren Aelterer zuweilen früh gereizt und zum Zweifeln gespornt, zumal wenn man altflugen Scharfsinn an ihr bewundert. Ein Sechsjähriger hat kein eigentliches Glaubensleben, das ist gegen die einen zu sagen; darum kann er auch keine Scrupel und Zweifel natürlicherweise hegen, das gilt den andern. Der rechte Lehrer wird aber auch beim Erzählen biblischer Wundergeschichten auf solche Fragen, wenn sie von aufgeweckten, an eigenen Einfällen reichen Kindern versucht werden, unschwer die rechte Antwort zu geben wissen, ohne einen Stachel zurückzulassen. Allerdings muß die Krisis einmal natürlicherweise eintreten, in welche ein Kind aus der geträumten Welt in die Verstandeswelt hinein erwacht, und Knaben und Mädchen müssen die Märchen anders auffassen als Kinder. Bei dem einen früher, bei dem anderen später tritt diese Scheidung ein zwischen dem Phantasielieben und der prüfenden, nach objectiver Wahrheit ringenden, erkennenden Verstandesthätigkeit. Mit ihr hört aber die Thätigkeit der Phantasie keineswegs auf, sie wird nur auf ein bestimmtes Gebiet verwiesen und muß ihre Herrschaft mit der anderen Macht theilen. Wenn das Kind früher das Märchen glaubte, obschon es nur Märchen war, kraft der poetischen Stimmung des Subjects, glaubt es der Knabe anders und liebt es, nämlich als Dichtung, kraft der poetischen Wahrheit des Objects.

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

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

Eher verstehen wir aber endlich einen letzten Vorwurf, nämlich den, daß die Märchen Furcht und Aberglauben in die kindlichen Seelen zu pflanzen geeignet seien, ein Vorwurf, welcher ebenfalls von beiden Seiten her gemacht wurde, obwohl sich beide etwas verschiedenes unter Aberglauben gedacht haben werden. Hieher gehört auch die tiefer gehende Bemerkung Bölder's, daß die Märchen meist Ueberreste aus der Heidenzeit sind, und falsche Götter ihren grimmen Schein darin werfen. Schon was das Fürchten betrifft, ist in der That etwas daran; es giebt Kindermärchen, welche den Schlaf der Kleinen stören und nachtheiligen Einfluß auf ihr Nervensystem haben können. Wir werden in der That auch hier eben alles prüfen, und das Beste behalten müssen. Nicht jedes Märchen überhaupt paßt für kleine und größere Kinder; gar manche haben sowohl in Beziehung auf abergläubische Vorstellungen als in anderer Hinsicht bedenkliche Seiten. Man wird uns aber zugeben, daß auch in der heiligen Geschichte nicht alles für Kinder paßt, wodurch eine passende Auswahl nicht ausgeschlossen, sondern gerade empfohlen erscheint. Wenn aber gegen das deutsche Märchen nichts weiter einzuwenden ist, als daß es aus dem dornigen wilden Rosenstamm entwachsen ist, dem alle spätere Bildung inoculirt wurde, und aus dessen Säften auch das christliche Leben der germanischen Völker seine eigenthümliche Form gewann, so wird es wohl keine Noth haben. Der erfahrene Grube versichert übrigens von sich selbst (Studien S. 357), daß die von ihm in seiner Jugend mit leidenschaftlicher Vorliebe aufgesuchten Märchen-erzählungen ihn nicht abergläubisch und nicht furchtsam gemacht hätten. Die Reaction

der gesund und frisch erklärten Wirklichkeit, sagt er, habe sogar den Einfluß von Gespenstergeschichten überwunden. Ein so vermittelter Sieg ist aber besser, als die mühsam zu erhaltende Unschuld in Beziehung auf solche geheimnisvolle, unheimliche Geschichten. Wenn man aber einen recht würdigen Vertreter der vernünftigen modernen Weltbildung fragt, was ist am Ende unschädlicher und gebeillicher Stoff, den man den Kindern bieten soll? so erhält man wohl etwas verwunderliche Antworten. Schreiber sagt: „Gebet den Kindern Erzählungen aus dem reichen Bilderbuche des realen Lebens der Gegenwart, denn das Kind lebt jetzt nur noch in der Gegenwart, harmlose, einfache, liebliche oder mit einer gesunden Moral verknüpfte Genrebilder, dazwischen zur Abwechslung einfach lustige, komische Geschichten. Der beste Weg, um sich eines nur heilsamen Erfolges der Erzählungen zu versichern, ist wohl der, daß man der Wärterin sorgfältig ausgewählte Kindergeschichten zu lesen giebt und es ihr zur Gewissenssache macht, keine anderen als diese zu erzählen“. Das klingt ja wie wenn Spitzbart spräche! Hilf Himmel! wie sollen wir die rechten Wärterinnen finden und die rechten Geschichten, die sie lesen müssen, um sie alsbald wieder von sich zu geben! Die „einfache reale Gestaltung der Dinge“ zeigt uns, daß an beiden kein Ueberfluß vorhanden ist. Die stets schweigende, auf alle Bedürfnisse achtende deutsche Presse wird demnächst wohl bald eine Bibliothek für Wärterinnen erzeugen, welche jeder Familienvater anschaffen sollte, und welche kein altes Weib unbefriedigt aus der Hand legen wird; und die organisirenden Staatsbehörden werden auch Seminare für lesende Kindermädchen gründen müssen. O ihr lieben alten Kinderfrauen, es wird euch „zur Gewissenssache gemacht“, nur die realen Geschichten von dem Friedrich und dem Wilhelm zu erzählen! Steckt nicht auch hier eine Spur jener noch nicht überwundenen scheinbar rein vernünftigen Richtung, welche Theorien der unmittelbaren praktischen Nützlichkeit verkündet, unrealisirbare Ideale der reinen Realität?

Wir fürchten nicht in eine solche Nutzenstheorie zu verfallen, wenn wir nun positiv auf den Werth und die Wichtigkeit aufmerksam machen, welche das Märchen für die Bildung des Gemüths und Gefühls haben kann. Weil nämlich in der Märchenwelt so vieles möglich und wirklich wird, was dies im gewöhnlichen Leben nicht ist, lassen sich ethische und religiöse Motive häufig ungezwungen dem Gemüthe der Kinder nahe legen, und viel freier und schöner, als in den gemachten „Genrebildern“ aus der Knaben- und Mädchenwelt, Klatschgeschichten über böse Kinder und Lobhudeleien der guten, die sich ihrer großen Tugend und Beliebtheit freuen. Das Märchen lehrt einen idealen Maßstab kennen, welcher an die Wirklichkeit gelegt wird, ohne daß man ihn in ihr selbst findet. Da wir nun aber ohne Zweifel ideale Normen und Ausgangspunkte für ein über das Irdische sich erhebendes Ziel früh in die zarten Seelen senken sollen, so wird ein Mittel unter vielen hiezu auch das Märchen sein können, wenn es in der Hülle des Wunderbaren einen Sinn birgt, den man freilich nicht am Schluß als einen abstracten Moralsatz dem Kinde an den Kopf werfen darf. Unausgesprochen wird er als Keim im Gemüth wurzeln und im Leben selbst groß gezogen werden.

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

Ganz anders als mit Fabel und Märchen verhält es sich nun aber mit dem Roman, und zwar auch mit dem sogenannten Kinderroman. Märchen und Fabel nämlich stehen eben dem wirklichen Leben ferne genug, um Ideale darstellen zu können,

welches als Musterbild, nicht aber als Abbild des eigenen und fremden Handelns zu gelten Anspruch macht. Der Roman aber begünstigt im Gegentheil jene vom Märchen mit Unrecht befürchtete Verwechslung der wirklichen Umgebung mit der erdichteten Erscheinung; und diese ist noch dazu so oft nicht rein und natürlich, sondern verschroben und armselig gezeichnet. In der That reizt auch in solchen Geschichten ein böser Konrad neugierige und lebhaft Kinder zur Nachahmung ähnlicher Streiche und Bosheiten, so sehr auch dabei gepredigt wird; der grimmige Fresser im Märchen aber, der Oger, der Kumpelstilz, der böse Zauberer u. s. f. erscheint, wie er soll, dem Kinde rein abschaulich und grauenhaft.

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

Den kleinen Kindern wird man erzählen, sobald eine Erzählung sie fesselt. Schon die Kindlein in der Wiege sieht man der Geschichte staunen, sagt unser unvergleichlicher Dichter in der wundervollen Romanze vom kleinen Däumling. Man braucht keine große Auswahl, denn sie hören lange Zeit gerne immer und immer wieder dieselbe Geschichte, und sind wahrhaft unersättlich darin, auch wenn sie alles schon ganz genau kennen, so daß sie jede kleine Abweichung sogleich bemerken. Vom Verstehen wollen wir gar nicht reden; denn was verstehen überhaupt die ganz Kleinen? Das Köpfchen arbeitet sichtbar, aber — je ne l'ai pas conçu, sagt Rousseau, mais je l'ai bien senti! Die Mutter faltet ja auch dem Kinde die Händchen zum Gebet, es hört aufmerksam zu und lernt kleine Lieberverse oder Sprüche beten, womit freilich manche Erzieher auch warten wollen, bis die Kinder sie verstehen. Wie wahr hat Goethe gesagt: Das Wort verstehen versteht unsere Zeit nicht! Am gewöhnlichsten mißbrauchen es jene aufgeklärten Schullehrer, welche Himmel und Erde zu verstehen meinen. Zudem paßt es auch gar nicht gerade auf solche Geschichten, welche den Kindern erfahrungsmäßig am meisten zusagen. So sollen sie denn haben, nicht was sie zu verstehen, sondern was sie zu lieben, woran sie sich zu freuen fähig sind. Darum lassen wir den süßen Geschichten aus dem alten jugendfrischen Born des Volkes ihr Recht; was wir anderen an die Stelle setzen, kommt ihm selten gleich; ich möchte kaum Specker'sche Fabeln oder einige moderne Märchen ausnehmen. Die Geschichten der Erzväter und des Evangeliums aber dürfen wir nicht unter den Spielkram werfen. Diese Erzählungen sollen eine Weihe ganz anderer Art haben; hier ist das Kind von Ehrfurcht und von einer Art von Andacht durchdrungen. Die Helden der Märchen aber, obgleich oft fein und unbegreiflich genug, sind nichts göttliches und heiliges, auch bei richtiger Auswahl und Betonung nichts dämonisches; es sind Spielpersonen, nichts weiter.

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

Wenn aber die Kinder lesen können und anfangen, auch zur Unterhaltung zu lesen, so sollen sie auch Märchen lesen dürfen und Fabeln, Knaben sowohl als Mädchen*).

*) Nach der Ansicht namhafter Autoren sollen die Märchen kaum mehr für das schrifttreife Alter gehören, und dem Verfasser des Artikels „Jugendlectüre“ scheint Gerwinus nicht Unrecht

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

Wer aber einem kleineren oder größeren Kinde die Fabeln- und Märchenfreude gründlich verkleiden will, der braucht nur erstlich die einfache Erzählung mit Anmerkungen zu unterbrechen, mit Aus- und Einlegungen zu garniren und mit einer Brühre von Nusanwendungen zu übergießen. Er lasse durch die Hebammenkunst eines rechten Virtuosen in der Katechetik über die Moral, die darin steckt, examiniren, ein vortreffliches Mittel, in welchem nur ein solcher geschulter Lehrer eine stolze Befriedigung findet. Ein Feind der Märchen würde am klügsten handeln, wenn er die verbotene Frucht nur mit solcher Würze und nicht anders zum Genuße darbieter wollte; eine gründliche Abneigung wäre gewiß die Folge. Namentlich aber nöthige er das Kind auch, die ihm voverzählte Geschichte wieder zu erzählen, und wenn das noch nicht hilft, so verlange er, daß sie mit anderen Worten wieder erzählt werde, daß eine Fabel, die man in Versen gelesen, nun in Prosa vorgetragen werde, und was die unleidlichen pedantischen Schulkünste mehr sind, welche leider immer noch gepriesen und von manchem geistlosen Treiber des deutschen Sprachfaches als eine willkommene Ausfüllung einer Schulstunde willkommen geheißen werden. Der Verfasser kann sich nicht enthalten, so entschieden sich hierüber auszusprechen. Aus eigener Erfahrung weiß er, daß Kinder es als ganz unnatürlich fühlen, wenn sie dem, welcher ihnen ein Märchen erzählt hat, es wieder erzählen sollen. Sie wissen es perfect, hören es wieder und wieder von ihm, wie zur Controla, ob er nichts ausläßt, und das ist ihre Freude; aber dem, der es weiß, es erzählen zu sollen, ist eine zwecklose Plage, ähnlich der Quälerei mit dem Französischreden zum Beispiel, wozu sich deutsche Kinder mit Deutschen so schwer bringen lassen, während es mit der französischen Gouvernante oder Bonne wie von selbst geht, le cas échéant. — Dagegen wird man staunen, wie ein Kind sein Märchen mit Lust

gehabt zu haben mit der Bemerkung, daß, wenn der Knabe anfängt, Märchen zu lesen, die Zeit schon da sei, wo er sie nicht mehr lesen sollte. Allein das beruht doch wohl nur auf einer Verkennung des Unterschiedes zwischen Kindes- und Knabenalter in Beziehung auf die Auffassung des Märchens. Es ist von dieser Verschiedenheit schon oben die Rede gewesen, S. 856.

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

erzählt, wenn ein fremdes Kind zum Besuch kommt, welches noch nichts davon gehört hat. Ich kenne kein lieblicheres Bildchen, als einen solchen kleinen Erzähler, der liebevoll dem kleinen Freunde in die Augen blickt und nun in der That frei und etwas anders erzählt, nicht wörtlich, wie er selbst es immer verlangte, sondern mit malerischen Beschreibungen und lehrhaften Erklärungen oder Zusätzen: sieh! das kannst du noch nicht ganz verstehen, dazu bist du noch zu klein! Fénelon hat ganz recht, wenn er sagt: „Hat ein Kind nur erst einige Leichtigkeit im Sprechen, so wird es Geschichten, die ihm besondere Freude machen, gerne solchen wieder erzählen, welche es liebt und von welchen es glaubt, daß sie die Geschichte noch nicht kennen. Aber gebotene Wiederholungen, auf welche die Kinder nicht von selbst verfallen, geniren sie und rauben ihnen das Vergnügen.“ Der Mutterwitz verlangt auch dergleichen nicht, nur der Abergwitz der Schullehrer ist darauf gekommen.

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

Ob es aber außer dem Erzählen, Vorlesen und Lesen noch in anderer Form geboten und genossen werden soll, z. B. in dramatischen Aufführungen, das ist eine Frage, welche uns ferner liegt und je nach dem Standpunct beantwortet werden wird, von welchem aus Kindertheater überhaupt betrachtet werden. Von öffentlichen Anstalten ist nichts von Märchenaufführungen bekannt, für eine gewöhnliche Familie geht es wohl auch kaum an; aber Privaterziehungsanstalten, Pensionate, also künstliche Familien, könnten diesen etwas gekünstelten, raffinierten Genuß eines Märchens bewerkstelligen.

Dürfen wir wohl schüchtern andeuten, daß Aufführungen von Märchen für Marionetten sich besonders zu eignen scheinen? Wer Kindern den Genuß eines Puppen-theaters gönnt, mag ein Feenspiel, ein dramatisirtes Märchen wohl am liebsten wählen, und die gelenkigen und doch steifen, die hölzernen, aber wie lebendig wandelnden, stets holdselig lächelnden oder zornig blickenden Schauspieler sind der Idee nach gerade die rechten Personagen für das Märchenspiel: selbst Spielzeug. Wahrhaft Hübsches, ja Vortreffliches in dieser Art haben wir in Paris mit wahren Vergnügen manchen Abend im Jahre 1845 und 46, und auch wieder 1855 gesehen**). Da war in dem östlichen Säulengange des Palais royal nach dem Garten zu der Eingang zu dem kleinen théâtre Séraphin, im ersten Stock der Gallerie, welches Fremden wenig bekannt zu sein scheint, auch verschwindet es natürlich neben dem benachbarten eigentlichen théâtre du Palais royal; nur Kinder und ihre Begleiter und Begleiterinnen besuchen es, aber Kinder der verschiedensten Stände, doch meist wohlgekleidete, viele aus den höheren Ständen. Die Stücke sind größtentheils Märchen, mit Gesang und féeries, la belle au bois dormant (unser Sneewittchen), Condriillon (Aschenbrödel), la poule aux oeufs d'or, le prince enchanté, der verwünschte Prinz (nicht verwunschene, wie neuerdings nach einem komischen Wienerdialektstitel manche andere Deutsche in gutem Ernste zu

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

***) Im Jahre 1878 aber war M. Séraphin längst gestorben, und im Palais royal kaum noch die Erinnerung an ihn aufzufinden! Auch das an seine Stelle getretene Théâtre miniature, boulev. Montmartre, war geschlossen. Nur in die Funambules, boulev. de Strasbourg, führte man noch die Kinder, um Puppen- und Schattenspiele zu sehen.

sagen anfangen). Die Ausstattung ist höchst einfach, das Orchester besteht aus einer Dame an einem Piano, die Verwandlungen, die Puppen sind meisterhaft, das Spiel köstlich. Die kleinen Zuhörer und Zuschauer waren für mich die Hauptsache, und die Nationalität verleugnete sich auch hier nicht. Als der Prinz dem Publicum in schmerzlichen Tönen erklärte:

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

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

Je suis trop oëte, je suis trop bête!

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

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

Was die Märchen betrifft, so ist zunächst die reiche Literatur der orientalischen, der indischen, persischen, arabischen Märchen, unter welchen Tausend und eine Nacht die in Abendlande verbreitetste Sammlung ist, nicht hier aufzuzählen; für unsere Zwecke ist dieses bunte, phantastische Gewimmel nur mit sonderlicher Auswahl oder gar nicht zu benützen. Durchaus einverstanden erklärt sich Verfasser mit dem in dem Artikel „Jugendlectüre“ hierüber Bemerkten. Die morgenländischen Märchen sind aus anderen Wurzeln emporgewachsen, sie bilden eine so wesentliche Form für sich in der Literatur, und sind in ihrer Art Repräsentanten des kunstvoll ausgebildeten Märchens, aber so schön sie auch sein mögen, Kinder- und Hausmärchen sind sie nicht, und wenn sie besonders hiezu appetirt wurden, haben sie den ursprünglichen Schmelz meist verloren. Die europäischen, näher die germanischen Volksmärchen sind viel später, als man glauben sollte, aus der Tradition in's Schriftthum gebracht worden; erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts hat man angefangen, sie zu sammeln und aufzuzeichnen, und zwar nicht immer ohne Zuthaten des eigenen Geschmacks. Obenan wird immer als die

reinste Quelle stehen: Jakob und Wilhelm Grimm, Kinder und Hausmärchen. Berl. 1819—21. 3 Bde. Neuerdings auch in kleinerer Ausgabe. — Ihre Vorgänger sind J. K. A. Musäus, Volksmärchen der Deutschen, 5 Bde., zuletzt Gotha 1838, und Frau Benedikte Neubert, Volksmärchen der Deutschen. 6 Bändchen. 2. Aufl. Leipzig 1840, beide ziemlich veraltet. — Reiche Sammlungen enthält Ludwig Bechstein, Märchenbuch, 13. Aufl. Leipz. 1854, neu illustriert 1857. — Heinr. Klette, Almanach deutscher Volksmärchen. Berlin 1839. Desselben Märchenjaal aller Völker. 3 Bde. Berl. 1845. — Vgl. auch Franz Graf von Pocci, Märlein von Hansel und Gretel, von Snewittchen, von einem der auszog, das Fürchten zu lernen u. a. Münch. 1836 ff. — Otto Speckter, das Märchen vom gestiefelten Kater. 2. Auflage. Hamb. 1858. — J. W. Wolff, deutsche Hausmärchen, wohlfeile Ausg. Götting. 1858. — Ign. B. und Jos. Zingerle, Kinder- und Hausmärchen aus Süddeutschland. Regensburg 1854. — Pröhle, Heinr., Kinder- und Volksmärchen. Leipzig 1853. Desselben Märchen für die Jugend, mit einer Abhandlung für die Lehrer u. Erzieher. Halle 1854.

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

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

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

G. Beckenmeyer.

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

Mäßigkeit und Unmäßigkeit. (Küsterheit, Raschhaftigkeit, Gefräßigkeit.) Die Edelsten der antiken Welt, um nur an Solon, an die mehrfachen Aussprüche von Sokrates und Platon zu erinnern, legten großen Werth auf das rechte Maßhalten in körperlicher wie geistiger Arbeit und im sinnlichen wie im ästhetischen Genuße; sie erkannten wohl, wie sehr die Erhaltung der vollen Fähigkeit zu Arbeit und Genuß nur erzielt wird, wenn jede Uebung unserer Energie das jedem gesetzte Maß nur selten überschreitet, und wie jedes Unmaß im Genuße die Lust des Genusses selbst immer mehr abstumpft oder den Menschen schließlich durch die Erzeugung somatischen und psychischen Krankheits der rechten Fähigkeit des Genießens beraubt und nach dem Ausdruck von Sokrates den Menschen im Falle körperlicher, sittlicher und ökonomischer Zerrüttung den Ärzten oder Sachwaltern in die Hände giebt.

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

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

Wie der Erzieher aus sittlichen, so ist der Arzt aus physischen Gründen berufen, gegen die Vermüftung der edeln Menschennatur durch Völlerei zu sprechen; der eine wird frühzeitig durch die Beschädigung seiner Gesundheit zur Mäßigkeit gezwungen, der andere, Vorsichtiger erst später, wenn ein schweres Leiden hereinbricht oder nach und nach ein unaufhaltsamer Zerfall seiner Constitution, nur dann zu spät, den Gehorsam gegen strenge Diät erzwingt; jenes ist der Fall, wenn sich angehäuften oder sehr grobe Excesse die Erscheinungen eines acuten Leidens des Magens oder von Kopfcongestionen oder Blutspenien und anhaltender Husten, häufig die gefürchteten Vorboten der Lungenschwindsucht, anreihen; langsam und schleichend entwickeln sich dagegen bei den einen die sog. Störungen in den Unterleibsorganen ohne oder mit Hämorrhoidalblutungen, ohne oder mit den Vorboten der Gichtanfalle, bei den anderen die Zeichen

eines zerrütteten Nervensystems, bald in der allgemeinen Form der reizbaren Schwäche und abnehmenden Kraft der psychischen und motorischen Thätigkeit, bald als Säuferwahn Sinn, als Epilepsie u. s. w.

Unsere Aufgabe kann an dieser Stelle jedoch nur die sein, auseinanderzusetzen, wie von den Anfängen der Erziehung an die Mäßigkeit in sinnlichen Genüssen durch Zucht und Beispiel, später durch Belehrung zur vollkommenen Gewohnheit werden muß, damit der Mensch in seinem selbständigen Leben umso eher in der Lage sei, daß er seinem Verstande, welcher ihn durch die Erfahrung an anderen und durch eigene Proben über die unmittelbaren und mittelbaren Gefahren der Unmäßigkeit belehrt, und der vernünftigen Selbstbestimmung, welche ihn jede Unterjochung seines besseren Ichs durch die übermächtig gewordene Sinnlichkeit verachten und als schmähslich erkennen läßt, auch gegenüber den Versuchungen des Lebens Folge leisten kann. Die Mittel hiezu sind in der That einfach und leicht zu handhaben, wosfern nur zur rechten Zeit der Anfang gemacht und mit rechtem Ernst ihre Anwendung überwacht wird. Es ist schon im Säuglingsalter der sinnliche Trieb durch seine richtige Befriedigung und die strenge Ordnung im Gewähren zu zügeln, und ist jeder Anlaß zur Steigerung und Erweckung übermäßiger und unstatthafter sinnlicher Begierden abzuhalten; eine frühzeitige Ueberwachung ist um so nothwendiger, als es eben in der menschlichen Natur liegt, daß das Bedürfnis nach Speise und Trank nicht bloß einfach befriedigt, sondern durch den sich rasch entwickelnden Sinn für Wohlgeschmack und die gebotene, mit dem Alter zunehmende Mannigfaltigkeit der Nahrungsmittel das Essen und Trinken zum Genusse erhoben wird. Es hat einen tiefen Sinn, wenn zwischen Nahrungs- und „Genuß“-Mitteln keine Grenze zu ziehen ist. Nicht selten liegt übrigens der Grund, warum sich zumal bei kränklichen, mit der englischen Krankheit oder mit Scropheln behafteten Kindern eine unnöthige Eßlust, ein Trieb nach massenhafter Aufnahme der gewöhnlichen, selbst der größten und einfachsten Kost, oder bei anderen eine Lüsterheit nach einzelnen besonderen Nahrungs- und Genußmitteln, eine pathologische Naschhaftigkeit, einstellt, lediglich in einer gestörten Function des Magens und einer dadurch gegebenen anomalen Aeußerung des Gefühls von Nahrungsbedürfnis, Hunger und Durst; unter solchen Umständen müssen den pädagogischen Mitteln diätetische Maßnahmen und Arzneigebrauch vorangehen.

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

durch dieses nur zeitenweise Gestatten an das Lernen des Entbehrens und die Zufriedenheit mit dem Dargereichten besser zu gewöhnen.

Ist die Nahrung des Kindes nach und nach an Speisen und Getränken mannigfaltiger und vermöge ihrer Beschaffenheit sinnlich reizender geworden, so ist gleichwohl dieselbe Beschränkung des Essens auf bestimmte Zeiten, derselbe Ausschluß des für sein Alter Unpassenden und dieselbe Einhaltung eines richtigen Maßes zu beobachten; erst später, wenn die Regel vollkommen eingelebt ist, weiche man der Kräftigung des Magens wegen manchmal ab, lasse bei besonderen Gelegenheiten mehr und außer der Zeit genießen; immer aber verjage man Genüsse, welche für den nicht erwachsenen Menschen nichts taugen, namentlich verbiete man bei den Jungen den Tabak, ein narkotisches Gift, welches nur für den gesunden Erwachsenen nach voller Angewöhnung und bei mäßigem Gebrauche meistens unschädlich ist. Im Kindesalter ist es überdies eine weitere Quelle der Begehrlichkeit und geistigen Naschhaftigkeit, wenn man dem Kinde auf einmal oder zu rasch nach einander eine bunte Mannigfaltigkeit von Spielsachen darbietet.

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

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

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

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

Jemehr die Ausschweifung zur Gewohnheit geworden, um so weniger wird es gelingen, ihre Ketten abzustreifen, und um so weniger darf ihr Sklave erwarten, im öffent-

lichen Leben, in der Familie, in seinem Innern das dauernde Glück zu erhaschen, das ihm in seinen besseren Tagen als Lebensziel vorgeschwebt ist.

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

Vgl. die Artikel „Ehrlichkeit“, S. 139 f. „Erste Kindheit“ und „Körperliche Erziehung“; Schreber, Kallipädie, S. 76, 149, 166, 277; Palmer, evangel. Pädagogik, S. 178; Kaumer, Gesch. der Pädag. III, 2, S. 142; Reich, Nahrungs- und Genußmittelkunde II, 1, S. 5.

Dr. R. Köhler †.

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

Mathematik, s. am Ende des Bandes.

Maturitätsprüfung, s. Prüfungen.

Mecklenburg-Schwerin. A. Das Volksschulwesen. Für das Volksschulwesen in Mecklenburg-Schwerin giebt es kein allgemeines Landesgesetz. Auch auf diesem Lebensgebiete macht sich der in der Verfassung des Landes begründete Unterschied zwischen den 3 Haupttheilen des Landes, dem landesherrlichen Domanium, der Ritterschaft und den Städten, bis in die Gegenwart hinein geltend, weshalb jeder Landestheil besonders dargestellt werden muß. Das landesherrliche Domanium, zu welchem auch 3 Flecken gehören, ist etwa 105 □Meilen groß, mit ungefähr 188,000 Einwohnern, der ritterschaftliche Landestheil 113 □Meilen, mit 138,900 Einw., die Städte mit ihrem Gebiete 27 □Meilen, mit 113,900 Einw. Für das Domanium steht das Gesetzgebungsrecht dem Großherzoge zu; für die Ritterschaft und die Städte können allgemeine Gesetze nur mit Zustimmung der Landstände, Ortsstatuten nur mit Zustimmung der Ortsobrigkeiten erlassen werden. Der Grund für das gegenwärtige Schulwesen ward auch in Mecklenburg durch die Kirchenordnungen im 16. und 17. Jahrhundert gelegt. Die erste K.-Ordn. von 1552 giebt nur Vorschriften für die Errichtung von Schulen in den Städten und Flecken, von Schulen auf dem Lande schweigt sie ganz. Aber bald nachher trifft die Superintendentenordnung von 1571 schon Vorsorge für die künftige Errichtung von Landschulen, indem sie vorschreibt, daß alle Küster vor ihrer Anstellung vom Superintendenten verhört und examinirt werden sollen. Die revidirte K.-Ordn. von 1602, erneuert im J. 1650, verordnet sodann, daß auch in den Dörfern der Pastor oder Küster sammt ihren Frauen Schule halten und etliche Knaben und Mägdelein im Katechismus, im Gebete, im Lesen, Schreiben und Nähen unterweisen sollen. Der Mangel an geeigneten Personen und die sonstigen Umstände brachten es mit sich, daß man sich anfangs mit einer Schule in jedem Kirchspiele, am Pfarvorte, begnügen mußte. Bevor aber die Schulen noch zu festem Bestande und rechter Wirk-

samkeit kommen konnten, brachen die Stürme des 30jährigen Krieges über Mecklenburg herein und wirkten gerade hier besonders zerstörend. Nach wiederhergestelltem Frieden ward alsbald wieder für die Schulen auch auf dem Lande Sorge getragen. Aber da eine allgemeine Schulpflicht noch nicht gesetzlich vorgeschrieben war, hielt es sehr schwer, bei der Entvölkerung des Landes und den drückenden Verhältnissen die Eltern zu bewegen, daß sie ihre Kinder zur Schule schickten, und es konnte bei den angestellten Kirchen- und Schulvisitationen nirgends mehr erreicht werden, als daß die Gemeinden zusagten, ihre Kinder von Gallen oder Martini an bis Mariä Verkündigung zur Schule zu schicken. An Sommerschule war nicht zu denken.

Außer dem Drucke der äußeren Verhältnisse und der Gleichgültigkeit der Gemeinden stand besonders die zum Theil bedeutende Entfernung vieler Orte von der Küsterschule und hie und da auch der Umstand im Wege, daß letztere in vielen Fällen die allmählich wachsende Zahl der Schulkinder aus dem ganzen Kirchspiele nicht fassen konnte. Es war daher ein erheblicher Fortschritt, daß gegen Ende des 17. Jahrh. von Superintendenten und Predigern die Errichtung von Schulen außerhalb des Pfarrorts namentlich im *Domanium* angeregt und bewirkt ward. Die Herzöge unterstützten diese Bemühungen kräftig und fiengen nun auch an, den Schulbesuch für alle Kinder zur Pflicht zu machen, Geldstrafen auf die Schulversäumnisse zu setzen und sodann die Dauer der Schulpflicht genauer, nämlich vom 6. Lebensjahre bis zur erstmaligen Zulassung zum Abendmahle, abzugrenzen. Indessen blieben die Zeiten für die Entwicklung des Schulwesens noch lange ungünstig. Das Land hatte im Anfange des 18. Jahrh. zuerst unter den Wellenschlägen des nordischen Krieges zu leiden, dann unter langwierigen Verfassungstreitigkeiten zwischen den Herzögen und den Landständen, sowie unter Streitigkeiten im herzoglichen Hause selbst, endlich nach kurzer Unterbrechung unter den Nöthen des 7jährigen Krieges. Doch kam während dieser Zeit ein für den Religionsunterricht wichtiges Werk zu Stande. Auf Befehl des Herzogs Karl Leopold ward von den Superintendenten des Landes ein Landeskatechismus, eine weitere Auslegung des kleinen lutherischen Katechismus, bestimmt, die verschiedenen bis dahin im Gebrauche gewesenen Katechismen zu ersetzen, ausgearbeitet und dann im Jahre 1717 gleich nach dem Reformationsjubiläum als für alle Schulen des Landes verbindlich erklärt. Dieser mit großen Vorzügen versehene Katechismus ist noch jetzt in allgemeinem Gebrauche.

Auch die folgenden Herzöge Christian Ludwig und besonders sein Bruder und Nachfolger Friedrich wandten ihre Sorge den Schulen zu und suchten die eingerissenen Misbräuche, z. B. die willkürliche Annahme der Lehrer durch die Gemeinden oder die Domaniälämter, zu beseitigen, den Lehrern ein ausreichendes Einkommen zu verschaffen, einen regelmäßigen Schulbesuch herzustellen und denselben auch auf den Sommer auszu dehnen. Von großer Wichtigkeit war besonders das Reglement des Herzogs Friedrich für sämtliche Schulhalter auf dem Lande in den Domainen vom Jahre 1771 mit der dazu gehörigen Gehaltsinstruction von 1770, durch welches der Grund zu der jetzigen Gestaltung des Schulwesens gelegt ist. Im Anschluß an die gegebenen ländlichen Verhältnisse will die Gehaltsinstruction zuerst den Lehrern den nöthigen Lebensunterhalt sichern, und schreibt deshalb vor, daß jeder Lehrer außer Dienstwohnung und ausreichendem Brennmaterial haben solle: einen Garten von 100 □ Ruthen, etwa 4 Scheffel Saatacker, Weidefreiheit für 2 Kühe, 1 Kalb, 10 Schafe und 2 Schweine, frei von Hirtenlohn, und eine Wiese zu 2 Fuder Heu. Den Acker soll die Dorfschaft unentgeltlich bestellen und den Ertrag davon, sowie von der Wiese, frei einfahren. Das Schulgeld soll nach Zahl der Kinder berechnet und aus einer zu bildenden Amtsschulkasse zur Hälfte in Geld, zur Hälfte in Roggen den Lehrern gegeben werden. Das Schulreglement selber, welches deutlich den Einfluß der Periode des Pietismus erkennen läßt, schärft dann den Lehrern mit großem Ernste ihre Pflichten ein, schreibt einen 6stündigen täglichen Unterricht im Winter und regelmäßigen Schulbesuch vor und fordert, daß auch im Sommer an einigen Tagen jeder Woche je 6 Stunden

Schule gehalten werde. Die Unterrichtsgegenstände macht es zwar namhaft und ordnet die Bildung von Abtheilungen an, läßt sich aber sonst auf methodische Vorschriften nicht ein, sondern begnügt sich damit, auf zwei damals im nördlichen Deutschland viel gebrauchte Bücher pietistischer Richtung: Stresow's Handbuch für Schulmeister und Köpfen's zergliederten Katechismus, hinzuweisen. Einige Jahre später bestimmte der Herzog hinsichtlich der Sommerschule noch genauer, daß an zwei Tagen wöchentlich unterrichtet werden und daß dann die kleineren Kinder 6, die größeren 3 bis 4 Stunden zur Schule kommen sollten. Nicht weniger lag dem Herzog Friedrich die Anstellung tüchtiger Lehrer am Herzen, wobei er als ein Haupterfordernis ansah, „daß sie bereits eine wahre Sinnesänderung erfahren und solches durch ihren Wandel thätig geoffenbart hätten“. Er ordnete deshalb an, daß niemand zum Lehrer bestellt werden sollte, der nicht vorher eine Prüfung bei dem zuständigen Superintendenten bestanden hätte, und machte bereits den Anfang, für die Vorbildung künftiger Lehrer zu sorgen. Zu dem Zwecke wählte er zuerst mehrere geeignete Lehrer an Stadt- und Landschulen aus und verpflichtete die Schulaufbewerber, bei diesen sich kürzere oder längere Zeit zur Vorbereitung aufzuhalten, dann errichtete er gegen Ende seiner Regierung 1782 ein eigenes Seminar für Landschullehrer in Schwerin, welches bald nach seinem Tode 1786 nach Ludwigslust verlegt ward und dort bis 1862 geblieben ist.

Die neuen Einrichtungen wurden auch unter der folgenden Regierung des Herzogs Friedrich Franz I. mit Ernst gepflegt und allmählich durchgeführt; besonders war das Bestreben dahin gerichtet, daß auch im Sommer wenigstens an zwei Tagen wöchentlich nach Vorschrift Schule gehalten würde. Außerdem ward ein Versuch gemacht, neben dem gewöhnlichen Unterricht auch Anweisung zu allerlei Handarbeiten sowohl für die Mädchen im Nähen, Stricken und Spinnen, als auch für die Knaben im Korbmachen, Netzstricken, Baumzucht, Bienenzucht u. dergl. einzuführen, doch noch ohne dauernden Erfolg. Ueberhaupt trat bald wieder eine Zeit der Stockung und des Rückgangs für das Schulwesen ein, da seit 1806 das Land von dem Drucke der französischen Oberherrschaft zu leiden hatte. Aber bald nach Beendigung der Befreiungskriege ward wieder Hand an die neue Ordnung der Schulen im Domanium gelegt. Im 3. 1823 ward eine Schulordnung erlassen, welche theils die schon geltenden Bestimmungen zusammenfaßte und erneuerte, theils sie erweiterte und ergänzte, die Schulzeit überhaupt und besonders im Sommer, die Ferien, die Behandlung der Schulversäumnisse regelte, die mit der Schulaufsicht der Prediger verbundenen Pflichten genauer festsetzte, die Zahl der Schüler begrenzte, die Unterrichtsgegenstände vorschrieb u. s. w. Bald nachher gaben allgemeine landwirthschaftliche Veränderungen Veranlassung, die Dotation der Schulstellen mit Ländereien nicht unerheblich zu erweitern, indem kraft einer Verordnung von 1827 statt der Weidgerechtigkeit, welche die Gehaltsinstruction von 1770 den Schulstellen zusprach, eine entsprechende Fläche an Acker, Weide oder Wiese beigelegt ward, was im allgemeinen eine nicht geringe Verbesserung des Einkommens der Schulstellen bewirkte. Im Jahre 1831 endlich trat eine folgenreiche Einrichtung ein, indem die Landesregierung, welche sich bis dahin in Schulsachen von den Superintendenten hatte berathen lassen, einen praktischen Schulmann als ständigen Referenten in Schulsachen mit dem Titel eines Schulraths anstellte. Von da an griff die Thätigkeit der Oberschulbehörde kräftiger und in größerem Umfange ein, das Lehrerseminar ward umgestaltet und die Vorbildung der Lehrer verbessert, der Unterricht in den Schulen erweitert und gehoben, neue Schulen und Schulclassen wurden angelegt, die Schulstuben und Lehrerwohnungen erweitert und zweckmäßiger eingerichtet, die Besoldungen verbessert, Pflichten und Rechte der Gemeinden genauer festgesetzt u. s. w.

Einen Einfluß auf die Schulen im ritterschaftlichen Landestheile gewannen die Landesherren nur langsam und in geringem Umfange. Als 1755 die langwierigen Verfassungstreitigkeiten zwischen den Landesherren und den Landständen durch den Landesgrundgesetlichen Erbvergleich beigelegt wurden, mußte dieser den Gutsobrigkeiten weitgehende Rechte in Bezug auf die Schulen zuerkennen. Ihnen war die Anstellung

der Lehrer, die Festsetzung der Anstellungsbedingungen, sowie die Entlassung unbeschränkt zugesprochen und nur bestimmt, daß die Lehrer gute Zeugnisse heibringen und daß die Prediger bei der Annahme zugezogen werden sollten. Außerdem ward die Verpflichtung der Prediger zur Schulaufsicht ausdrücklich und unter Androhung des Verlustes gewisser Einkünfte eingeschärft. Die Einwirkung der Landesregierung war hiedurch thatsächlich fast ausgeschlossen und die Sorge für die Schulen lediglich dem Interesse der einzelnen Gutsobrigkeiten und dem Eifer und Geschick der Prediger anheimgegeben. Kein Wunder, daß nach den Berichten aus den folgenden Jahrzehnten der Gesamtzustand sehr wenig befriedigend war. Der Herzog Friedrich suchte auch hier eine gründliche Verbesserung herbeizuführen. Er schlug den Landständen vor, das von ihm für das Domanium erlassene Schulreglement auch für die ritter- und landschaftlichen Schulen mit den durch die Verhältnisse erforderlichen Abänderungen anzunehmen, fand aber Widerstand und mußte seine Bemühungen aufgeben. Nicht besser ergieng es ihm mit dem den Landständen im J. 1772 gemachten Anerbieten, eine gemeinschaftliche Anstalt zur Ausbildung von Lehrern für Domanium und Ritterschaft, ein Schulmeisterseminar, zu errichten.

Eine festere Gestaltung erhielt das ritterschaftliche Schulwesen erst nach den Befreiungskriegen, nachdem die Hsrigkeit im J. 1820 aufgehoben war, durch eine mit Zustimmung der Landstände im J. 1821 erlassene landesherrliche Verordnung. Diese setzte die Bedingungen fest, unter welchen Schulen zu errichten seien, schrieb ein Minimum des Einkommens der Lehrer vor, sprach die Verpflichtung der Gutsobrigkeiten zur Unterhaltung der Schulen und Dotation der Lehrer ausdrücklich aus, regelte die allgemeine Verpflichtung zum Schulbesuche auch während des Sommers, bestimmte die Unterrichtsgegenstände und übertrug die Prüfung der Lehrer dem Präpositus des Zirkels, in welchem die erste Anstellung geschehen sollte, in Gemeinschaft mit dem Prediger des Schulortes. In mancher Beziehung blieb sie freilich hinter dem, was anfangs erstrebt und in der That wünschenswerth war, zurück. Das Minimaleinkommen war nicht ausreichend, den Gutsobrigkeiten blieb die Befugnis jährlicher Kündigung der Lehrer ohne Angabe von Gründen, im Sommer brauchte nur 4 Stunden wöchentlich unterrichtet zu werden, die Eltern durften darüber entscheiden, ob ihre Kinder am Unterrichte im Schreiben und Rechnen theilnehmen sollten, u. s. w. Die Vorbildung der Lehrer, für welche im allgemeinen ein 2jähriger Cursus als erforderlich angenommen ward, sollte Predigern und Lehrern, welche dazu geeignet und geneigt wären, überlassen werden. — Es fanden sich jedoch von vornherein wenige dazu, von den später entstandenen Vorbereitungsanstalten gewannen nur einige längere Dauer, reichten aber auch für das Bedürfnis nicht hin, und es fehlte deshalb an der genügenden Vorbildung der Schulamtsbewerber.

Die der Verordnung von 1821 noch anhaftenden Mängel zum Theil zu beseitigen, gelang nach wiederholten Verhandlungen im J. 1869. Durch eine mit Zustimmung der Landstände erlassene Verordnung ward das Minimaleinkommen der Lehrer erhöht, die Schulzeit für den Sommer erweitert, der Unterricht im Schreiben und Rechnen für allgemein verbindlich erklärt, und eine allgemeine Prüfungsbehörde für alle Lehrer in ritterschaftlichen Landestheile eingesetzt. Gleichzeitig wurden, was von besonderer Wichtigkeit war, von den Landständen die Kosten der Errichtung und Unterhaltung eines eigenen Seminars zur Ausbildung von Organisten, Rüstern und Lehrern in ritterschaftlichen Landestheile bewilligt. Dies Seminar ward Michaelis 1869 in dem Flecken Lübbtheen eröffnet. Eine nochmalige Erweiterung des Schulunterrichtes im Sommerhalbjahr zum Zwecke der Gleichstellung mit den Domaniallandschulen fand 1878 statt.

Auf die Errichtung von Schulen in Städten und Flecken ward auch in Mecklenburg am frühesten Bedacht genommen. Schon die Kirchenordnung von 1552 enthält einen Abschnitt von Erhaltung christlicher Schulen, welcher lediglich die Schulen in Städten und Flecken im Auge hat und für dieselben einen Plan vorschreibt, welcher

im wesentlichen dem sogenannten sächsischen, von Melanchthon verfaßten entnommen ist. Die revidirte Kirchenordnung von 1602 behält in ihrem Abschnitte von Kinderschulen denselben Plan im ganzen mit einigen nicht wesentlichen Aenderungen bei, fügt aber noch eine Bestimmung hinzu, welche die spätere Gestaltung der Localaufsicht schon vorbildet. Sie sagt nämlich: „Es sollen auch jährlich ein- oder zweimal Examina gehalten werden, und da die Superintendenten denselben nicht jederzeit in eigener Person bewohnen können, sollen sie die Prediger des Orts dazu verordnen, die mit Zuziehung etlicher Personen aus dem Rath und Bürgerschaft, sonderlich die etwas studiret haben, die Examina halten.“

Nach dem erwähnten Plane sollten die Knaben in 3 oder 4 Haufen getheilt werden, in der untersten Abtheilung Lesen, den deutschen Catechismus, Psalmen, einige Sprüche aus dem Alten und Neuen Testamente und Schreiben, in den anderen Abtheilungen vornehmlich die lateinische Sprache lernen und daneben im Kirchengesange geübt werden. Dem entsprechend wurden vorzugsweise studirte Lehrer in Aussicht genommen, welche neben ihrem Schulamte in vielen Orten auch Predigten, namentlich im Frühgottesdienste, übernehmen mußten. In kleineren Orten mußte man sich mit einem Lehrer begnügen, in größeren oder wohlhabenderen wurden in der Regel zwei angestellt, der einzige oder der erste von zweien ward anfangs Schulmeister genannt, der zweite Collega inferior oder Schulgefelle, später nach dem 30jährigen Kriege hieß der erste gewöhnlich Rector, der zweite Cantor. Hinsichtlich der Mädchen ward je nach den örtlichen Verhältnissen die Wahl gelassen zwischen gemeinschaftlichem Unterrichte mit den Knaben oder Einrichtung einer besonderen Mädchenschule mit einer gottesfürchtigen und ehrbaren Frauensperson als Lehrerin.

Schulen der Art, wie sie hiernach für die Knaben beabsichtigt wurden, entsprachen aber den Verhältnissen und Bedürfnissen der Städte, besonders der kleineren, und der Flecken durchweg nicht. Dies stellte sich je länger desto mehr heraus, namentlich seit dem 30jährigen Kriege. Der lateinische Unterricht trat allmählich zurück, beschränkte sich auf immer weniger Kinder oder hörte ganz auf, wenigstens wo nur ein Schulmeister war. Wo zwei Schulcollegen waren, hielt er sich länger, etwa so, daß 2 Schulclassen, eine lateinische und eine deutsche, gebildet wurden und die Lehrer sich in die Arbeit theilten. Endlich kam es durchweg dahin, daß, wenn überhaupt noch Unterricht im Lateinischen stattfand, derselbe ganz als facultativ behandelt und außer der eigentlichen Schulzeit ertheilt ward, die Unterrichtsgegenstände der deutschen Schule aber, Catechismus, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen die ganze eigentliche Schulzeit in Anspruch nahmen. Im Laufe des 18. Jahrhunderts gewann die Schuleinrichtung A. H. Francke's großen Einfluß, und in Folge dessen kam zu dem Unterrichte im Catechismus das Bibellesen in weiterem Umfange und der Unterricht in biblischer Geschichte, vorzugsweise nach Hübner's 2 × 52 biblischen Geschichten hinzu. Späterhin wurden unter den Einwirkungen des Philanthropinismus noch Geographie, Weltgeschichte, Naturgeschichte, hin und wieder sogar Technologie, ferner Anleitung zu deutschen Aufsätzen, besonders zum Brieffschreiben, unter die Gegenstände des Unterrichts aufgenommen. Das nach und nach entstehende Bedürfnis nach Vermehrung der Lehrer suchte man in der Regel dadurch zu befriedigen, daß man auch die Klüster und die Organisten zu Lehrern bestellte; hie und da ward auch ein besonderer Mädchenlehrer, der nicht zugleich Kirchendiener war, angestellt. Lehrerinnen für die Mädchen waren von Anfang an nur selten vorhanden und werden später gar nicht mehr erwähnt. Die Mädchen erhielten meistens mit den Knaben gemeinschaftlich Unterricht oder, wo besondere Mädchenclassen waren, wurden sie von Lehrern verwaltet.

Im allgemeinen konnten die Stadtschulen während des 18. Jahrhunderts und bis in die ersten Jahrzehnte des 19. nicht recht zur Blüte kommen. Zum großen Theile war hieran der mannichfaltige und immer wiederkehrende Druck der Zeiten Schuld. Aber es wirkten auch andere Umstände mit. Die Zahl der Lehrer war in vielen Fällen nicht ausreichend, die Besoldung durchweg ungenügend, eine Besserung meistens

nicht zu erreichen. Die Magistrate und Bürgerschaften hatten wenig Neigung, zur Unterhaltung der Schulen und Befoldung der Lehrer, die bis dahin größtentheils aus dem Vermögen der Kirchen und kirchlichen Stiftungen bestritten ward, erhebliche Beiträge aus den städtischen Einkünften zu geben, oder das verhältnismäßig niedrige Schulgeld oder das sogenannte Speisegeld, welches an die Stelle der früheren Naturalspeisung der Lehrer getreten war, zu erhöhen. Konnten nun auch die kirchlichen Mittel nicht stärker in Anspruch genommen werden, so mußte man die nothwendigen Verbesserungen anstehen lassen. Es entstanden deshalb sogenannte Winkelschulen, oft von ganz ungeeigneten Personen unternommen, aber von den Magistraten und Bürgerschaften nicht selten aus persönlichen Gründen, oder weil sie der Stadt nichts kosteten, begünstigt. Der Schulbesuch war besonders im Sommer sehr unregelmäßig, weil die Einwohner zum Theil arm waren oder die Kinder zu Arbeiten in Feld und Garten benutzten. Es fehlte zum großen Theile an einheitlichem Zusammenwirken der verschiedenen Schulclassen, und die einzelnen Lehrer trieben jeder sein Werk für sich, ohne sich um den anderen zu bekümmern. Auch die Schulaufsicht ward oft wenig sorgfältig geführt. Freilich wurden immer wieder, namentlich seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts, durch die Superintendenten Versuche gemacht, Verbesserungen herbeizuführen, Schulordnungen für die einzelnen Städte entworfen, die Magistrate zur Betheiligung angeregt. Die Herzöge liehen nach Kräften ihre Unterstützung, aber im ganzen war doch der Erfolg gering. — Eine durchgreifende Veränderung begann seit 1831, als die Landesregierung durch Verhandlung mit den einzelnen Städten nach und nach den Grundsatz zur allgemeinen Anerkennung brachte, daß die Verpflichtung zur Unterhaltung der öffentlichen Volks- und Bürgerschulen wesentlich den Stadtgemeinden obläge und diese für alle Kosten aufkommen müßten, soweit dieselben nicht durch die auf Herkommen oder rechtlicher Verpflichtung beruhenden Beiträge der Kirchen und kirchlichen Stiftungen oder die von den Landesherrn übernommenen Beihilfen gedeckt würden. Es lag in der Natur der Sache, daß dagegen den Städten erweiterte Berechtigungen in Bezug auf die Einrichtung des Schulwesens zugestanden werden mußten; dies geschah vornehmlich durch die Einsetzung eines collegialisch gebildeten Schulvorstandes in jeder Stadt als nächster Aufsichtsbehörde mit umfänglichen Befugnissen, in welchen neben dem Ortsprediger oder den Ortspredigern ein oder mehrere Mitglieder des Magistrats, hin und wieder auch noch ein oder einige Mitglieder aus der Bürgerschaft mit gleicher Berechtigung eintraten. Außerdem ward auch den Magistraten an manchen Orten das Recht, die Lehrerstellen oder einen Theil derselben zu besetzen, zugestanden.

Von da an hat das Schulwesen der Städte und Flecken eine bessere Gestalt gewonnen, die Zahl der Schulclassen und der Lehrer ist dem Bedürfnisse gemäß vermehrt, die Befoldung nach und nach erhöht, die einzelnen Schulclassen sind zu einem einheitlichen Organismus verbunden, die Lehrziele und Lehrstoffe genauer und fester bestimmt, die Schulräume besser eingerichtet, Lehrmittel in weiterem Umfange angeschafft worden.

Eine wesentliche Hilfe ist endlich den städtischen Schulen im J. 1875 dadurch zu Theil geworden, daß ein Theil der Zinsen der auf Mecklenburg gefallenen französischen Kriegscontribution im Betrage von 50,000 M. jährlich den Städten zur Verbesserung der Lehrerbefoldungen überwiesen wurde.

Was nun den gegenwärtigen Zustand anbetrifft, so dauert die Schulpflichtigkeit im ganzen Lande 8 Jahre, vom 6. bis zum 14. Lebensjahre. Die Entlassung aus der Schule fällt bei den Angehörigen des evangelisch-lutherischen Bekenntnisses, welche bei weitem die Mehrzahl der Einwohner ausmachen, in der Regel mit der Confirmation zusammen. Die Zahl der hiernach erforderlichen Schulclassen bemißt sich im *Domanium* darnach, daß ein Lehrer durchschnittlich nicht mehr als 80 Schüler unterrichten und daß ein Ort nicht weiter als $\frac{1}{2}$ Meile von seiner Schule entfernt sein soll. Die Entscheidung darüber, ob bei eingetretener Ueberfüllung die vorhandene Schule durch eine neue Schulklasse erweitert oder an einem bisher nicht mit einer Schule versehenen Orte eine solche errichtet, und ob im ersteren Falle eine neue Lehrerstelle für

einen Lehrer mit Familie oder für einen unverheiratheten gegründet werden soll, steht der Oberschulbehörde zu. Als Regel gilt dabei, die Zahl der Familienstellen möglichst zu vermehren und bei einer 3- oder 4classigen Schule nur eine Stelle für einen unverheiratheten Lehrer zuzulassen. Zur Zeit sind 552 Landschulen im Domanium vorhanden, davon 424 einclassig, 118 zweiclassig, 7 dreiclassig und zwei vierclassig, zusammen also 689 Schulclassen mit ebenso viel Lehrern. Im Durchschnitte kommen auf einen Lehrer 45 bis 46 Kinder.

Für den ritterschaftlichen Landestheil gilt es ebenfalls, daß kein Ort weiter als $\frac{1}{2}$ Meile von seiner Schule entfernt sein soll. Ueber die zulässige Zahl der Schüler giebt es aber keine gesetzliche Bestimmung, dagegen ist vorgeschrieben, daß zu einer Schule nicht mehr als 60 Feuerstellen gehören sollen. So weit nicht diese beiden Bestimmungen übertreten werden, steht es den Gutsobrigkeiten frei, sich nach ihrem Ermessen zu Schulverbänden zu vereinigen, neue Schulen zu errichten und bestehende eingehen zu lassen, jedoch mit der Einschränkung, daß Schulstellen, welche dauernd mit Kirchendiensten verbunden sind, nicht aufgehoben werden dürfen. Zur Zeit sind 527 Schulen in der Ritterschaft vorhanden, von denen nur 12 zweiclassig, alle anderen einclassig sind. Die Mehrzahl (370) hat weniger als 50 Schulkinder. Durchschnittlich kommen auf einen Lehrer etwa 41 Kinder.

Hinsichtlich der Stadtschulen gilt als Regel und als Bedingung der Theilnahme an der Beihilfe aus den Zinsen der französischen Kriegscontribution, daß die oberen Schulclassen nicht über 50, die unteren nicht über 80 Schüler haben dürfen. Dies findet auch auf die Fleckenschulen Anwendung. An manchen Orten bleibt der wirkliche Bestand mehr oder weniger hinter diesen Maximalzahlen zurück.

Die Unterhaltung der Schulen im Domanium lag früher etwa zur Hälfte dem Landesherrn, zur Hälfte den Gemeinden ob. Seitdem die Gemeinden vor einigen Jahren selbständig geworden und mit Gemeindevermögen ausgestattet sind, ist diese Verpflichtung ganz auf sie übergegangen. Dabei sind ihnen die sämmtlichen Schulgebäude mit Ställen und Scheunen und die sämmtlichen zur Dotation gehörenden Ländereien unentgeltlich zum Eigenthum überwiesen worden. Außerdem erhalten sie als Beihilfen aus landesherrlichen Mitteln sämmtliches Brennmaterial für Schulen und Lehrer, die Hälfte des baren Gehaltes der unverheiratheten Lehrer und der Hilfslehrer, den vierten Theil des Gehaltes der Handarbeitslehrerinnen und $\frac{2}{3}$ der Ruhegehälte pensionirter Lehrer. Eine Ausnahme machen jedoch die Schulen auf den Domanialpachthöfen, deren Unterhaltungskosten auch jetzt noch zum größten Theile aus landesherrlichen Mitteln bestritten werden. Zur Aufbringung des den Lehrern zukommenden Schulgeldes besteht in jedem Amte eine gemeinschaftliche Schulkasse für alle Gemeinden des Amtes, zu welcher jeder selbständige Bewohner feste Jahresbeiträge leisten muß, was zur wesentlichen Erleichterung kleiner und weniger wohlhabender Gemeinden dient. Diese Jahresbeiträge sind unabhängig von der Zahl der schulpflichtigen Kinder, werden vielmehr nach dem Grundbesitze und dem Nahrungsbetriebe bemessen, und betragen 3 Mk. bis 80 Mk. jährlich.

Anders in der Ritterschaft, wo nicht nur die Unterhaltung der Gebäude, sondern auch die Dotation der Lehrerstellen fast ausschließlich Pflicht der Gutsobrigkeiten ist. Nur das Schulgeld, 3 Mk. jährlich für jedes schulpflichtige Kind, haben die Gutsinwohner zu entrichten.

Die Bürger- und Volksschulen in den Städten und Flecken müssen von Stadt- und Fleckengemeinden unterhalten werden. Die aus früherer Zeit stammenden Verpflichtungen der Kirchen und kirchlichen Stiftungen, sowie der landesherrlichen Kassen, Beiträge zu Schulbauten, Lehrerbefoldungen u. dgl. zu leisten, sind aber bei Bestande geblieben, nur hie und da durch Capitalabfindungen abgelöst. Die seit 1875 flüssigen Zinsen der französischen Kriegscontribution werden mit Rücksicht auf die Einwohnerzahl vertheilt und betragen für die einzelnen Städte und Flecken gegenwärtig 880 bis 2000 Mk. Ein Theil dessen, was aus Gemeindegeldern aufzubringen

ist, wird in allen Städten und Flecken durch das Schulgeld bestritten, welches in den kleineren Orten je 5 bis 20 Mk. jährlich beträgt, in den größeren bis zu 30, 36, 48 Mk. steigt. Was außerdem erforderlich ist, wird aus dem Gemeindeeinkommen entnommen oder durch eine besondere Schulanlage aufgebracht.

Obgleich hiernach die Schulen von den bürgerlichen Gemeinden erhalten werden müssen, sind sie doch evangelisch-lutherische Confectionschulen. Die Genossen anderer Religions- oder Confectionsgemeinschaften sind aber berechtigt, ihre Kinder in die öffentlichen Schulen zu schicken, und dazu verpflichtet, wenn sie nicht anderweitig nachweisbar für den erforderlichen Unterricht sorgen. Nur eine öffentliche Schule anderer Confection ist im Lande, eine katholische in Schwerin, mit 3 Classen, für die dortige etwa 600 Seelen zählende katholische Gemeinde, die aber von der bürgerlichen Gemeinde keinerlei Unterstützung erhält.

In den Landschulen, sowohl im Domanium als auch in der Ritterschaft, werden durchweg Knaben und Mädchen gemeinschaftlich unterrichtet, nur in wenigen besessenen Schulen findet auf der oberen Stufe Trennung der Geschlechter statt. Der Unterricht erstreckt sich auf Katechismus, biblische Geschichte, Bibelfunde, Kirchenlied, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen. In den Domanialschulen kommt noch Unterricht in deutscher Sprache und in Geographie hinzu. Für vaterländische Geschichte und Naturkunde sind in der Regel keine besonderen Stunden angesetzt, und es muß beim Gebrauche des Lesebuches die Gelegenheit wargenommen werden, das Nothwendigste daraus vorzuführen. In den meisten Domanialschulen, zur Zeit in 474, erhalten die Mädchen Unterricht in weiblichen Handarbeiten, in der Regel durch die Ehefrauen oder Töchter der Lehrer, welche dafür besonders besoldet werden. Für die Knaben ist vor einigen Jahren bei mehreren Domanialschulen versuchsweise auch Turnunterricht eingeführt worden, jedoch nur während des Sommers. Eine ähnliche Erweiterung des Unterrichts findet sich hin und wieder unter günstigen Umständen auch in den ritterschaftlichen Schulen, doch stehen die letzteren im allgemeinen hinsichtlich des Umfangs und Zieles des Unterrichtes und ihrer Leistungen hinter den Domanialschulen zurück. Eine großes Hindernis entsteht für alle Landschulen dadurch, daß die gewöhnliche Umgangssprache ausschließlich die plattdeutsche ist und die hochdeutsche Schriftsprache wie eine fremde von den Kindern erst erlernt werden muß. Dadurch wird namentlich in den ersten Schuljahren der Fortschritt sehr gehemmt und auch späterhin machen sich die Nachwirkungen beim mündlichen und schriftlichen Gebrauche der hochdeutschen Sprache vielfach noch fühlbar.

Die Stadt- und Fleckenschulen sind nach den örtlichen Verhältnissen verschieden gestaltet, haben mindestens 4 Stufen, oft 5, in der Regel aber nicht über 6 Stufen, weil es als wünschenswerth angesehen wird, daß die Schüler in den obersten Classen 2 Jahre verweilen. Nur an einigen größeren Orten ist den 6 Stufen noch eine sogenannte Oberklasse aufgesetzt, dabei aber auf einen 9jährigen Schulbesuch gerechnet. Wo nur 4 oder 5 Schulclassen vorhanden sind, findet eine Trennung der Geschlechter nicht statt, bei einer größeren Zahl pflegt auf den oberen Stufen die Trennung einzutreten, an mehreren Orten beginnt sie aber schon auf der untersten Stufe. Die Ansichten darüber sind zur Zeit, auch bei den Lehrern, noch getheilt, ob die Trennung oder die Gemeinschaft beim Unterrichte vorzuziehen und ob demnach die Gemeinschaft so lange als möglich festzuhalten oder so früh als möglich aufzuheben sei. Neben den 4-, 5-, 6stufigen eigentlichen Bürgerschulen giebt es in vielen Städten und Flecken noch 1-, 2-, 3-, 4classige Volksschulen für Kinder, bei denen nach ihren häuslichen Verhältnissen Beurteilungen in größerem Umfange nicht zu vermeiden sind und für die nur das Maß an Kenntnissen und Fertigkeiten gewünscht wird, welches eine gute Landschule bietet. In der Regel sind auch die Schulgeldsätze dieser Volksschulclassen niedriger als bei den Bürgerschulen. Unterrichtsgegenstände sind in den Bürgerschulen: Katechismus, biblische Geschichte, Bibelfunde, Kirchenlied, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Raumlehre, Zeichnen, dazu für

die Mädchen weibliche Handarbeiten, für die Knaben Turnen. An manchen Orten sind die angestellten wissenschaftlich gebildeten Lehrer verpflichtet, auf Verlangen gegen ein bestimmtes besonderes Schulgeld in einer bestimmten wöchentlichen Stundenzahl Schülern der oberen Classen Unterricht in einer oder zwei fremden Sprachen, der lateinischen, französischen, englischen, zu geben. In den sogenannten Oberclassen pflegt der Unterricht in einer oder zwei fremden Sprachen obligatorisch zu sein.

Die Schulzeit muß bei den Landschulen wegen der wirthschaftlichen Verhältnisse in mehrfacher Weise beschränkt werden. Zwar sind für den Winter im *Domanium* 30, in der Ritterschaft 26 Stunden wöchentlich vorgeschrieben, aber im Sommer braucht im *Domanium* in den einclassigen Schulen und den Oberclassen der mehrclassigen wöchentlich nur 18 Stunden, in der Ritterschaft 12 bis 18 Stunden, nach Wahl der Gutsobrigkeiten, unterrichtet zu werden. Dazu kommt eine bedeutende Ausdehnung der Ferien, im Sommer zusammen $8\frac{1}{2}$ bis $9\frac{1}{2}$ Wochen, im ganzen Jahre $11\frac{1}{2}$ bis $12\frac{1}{2}$ Wochen. Endlich kann während des Sommers noch in ziemlich weitem Umfange Beurlaubung stattfinden für Kinder, welche im elterlichen Hause bei den wirthschaftlichen Arbeiten Hülfe leisten oder zu dem Zwecke bei einer anderen Familie in Dienst gegeben werden sollen. Die Ertheilung dieses Urlaubs ist an bestimmte Bedingungen geknüpft. Die Kinder müssen nämlich schon mindestens 5 Jahre die Schule ordnungsmäßig besucht, also das 11. Lebensjahr ganz oder nahezu vollendet, sich bis dahin wohl betragen und in einer vom beaufsichtigenden Prediger anzustellenden Prüfung dargethan haben, daß sie den kleinen Katechismus Luther's mit einer Anzahl von Bibelsprüchen gut inne haben, mit den Hauptthatsachen der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testaments und mit einigen Kirchenliedern bekannt sind, und im Lesen, Schreiben und Rechnen die ihrem Alter entsprechende Sicherheit und Fertigkeit besitzen. Wenn diese Bedingungen erfüllt sind, wird ein Urlaubsschein ertheilt, welcher den Inhaber berechtigt, während des Sommers wöchentlich nur 6 oder 8 Stunden, welche mindestens auf 3 Tage vertheilt werden müssen, die Schule zu besuchen; 6 Stunden, wenn die beurlaubten Kinder mindestens 4 Stunden wöchentlich besonders unterrichtet werden, 8 Stunden, wenn sie gemeinschaftlich mit den anderen Kindern Unterricht erhalten. Von den kirchlichen Katechisationen an den Sonntagen befreit der Urlaubsschein nicht. Die erforderliche Prüfung muß jedes Jahr bei wiederholtem Urlaubsgesuche wiederholt und die Anforderungen müssen in jedem folgenden Jahre dem vorgerückten Alter gemäß gesteigert werden. Der Schulbesuch der mit Urlaub versehenen Kinder wird strenger überwacht, die Versäumnislisten werden in kürzeren Fristen eingereicht und die Versäumnisse härter bestraft, als bei den anderen Kindern. Die ganze Einrichtung führt Uebelstände mit sich, kann aber voraussichtlich in nächster Zukunft noch nicht ganz entbehrt werden. Zunächst wird es nur darauf ankommen, die 3 Jahre, während welcher jetzt ein Kind beurlaubt werden kann, auf 2 Jahre herabzusetzen und die Zahl der wöchentlichen Schulstunden für die beurlaubten Kinder zu vermehren.

Den Bürgerschulen in den Städten und Flecken ist die Unterrichtszeit reichlicher zugemessen. Die Ferien dauern weniger lange, 9 bis 10 Wochen während des ganzen Jahres; ein Unterschied zwischen Sommer- und Winterhalbjahr findet statt und die untersten Schulclassen haben während des ganzen Jahres 22 bis 26, die mittleren 26 bis 28, die obersten 28 bis 30 Unterrichtsstunden wöchentlich, den Unterricht in weiblichen Handarbeiten, im Turnen und in fremden Sprachen nicht mitgerechnet. Nur bei den Volksschulclassen findet an manchen Orten eine Abminderung der Stundenzahl im Sommer auf 18 bis 24 wöchentlich, auch wohl eine Beurlaubung wie bei den Landschulen statt.

Die Anstellung der Lehrer geschieht bei allen Land- und Fleckenschulen im *Domanium* vom Landesherrn durch das Unterrichtsministerium, bei den ritterschaftlichen Schulen von den Gutsobrigkeiten beziehungsweise den Kirchenpatronen. Bei den Stadtschulen findet große Verschiedenheit statt. In mehreren Städten steht

die Ernennung der Lehrer dem Landesherrn zu, in anderen den Magistraten, in noch andern präsentirt der Landesherr dem Magistrate oder der Magistrat dem Landesherrn 2 oder 3 Bewerber zur Auswahl. Wenn Lehrerstellen mit Kirchendiensten verbunden sind, was sowohl auf dem Lande als auch in den Städten vielfach vorkommt, muß vor der Besetzung die Zustimmung der kirchlichen Oberbehörde eingeholt werden. Bei jeder Anstellung vom Landesherrn wird halbjährliche Kündigung vorbehalten, jedoch mit der Zusicherung, daß sie nur unter Angabe der Gründe erfolgen soll. Es muß deshalb, bevor zur Kündigung geschritten wird, immer eine Untersuchung vorhergehen, und ob das Ergebnis genügenden Anhalt biete, unterliegt dem Urtheile des Staatsministeriums und der landesherrlichen Entscheidung. In ähnlicher Weise wird in der Regel von den Magistraten der Städte bei Berufungen von Lehrern ein Vorbehalt gemacht, dabei aber den Lehrern der Weg der Beschwerde beim Unterrichtsministerium offen gelassen. Die ritterschaftlichen Lehrer können, mit Ausnahme derer, welche zugleich Küster sind, von den Gutsobrigkeiten jährlich ohne Angabe der Gründe und ohne daß eine Beschwerde bei einer höheren Instanz übrig bleibt, entlassen werden. In Wirklichkeit wird von diesem Rechte ohne vorhergegangene Verschuldung des Lehrers selten Gebrauch gemacht. — Um als ordentlicher Lehrer an einer Landschule angestellt werden zu können, ist Vorbildung in einem Lehrerseminar oder wenigstens das Bestehen der Anstellungsprüfung bei einem Seminar erforderlich, und zwar ist für Lehrer im Domanium und in den Städten das Seminar in Neukloster, für ritterschaftliche Lehrer das in Lübbeen bestimmt (s. unten). In den Städten und Flecken ist mit wenigen Ausnahmen nach der aus der Reformationszeit überkommenen Einrichtung der erste Lehrer ein Theologe mit dem Titel „Rector“, dem die nächste Leitung der Schule obliegt. Außerdem ist nahezu in der Hälfte der Städte noch ein zweiter Lehrer mit theologischer Bildung angestellt, welcher jetzt durchweg den Titel „Conrector“ führt. In größeren Städten kommen 3 oder mehr Lehrer der Art vor, daneben auch wohl wissenschaftlich gebildete Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften und für neuere Sprachen. Alle anderen Lehrer müssen im Lehrerseminar vorgebildet sein oder dort die Anstellungsprüfung bestanden haben. Den Rectoren und Conrectoren liegen an vielen Orten neben dem Schulamte kirchliche Verpflichtungen, besonders Predigten im öffentlichen Gottesdienste an bestimmten Sonn- und Festtagen, ob. Die anderen Lehrerstellen sind zum Theil mit dem Cantor-, Organisten- und Küsterdienste verbunden.

Die Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten müssen sich in der Regel vor ihrer Anstellung einer Prüfung unterwerfen und werden von den Ortsbehörden bestellt und entlassen. Lehrerinnen für die anderen Unterrichtsgegenstände giebt es an den öffentlichen Schulen auf dem Lande gar nicht, in Städten nur in geringer Zahl und nur an Mädchenklassen. Sie sollen vorher die vorgeschriebene Prüfung bestanden haben, und Religionsunterricht nur an Mädchen, welche das 10. Lebensjahr noch nicht überschritten haben, erteilen.

Das Dienst Einkommen der Landlehrer im Domanium, welche Familienstellen inne haben, besteht mit wenigen Ausnahmen infolge der S. 867 erwähnten Gehaltsinstruction des Herzogs Friedrich und der ergänzenden Verordnung von 1827 größtentheils in Naturalnutzungen. Bei den hin und wieder vorgekommenen Verpachtungen sind für die Schulländereien jährliche Pachtsummen von beispielsweise 475, 715, 845, 960 und 1000 M. erreicht worden.

Die Dotation der Schulstellen auf den Pachtböfen im Domanium ist etwas weniger günstig. Die mit Kirchendiensten verbundenen Lehrerstellen, deren es eine erhebliche Anzahl giebt, erreichen durch die oft sehr umfangreichen Ländereien, bis zu 15 ha und die recht erheblichen kirchlichen Einkünfte zum Theil ein höheres Einkommen, das in mehreren Fällen bis 1500, 1800, 2100 M. steigt, wobei Wohnung und Brennmaterial nicht mitgerechnet sind.

Die unverheiratheten Lehrer an den Domaniallandsschulen, gegenwärtig 111 bei einer Gesamtzahl von 689, erhalten neben freier Wohnung und ausreichendem Brenn-

material eine bare Besoldung von 540 Mk. — Das Einkommen der ritterschaftlichen Lehrer soll gesetzlich ebenfalls vorzugsweise in Naturalnutzungen bestehen, ist jedoch erheblich geringer als im Domanium. Doch erreicht eine Anzahl von Stellen, besonders solche, die mit Kirchendiensten verbunden sind, ein Einkommen von 1200 bis 1500 Mk. außer Wohnung und Feuerung. Eine Erhöhung des gesetzlichen Minimums, welche als ein Bedürfnis angesehen werden muß, findet namentlich darin ein Hindernis, daß die Dotation der Schulstellen verfassungsmäßig lediglich den Gutsherren zur Last fällt, die ohnehin unter dem Drucke der ungünstigen landwirthschaftlichen Verhältnisse leiden.

Für die Besoldung der Lehrer an Stadtschulen sind vor einigen Jahren neue allgemein verbindliche Minimalsätze aufgestellt worden. Darnach sollen die Rectoren ein Jahreseinkommen von mindestens 1650, die Conrectoren von 1500 Mk. beziehen. Bei den Lehrerstellen, zu welchen Seminarbildung erfordert wird, wird ein Unterschied zwischen Familienstellen und Stellen für unverheirathete Lehrer gemacht. Die Zahl der ersteren muß an jeder Schule mindestens doppelt so groß sein, als die der letzteren. Das Gehalt der unverheiratheten Lehrer soll mindestens 675 Mk., das der Inhaber von Familienstellen mindestens 1050 Mk. betragen, und letzteres in Zwischenräumen von je 3 bis höchstens 5 Jahren durch Zulagen bis zu 1350 Mk. steigen. In Wirklichkeit sind die Besoldungen an manchen Orten höher; die der Rectoren gehen von 2000 bis 3900 Mk., der Conrectoren von 1800 bis 2700 Mk. Die unverheiratheten Lehrer mit Seminarbildung beziehen an mehreren Orten 700 bis 1000 Mk.; die Inhaber von Familienstellen beginnen zum Theil mit 1100 oder 1200 und steigen bis 2100 Mk. Die kirchlichen Gebungen für die mit Lehrerstellen verbundenen Kirchendienste dürfen gesetzlich in das Gesamteinkommen eingerechnet werden. Doch geschieht dies bei der Mehrzahl nicht, sondern ein Theil oder das Ganze bleibt außer Ansatz. Die Mehreinnahme, welche die Lehrer hiedurch gewinnen, geht von 50 bis 600 Mk. — In den Flecken sind die Besoldungen ähnlich bemessen. — Die ganze Zahl der gegenwärtig in Städten und Flecken angestellten Lehrer mit theologischer oder sonstiger wissenschaftlicher Bildung beträgt 77, der Lehrer mit Seminarbildung 471.

Die Lehrerinnen für Handarbeiten erhalten im Domanium als Besoldung 4 Rm Holz, 4000 Stück Torf und nach Zahl der Schülerinnen 60 bis 90 Mk. In der Ritterschaft ist die Festsetzung des Gehaltes der freien Vereinbarung überlassen. Auch für die Städte und Flecken bestehen keine allgemein verbindlichen Sätze; es kommen Besoldungen vor von 150, 200, 500 Mk.

Das Ruhegehalt der Lehrer, welche nach tadelloser Amtsführung dauernd unfähig geworden sind, beträgt im Domanium nach 20jährigem Dienste 525 Mk. und steigt von Jahr zu Jahr bis 945 Mk., welche Summe nach 50jährigem Dienste gegeben wird. Bei Lehrern, welche zugleich Kirchendiener gewesen sind, kommt zuweilen noch eine Pensionszulage aus kirchlichen Mitteln hinzu. — Die ritterschaftlichen Gutsobrigkeiten sind zur Zahlung einer Pension nicht verpflichtet, und es kommt deshalb in dieser Beziehung auf ihre größere oder geringere Willfährigkeit an. Auch für die Städte giebt es keine gesetzliche Norm, und die Bewilligungen hängen von dem Interesse der Magistrate und Bürgervertretungen sowie von den vorhandenen Mitteln ab.

Witwen und Kinder verstorbener Lehrer genießen im Domanium eine halbjährige Gnadenzeit, müssen aber während derselben dem Hülfslehrer, welcher die erledigte Stelle verwaltet und welcher aus der Zahl der Schülhelfer genommen wird, völlig freie Station geben; die bare Besoldung, 3 Mk. für die Woche, wird aus der Amtsschulkasse bestritten. — Ritterschaftliche Schulstellen sollen bei Erledigung durch Tod binnen 3 Monaten wiederbesetzt werden. Für die einstweilige Verwaltung pflegt ähnlich wie im Domanium gesorgt zu werden. — Für die Stadtschulen giebt es in dieser Beziehung keine allgemeine Bestimmung, und es wird deshalb verschieden gehalten.

Alle Lehrer im Domanium, welche Familienstellen inne haben, müssen der Lan-

desherrlichen Witwenkasse beitreten, ebenso alle Lehrer an Stadt- und Fleckenschulen, deren Gehalt 800 Mk. und darüber beträgt. Die Lehrerstellen im Domanium zerfallen hinsichtlich der Witwenpension in 3 Classen mit 150, 225, 300 Mk. Jahrespension, wofür die Inhaber bis zum Tode 24, 36, 48 Mk. als Jahresbeitrag zu zahlen haben. Den Mitgliedern der 3ten Classe steht es frei, ihren Witwen die Pension der 2ten Classe zu sichern. Die Pensionen der Witwen von Lehrern an Stadt- und Fleckenschulen betragen den 4ten Theil des Einkommens der Stelle, die an die Witwenkasse zu entrichtenden Jahresbeiträge 16 Mk. für jedes Hundert der Pension. —

Für die ritterschaftlichen Lehrer ist eine Witwenkasse nicht vorhanden. Einigen Ersatz dafür giebt ihnen der Lebensversicherungsverein, welcher vor 20 Jahren mit landesherrlicher Genehmigung von den Lehrern selbst gegründet ward und von einem gewählten Vorstande verwaltet wird, allen Lehrern im Lande den Beitritt frei läßt, und beim Tode eines Mitgliedes den Hinterbliebenen je nach der versicherten Summe 150, 300, 600, 900, 1200, 1500 Mk. auszahlt. Der Verein hat gegenwärtig etwa 930 Mitglieder, besitzt schon ein Vermögen von ungefähr 220,000 Mk. und hat bei seiner sehr günstigen Lage die Beiträge erheblich herabsetzen können, so daß z. B., wer in 30. Lebensjahre beitrifft, für eine Versicherung von 1500 Mk. nur 9,10 Mk. jährlich zu zahlen hat, wer als 40jähriger, 12,40 Mk., als 50jähriger 18,25 Mk. — Für die Lehrerwaisen hat bisher durch die landesherrliche Witwenkasse noch nicht gesorgt werden können. Um auch für diese nach Möglichkeit zu sorgen, gründeten im J. 1868 mehrere Lehrer einen Pestalozziverein, der Lehrer aus allen 3 Landestheilen als Mitglieder aufnimmt und unter Umständen auch Lehrerwitwen unterstützt. Das Ministerium, Abtheilung für Unterrichts-Angelegenheiten, wies ihm gleich bei seiner Gründung 3000 Mk. als unangreifbares Capital zu, mehrere Jahre später bewilligten die Landstände 10,000 Mk.; im J. 1879 war das Vermögen auf 34,000 Mk. gestiegen. Die Zahl der Mitglieder betrug 1709, die zu Unterstützungen verwandte Summe 5755 Mk., welche in Beträgen von 15 bis 150 Mk. unter 100 Witwen und 163 Waisen vertheilt ward.

Privatschulen kommen auf dem Lande nur selten vor. Häufiger sind sie in den Städten und Flecken, und hier gewöhnlich für Kinder bestimmt, welche umfanglicheren Unterricht in fremden Sprachen genießen und damit frühe anfangen sollen. An den Privatschulen für Mädchen unterrichten größtentheils Lehrerinnen, an denen für Knaben theologisch oder sonst wissenschaftlich gebildete Lehrer, hie und da auch Lehrer mit Seminarbildung. Die höheren Mädchenschulen, deren es in allen größeren Städten eine oder mehrere giebt, sind bisher überwiegend Privatunternehmungen, theils von Lehrern oder Lehrerinnen, theils von Elternvereinen gegründet. Nur in einer Stadt besteht gegenwärtig eine von der Stadtverwaltung errichtete öffentliche höhere Mädchenschule; doch werden noch zu Michaelis d. J. (1880) 2 andere Städte mit der Errichtung ähnlicher Anstalten vorgehen. Für die Gründung der Privatschulen, die Annahme der Lehrer und Lehrerinnen, den zu befolgenden Lehrplan ist die Genehmigung der Oberbehörde erforderlich. Lehrer und Lehrerinnen müssen außerdem ihre Befähigung nachweisen. Letztere dürfen in der Regel den Religionsunterricht nur an Schülerinnen erteilen, welche nicht über 10 Jahre alt sind.

Die nächste Aufsicht über die Landschulen ist Pflicht und Recht der Prediger einerseits, der bürgerlichen Obrigkeiten, im Domanium der Großherzoglichen Aemter, in der Ritterschaft der Gutsobrigkeiten, andererseits. Eine genaue Abgrenzung zwischen dem, was Sache der einen und der andern sein soll, ist nicht gesetzlich festgestellt. Der Natur der Sache nach aber fallen den ersteren mehr die inneren Angelegenheiten und ausschließlich der Religionsunterricht, den letzteren die äußeren zu. Für gewisse Fälle ordnet die Gesetzgebung des Domaniums ein gemeinschaftliches Verfahren an, z. B. bei Beschwerden über Mißbrauch des Züchtigungsrechtes von Seiten der Lehrer, bei Bestellung von Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten u. s. w. Der Besuch der Schulen von Seiten der Prediger soll eigentlich monatlich stattfinden; doch ist dies namentlich

in größeren Kirchspielen mit 8 bis 9 Schulen an verschiedenen Orten und 13 bis 14 Schulclassen nicht streng durchzuführen. Außerdem sollen die Prediger im Domanium die Lehrer ihres Kirchspiels vierteljährlich zu Conferenzen versammeln, um mit ihnen die Angelegenheiten der Schulen zu besprechen.

Für die Domanialschulen sind auch Vertreter der Schulgemeinden, Schulvorsteher genannt, verordnet, gewöhnlich 2 bei jeder Schule. Der eine soll in der Regel der Schulze des Schulortes sein; für die 2te Stelle sollen die Grundbesitzer des Schulbezirks 2 geeignete Familienväter vorschlagen, Amt und Prediger gemeinschaftlich einen derselben wählen. Die Schulvorsteher sind nicht bestimmt, Vorgesetzte des Lehrers zu sein, oder Aufsichtsrecht über die Schule zu üben, wohl aber überall in Schulsachen zu Rathe gezogen zu werden, z. B. bei Festsetzung der Schulzeit und des Beginns der Sommerferien, bei Beurtheilung der Strafbarkeit der Schulversäumnisse u. s. w. Sie müssen auch bei Schulprüfungen, bei Einführung eines Lehrers zugezogen werden, auf die Beschaffenheit der Schulwege, die genügende Heizung der Schulstube achten u. dgl.

Ueber die Stadt- und Fleckenschulen üben die Schulvorstände, zuweilen auch Ortschulbehörden genannt, die nächste Aufsicht. Wie dieselben zusammengesetzt sein sollen, bestimmt allemal die Schulordnung des Ortes, welche bei den Städten auf einer landesherrlich genehmigten Vereinbarung zwischen der Oberschulbehörde und der städtischen Obrigkeit, bei Flecken gewöhnlich auf landesherrlicher Verordnung beruht. Durchgehende Regel ist, daß im Schulvorstande mindestens ein Magistratsmitglied, gewöhnlich der Bürgermeister, und ein Ortsprediger Sitz und Stimme haben. Dazu kommen an manchen Orten, je nach den besonderen Verhältnissen, noch ein 2tes Magistratsmitglied, ein 2ter oder 3ter Prediger, auch wohl ein oder einige unter Mitwirkung der Bürgervertretung gewählte bürgerliche Mitglieder. Zuweilen gehört auch der Rector der Schule mit vollem Stimmrechte zum Schulvorstande. Ofter findet sich die Bestimmung, daß er zu den Sitzungen des Schulvorstandes als berathendes Mitglied zugezogen werden muß, wenn innere Einrichtungen der Schule zur Frage kommen, oder wenn er es zu Mittheilungen und Vorschlägen über die Schule verlangt. In den Flecken tritt an die Stelle des Bürgermeisters ein Großherzoglicher Beamter, und kommt außerdem der Obervorsteher der Gemeinde hinzu. Der Vorsitz steht bald dem Bürgermeister ausschließlich zu, bald wechselt er jährlich zwischen dem Bürgermeister und dem ersten Prediger; in den Flecken führt ihn der Großherzogliche Beamte. Der Wirkungskreis der Schulvorstände umfaßt den gesammten Unterricht und die Zucht der Schulen, die Schulprüfungen, den Schulbesuch und die Beurlaubung der Schulkinder, die Amtsführung und das sonstige Verhalten der Lehrer u. s. w. Die Aufsicht über den Religionsunterricht steht den Predigern als solchen zu.

Als Kreis Schulinspectoren fungiren die Superintendenten, deren 6 im Lande sind. Oberschulbehörde ist das Ministerium, Abtheilung für Unterrichtsangelegenheiten, welches, wo es sich um Festsetzung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, um die mit Kirchendiensten verbundenen Lehrerstellen und andere zugleich das kirchliche Interesse berührenden Gegenstände handelt, mit dem Oberkirchenrathe sich verständigt.

Eine besondere und in hohem Grade selbständige Stellung nehmen die Städte Rostock und Wismar, wie überhaupt, so auch in der Verwaltung des Schulwesens ein. Doch findet das über Schulpflichtigkeit, Schuleinrichtung, Unterrichtsgegenstände, Anstellung und Befoldung der Lehrer Gesagte auch hier durchweg Anwendung. Eine Betheiligung der Prediger an der Schulaufsicht findet in beiden Städten nur in beschränktem Maße statt. — Fortbildungsschulen giebt es auf dem Lande gegenwärtig nicht. Ein vor wenig Jahren gemachter Versuch ward wieder aufgegeben, weil die Gemeinden nicht willig waren, einen Theil der Kosten zu übernehmen. Dagegen bestehen solche in allen Städten und Flecken meistens schon seit etwa 40 Jahren besonders für Handwerkslehrlinge und Gesellen. Der Unterricht in denselben wird an einigen Orten nur im Winterhalbjahre, an den meisten das ganze Jahr hindurch erteilt, fällt zum Theil auf den Sonntag außerhalb des öffentlichen Gottesdienstes, zum Theil auf einige Abende

in der Woche, und umfaßt in der Regel Schön- und Rechtschreiben, Geschäftsaufsätze, Rechnen, Freihand- und Kissezeichnen, außerdem wo es möglich ist Raumlehre, Naturlehre und Geographie. Den Unterricht ertheilen gewöhnlich Lehrer der Ortschule, den Zeichenunterricht öfter auch geeignete Handwerksmeister. Schulgeld wird entweder nicht oder nur in geringem Betrage, etwa 1 Mk. jährlich, gezahlt. Die Besoldung der Lehrer wird durch freie Vereinbarung festgestellt. Die Leitung hat ein Vorstand, zu welchem außer einem Magistratsmitgliede in der Regel einige Handwerksmeister, mitunter auch der Rector oder ein anderer Lehrer oder der Ortsprediger, gehören. Zur Bestreitung der Kosten erhalten alle Städte und Flecken eine jährliche Beihilfe aus der allgemeinen Landeskasse, die kleineren mit weniger als 5000 Einwohner 600 Mk., die größeren 1000 Mk., Schwerin 1200 Mk., Rostock 1500 Mk. Der Schulbesuch war früher zum Theil sehr mangelhaft, ist aber erheblich besser geworden, seit in vielen Orten auf Grund der Reichsgewerbeordnung durch Ortsstatut die Verpflichtung zum Besuche bis zum 18. Lebensjahre ausgesprochen ist. Die Leistungen werden jedoch durch Ungleichmäßigkeit der Vorbildung, Mangel an Eifer bei den Schülern und Gleichgültigkeit oder Widerstreben bei den Meistern oft beeinträchtigt, und Klagen der Lehrer über die Schwierigkeit der Handhabung der Zucht sind nicht selten.

Zur Ausbildung von Lehrern sind 2 Seminare vorhanden, in Neukloster und Lübbßen. Das erstere, früher in Ludwigslust, war ursprünglich nur für die Landschulen im Domanium errichtet, erhielt aber später, besonders seit 1831, eine erweiterte Bestimmung auch für städtische Schulen. 1862 ward es nach Neukloster verlegt und zugleich mit einer Präparandenanstalt verbunden. Letztere umfaßt 3, das eigentliche Seminar 2 Classen, jede mit einjährigem Cursus und in der Regel mit 36 Zöglingen. Die Aufnahme geschieht jährlich zu Michaelis. Bedingungen für die Präparandenanstalt sind, daß im Kalenderjahre der Aufnahme mindestens das 15. Lebensjahr zurückgelegt, normaler Gesundheitszustand und sittliches Wohlverhalten nachgewiesen, und in der Aufnahmeprüfung diejenige geistige Ausbildung bewiesen wird, welche das Ziel einer guten Volksschule bildet. Der Unterricht in den Präparandenclassen erstreckt sich auf Katechismus, biblische Geschichte, Bibellunde, Kirchenlied, deutsche Sprache, Schreiben, Rechnen, Geometrie, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Zeichnen, Singen, Geigen, Clavier- und Orgelspielen und Turnen. Die Zöglinge der obersten Classe wohnen wöchentlich einige Stunden dem Unterrichte in der Seminarsschule bei, werden in den Hauptgrundsätzen des Unterrichts und der Erziehung unterwiesen und müssen sich selber im Unterrichten versuchen. Am Schluß des 3jährigen Cursus findet eine Prüfung, die sogenannte Schulaufsichtenprüfung, statt, deren Bestehen die Berechtigung verleiht, Lehrerstellen, deren Inhaber erkrankt oder gestorben, oder die sonst erledigt und nicht sogleich definitiv wieder zu besetzen sind, interimistisch zu verwalten. Zu dieser Prüfung werden auch andere junge Leute zugelassen, welche ihre Vorbildung nicht in der Präparandenanstalt gewonnen haben. Nach 2- oder 3jähriger praktischer Thätigkeit dürfen die Schulaufsichten sich zur Aufnahme in das eigentliche Seminar melden, müssen aber wieder eine Aufnahmeprüfung bestehen. Der Unterricht in den Seminarclassen soll theils die bis dahin gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten befestigen, ergänzen und erweitern, weshalb z. B. Naturlehre und Harmonielehre zu den früheren Unterrichtsgegenständen hinzukommen, theils in die eigentlichen Fachwissenschaften, Pädagogik, Methodik u. s. w. einführen. Daneben werden die Zöglinge, besonders der ersten Classe, in weiterem Umfange zum Unterrichten in der Seminarsschule unter Anleitung der Seminarlehrer herangezogen. Nach Beendigung des Cursus findet die Abgangsprüfung statt, durch deren Bestehen die Befähigung zur definitiven Anstellung im Schulamte gewonnen wird. Zur Prüfung werden auch Schulamtsbewerber, welche anderswo sich vorbereitet haben, zugelassen. Bei dieser Einrichtung hat das Seminar einen regelmäßigen Bestand von 180 Zöglingen, welche in den Anstaltsgebäuden, je 4 in einer gemeinschaftlichen Wohnstube mit einer daneben befindlichen Schlafstube, wohnen. In der Regel werden 3 Präparanden mit einem Seminaristen 1. Classe zusammengestellt,

welcher in bestimmten Grenzen die Aufsicht führt, während die Seminaristen 2. Classe unter sich, ebenfalls in Gruppen von je 4, zusammenwohnen. Außer Wohnung erhalten die Zöglinge auch Heizung und Licht und den größten Theil der Beköstigung, nämlich Morgens Caffee, Mittagessen und Abendessen; Brot dagegen müssen sie sich selber halten. Bei Erkrankung wird ärztliche Hülfe unentgeltlich gewährt. Für alles, was die Anstalt ihm leistet, hat jeder Zögling jährlich 105 Mk. zu zahlen. Für bedürftige Seminaristen 1. Classe sind Unterstützungen von 75 bis 150 Mk. ausgesetzt.

Die Zahl der Unterrichtsstunden beträgt für die Präparanden wöchentlich 28 bis 32, für die Seminaristen 28, das Turnen und die Musikübungen nicht mitgerechnet. An jedem Abend wird eine gemeinsame Andacht für die ganze Anstalt von einem der Lehrer gehalten.

Das Seminar besitzt nicht nur einen großen Gemüse- und Obstgarten nebst Baumschule, sondern auch eine bedeutende Acker- und Wiesenfläche, und die Zöglinge werden täglich eine oder einige Stunden mit Garten- oder Feldarbeiten, oder auch, besonders im Winter, mit dem Flechten von Binsennatten zum Gebrauche der Anstalt und mit Anfertigung von Garten- und anderen Geräthschaften beschäftigt. Auch Bienenzucht wird getrieben und gelehrt.

Als Uebungsschule dient die Ortschaftschule, welche sich in einem der Anstaltsgebäude befindet und in 2 Abtheilungen, eine einclassige, nach Art einer Landschule eingerichtet, und eine fünfclassige mit der Einrichtung einer Bürgerschule, zerfällt. Jede Schulklasse hat ihren eigenen Lehrer, der auch bei dem Unterrichte, welchen die Seminaristen ertheilen, zugegen sein und die Seminaristen sowohl bei ihrer Vorbereitung berathen, als auch auf die gemachten Fehler aufmerksam machen muß.

Die Anmeldungen zur Aufnahme sowohl in die Präparandenanstalt als auch in das Seminar sind durchgängig sehr zahlreich; 1879 waren es der ersteren 140, der anderen 70. Soweit es möglich ist, werden außer den Zöglingen noch einige Hospitanten zur Theilnahme an dem Unterrichte und den Uebungen zugelassen, und müssen dann ein Unterkommen im Orte suchen.

Das Lehrpersonal besteht außer dem theologisch gebildeten Director, aus 8 Lehrern, 2 mit theologischer Bildung, einem Musiklehrer und 5 mit Seminarbildung; von den letzteren sind 3 vorzugsweise für die Präparandenanstalt bestimmt. Dazu kommen noch ein Lehrer für landwirthschaftlichen Betrieb, der zugleich die Landwirthschaft des Seminars leitet, und ein Lehrer für Garten und Obstbau und die technischen Arbeiten; 9 Lehrerstellen, die des Directors mitgezählt, sind für Lehrer mit Familie, 2 für unverheirathete berechnet. Mit den ersteren ist Dienstwohnung und Garten, mit den letzteren Dienstwohnung und Heizung verbunden. Die Dienstwohnungen sind so in den Anstaltsgebäuden vertheilt, daß von Seiten der Lehrer die genügende Aufsicht geführt werden kann. Die bare Besoldung beträgt für den Director 4800 bis 5300 Mk., für die theologisch gebildeten Lehrer 2400 bis 3000 Mk., für die anderen verheiratheten Lehrer 1400, 1500, 1650, 2400 Mk., für die unverheiratheten 1000 Mark.

Die Beköstigung der Zöglinge ist einem Speisewirthe übergeben, welcher außer Wohnung, Brennmaterial, Nutzung einer Ackerfläche und einer festen Hebung von 1080 Mk. für jeden Zögling aus der Seminarcaffe ein Kostgeld von 114 Mk. jährlich erhält.

Das andere Seminar in Lüththen ist zur Ausbildung von Lehrern für die ritterschaftlichen Schulen bestimmt, hat nur einen 2jährigen Cursus und nimmt ebenfalls Michaelis jedes Jahres neue Zöglinge auf. Letztere müssen im Kalenderjahre der Aufnahme mindestens das 19. Lebensjahr zurücklegen. Bei der Aufnahmeprüfung darf eine so geordnete und gleichmäßige Vorbildung, wie in Neukloster, nicht vorausgesetzt, und es müssen deshalb die Anforderungen niedriger gestellt werden. Infolge dessen muß der Unterricht in der Anstalt auf das für den künftigen Lehrer einer Landschule durchaus Nothwendige beschränkt, und darf bei der Abgangsprüfung nur dies gefordert werden. Dennoch ist durch die Errichtung dieses Seminars ein erheblicher Fortschritt in

der Entwicklung des ritterschaftlichen Schulwesens geschehen. Zur praktischen Uebung der Zöglinge dienen 2 Classen der Ortschaftschule, welche zusammen das Bild einer 2classigen Landschule darbieten.

Die Zahl der Zöglinge ist noch nicht fest bestimmt; durchschnittlich sind bisher etwa 15 jährlich aufgenommen und eben so viele mit dem Zeugnis der Anstellungsfähigkeit entlassen worden; es ist also im Durchschnitte ein Gesamtbestand von 30 vorhanden. Außer den eigentlichen Zöglingen nehmen am Unterrichte und den Uebungen oft auch Hospitanten theil, die nach dem Ausfalle der vorher zu bestehenden Prüfung zu 1 bis 1½jährigem Aufenthalte verpflichtet werden. Das Seminar befindet sich bis jetzt noch in einem gemieteten Hause, welches außer der Wohnung des Directors und eines Seminardieners nur die nöthigen Unterrichts- und Versammlungsräume enthält, auch mit Turnplatz und Garten versehen ist. Die Zöglinge müssen deshalb für Wohnung und Befestigung selber sorgen und bedürfen natürlich zum Eingehen eines darauf bezüglichen Vertrages der Genehmigung des Directors, stehen auch außerhalb der Unterrichtsstunden unter der Aufsicht und Zucht des letzteren und der Lehrer. Ueber die Herstellung eines eigenen Anstaltsgebäudes und Verwandlung des Externats in ein Internat ist schon mehrmals verhandelt worden, doch bisher noch nicht mit Erfolg. —

Unterstützungen werden in der Regel nur Zöglingen der ersten Classe, wenn sie bedürftig und würdig sind, im Betrage von 120, 150, 225 Mk. auf das Jahr gegeben. In besonderen Fällen erhalten auch Zöglinge der 2. Classe Beihilfen bis zu 180 Mk. Zu Verwendungen der Art sind jährlich 2800 Mk. ausgesetzt.

Außer dem theologisch gebildeten Director sind noch ein Seminarlehrer mit theologischer Bildung und einer mit Seminarbildung angestellt. Daneben leistet ein Lehrer der Ortschaftschule beim Turn- und Musikunterricht Hülfe. Die baren Befoldungen betragen 4000, 2800, 1700 Mk., der Director hat außerdem Dienstwohnung und Garten. Für die ganze Anstalt sind jährlich 14,300 Mk. aus der allgemeinen Landescaße ausgesetzt.

Alle Zöglinge beider Seminare, mit Einschluß der Hospitanten, sind verpflichtet, nach bestandener Abgangsprüfung mindestens 5 Jahre innerhalb des Landes eine Lehrstelle zu verwalten oder, wenn sie dieser Verpflichtung nicht nachkommen, eine bestimmte Summe als Vergütung für den genossenen Unterricht zurückzuzahlen und die empfangenen besonderen Unterstützungen zu erstatten.

Die nächste Aufsicht über die Seminare führt ein Curatorium, bestehend aus einem Schulrathe, einem Superintendenten und dem Ortsprediger. Dasselbe bildet mit dem Lehrercollegium die Prüfungsbehörde für die Abgangsprüfung der Zöglinge und Hospitanten und die Anstellungsprüfung der nicht in einem Seminar vorgebildeten Schulamtsbewerber. Die Oberaufsicht führt die Oberschulbehörde.

Um auch den Candidaten der Theologie eine praktische Vorbereitung zur Verwaltung des Schulamtes zu verschaffen, ward früher angeordnet, daß jährlich 8 bei dem damals in Ludwigslust befindlichen Seminar einen methodologischen Coursus von der Dauer eines Vierteljahres durchmachen sollten. Später ward die Durchführung dieser Verordnung durch die zeitweilige Abnahme der Zahl der jungen Theologen und die dadurch herbeigeführte Nothwendigkeit, sie oft gleich nach bestandener ersten Prüfung anzustellen, gehindert, und man mußte sich einstweilen und bis jetzt damit begnügen, so weit es möglich war, einzelne junge Theologen zu veranlassen, sich vor ihrer Anstellung durch Besuch des Seminars in Neukloster mit dem Volksschulwesen bekannt zu machen.

Zur Prüfung von Lehrerinnen an Bürger-Mädchenschulen sowohl wie an höheren Mädchenschulen ist eine Prüfungscommission eingesetzt, welche aus einem Schulrath, einem Prediger und 2 Lehrern höherer Schulen besteht. Die Prüfungsordnung stimmt wesentlich mit der preussischen überein, und kraft besonderer Vereinbarung werden die mecklenburgischen Zeugnisse in Preußen, und umgekehrt anerkannt. Öffentliche Anstalten zur Ausbildung von Lehrerinnen sind jedoch nicht vorhanden. Aber die in den größeren Städten vorhandenen höheren Mädchenschulen sind in der Regel mit Seminar-

classen verbunden, und in diesen finden auch diejenigen, welche sich für Bürger-Mädchenschulen vorbereiten wollen, Gelegenheit zur Ausbildung.

Oeffentliche Bildungsanstalten für nicht vollsinnige Kinder befinden sich 3 im Lande, eine Taubstummenanstalt in Ludwigslust seit 1840, eine Blindenanstalt in Neukloster seit 1864, und eine Anstalt für geisteschwache Kinder in Schwerin seit 1866, letztere zwar unter dem Ministerium, Abtheilung für Medicinalangelegenheiten, stehend, aber doch unter den Unterrichtsanstalten aufzuzählen; alle 3 nur für Bildungsfähige bestimmt.

Die Taubstummenanstalt giebt Taubstummen beiderlei Geschlechts in einem 6jährigen Cursus Unterricht in den gewöhnlichen Gegenständen einer guten Volksschule und im Stroh- und Binsenflechten, den Knaben außerdem im Korbflechten und in leichten Holzarbeiten, den Mädchen in weiblichen Handarbeiten. Zöglinge waren es in den letzten Jahren zwischen 50 und 60, etwa gleichviel Knaben und Mädchen. An den 6 aufsteigenden Classen mit jährlichem Cursus sind 6 ordentliche Lehrer mit Einschluß des den Titel Inspector führenden Vorstehers, alle mit Seminarbildung, angestellt. Den Unterricht in Handfertigkeiten geben neben den Lehrern ein Handwerksmeister und 2 Lehrerinnen. Aller Unterricht ist für Landeskinder unentgeltlich; für Wohnung und Kost müssen die Eltern sorgen. Zur Bestreitung des Kostgeldes (120 bis 150 Mk.) gewährt die Anstalt nach Bedürfnis Beihilfen von 90, 105, 120 Mk. Nach Erreichung des Unterrichtszieles werden die Kinder in der Regel confirmirt und kehren dann in's elterliche Haus zurück, oder erlernen ein Handwerk oder treten in Dienst. Handwerksmeister, welche einen taubstummen Knaben zu einem Handwerke tüchtig ausgebildet haben, erhalten eine Prämie aus der Anstaltskasse von 90 bis 150 Mk., Familien, in welchen ein taubstummes Mädchen nach Entlassung aus der Anstalt 3 Jahre ununterbrochen gedient hat, eine Prämie von 90 Mk. Den in Ludwigslust bleibenden Lehrlingen wird von einigen Lehrern ein Fortbildungsunterricht in den gewöhnlichen Schulgegenständen an jedem Sonntage ertheilt.

Die baren Besoldungen betragen 3000, 1800, 1650, 1500, 1300 Mk., der Inspector hat außerdem Dienstwohnung und Garten. Zur Unterhaltung der Anstalt sind 17,280 Mk. jährlich zum Theil aus der landesherrlichen, zum Theil aus der allgemeinen Landeskasse ausgesetzt.

Die Blindenanstalt ist ebenfalls für Kinder beiderlei Geschlechts bestimmt. Der ganze Unterrichtscursus ist auf 8 Jahre berechnet, der erste Abschnitt für den Unterricht in den gewöhnlichen Gegenständen einer guten Volksschule, der zweite für die Unterweisung in technischen Fertigkeiten. Der erstere schließt in der Regel mit der Confirmation ab; jedoch erhalten auch die confirmirten Zöglinge noch einigen Unterricht in den Schulgegenständen zur weiteren Fortbildung. Soweit es möglich ist, lernen alle Zöglinge ein musikalisches Instrument spielen, nicht zu künftigen Erwerb, sondern um sich in Mußestunden daran zu erfreuen. Die Unterweisung in technischen Fertigkeiten umfaßt für die Knaben die Korbmacherei und die Seilerei, für die Mädchen neben den gewöhnlichen Handarbeiten das Flechten von Matten aus Binsen oder Stroh, von Schuhen und Decken aus Tuchborten und die Bürstenbinderei. Alle Zöglinge wohnen im Anstaltsgebäude und haben dort volle Beköstigung, auch Schuhzeug und Kleidung wird ihnen, nachdem sie vollständig ausgerüstet eingetreten sind, im Stande erhalten. Für den Unterricht wird nichts gezahlt, für die Beköstigung von bemittelten Eltern jährlich 180 Mk., von unbemittelten sowie von Gemeinden für arme Kinder 90 Mk. Die angefertigten Arbeiten verkauft die Anstalt und hat dafür reichlichen Absatz. Von dem Reingewinne, der 1878 im ganzen 2053 Mk. betrug, wird ein Theil den Zöglingen gutgeschrieben und beim Austritte nebst Zinsen ausgehändigt. Außerdem erhalten sie beim Abgange in der Regel einen Band der in Stuttgart für Blinde gedruckten Bibel, auch wohl einiges Handwerkszeug und dergl. Falls sie nicht in's elterliche Haus zurückkehren können, sorgt der Vorsteher der Anstalt, der den Titel Inspector führt, für die Wahl eines passenden Aufenthaltsorts, sucht ihnen Kundschaft zu verschaffen, überläßt ihnen das nöthige Material aus den Vorräthen der Anstalt zum An-

kaufspreise, gewährt ihnen auch im Falle des Bedürfnisses Geldunterstützung. Außerdem besucht er jährlich die entlassenen Blinden auf Kosten der Anstaltskasse, um ihnen mit Rath und That beizustehen. Die Gesamtzahl der Zöglinge betrug im vorigen Sommer 39, 17 noch nicht confirmirte, 8 Knaben und 9 Mädchen, 22 confirmirte, 17 männlichen, 5 weiblichen Geschlechts.

Zur Theilnahme am Unterricht in den technischen Arbeiten werden auch Erwachsene zugelassen, welche im späteren Alter erblindet sind. Aus pädagogischen Gründen erhalten sie aber nicht Wohnung und Kost in der Anstalt, sondern müssen für beides selber sorgen. Im Sommer 1879 waren es ihrer 5.

Als Lehrer sind außer dem Inspector ein ordentlicher Lehrer und 2 unverheirathete Hilfslehrer angestellt, alle mit Seminarbildung, ferner eine Diaconissin, und für die technischen Arbeiten 2 Handwerker. An Besoldung haben der Inspector und der ordentliche Lehrer Dienstwohnung und Garten, und der erstere 3000, der letztere 1500 Mk., die Hilfslehrer Dienstwohnung, Heizung und der eine 800, der andere 540 Mk. Die Diaconissin erhält völlig freie Station, und außerdem werden für sie an das Stift Bethlehem in Ludwigslust, welchem sie angehört, 450 Mk. gezahlt. Die Handwerker beziehen je 1000 Mk. Die zur Unterhaltung der Anstalt, soweit die Kostgelder nicht reichen, ausgesetzte Summe aus der allgemeinen Landeskasse beträgt jährlich 17,190 Mk.

Auch die Anstalt für geisteschwache Kinder ist nicht Pflege-, sondern Erziehungsanstalt, und nimmt nur Kinder, bei welchen Bildungsfähigkeit vorausgesetzt werden darf, und zwar beiderlei Geschlechts, im Alter von 6 bis zu 12 Jahren auf. Der vorhandene Raum reicht nur für 16 Knaben und 16 Mädchen aus, was für das wirklich vorhandene Bedürfnis nicht völlig genügt, weshalb auf eine künftige Erweiterung Bedacht genommen werden muß. Alle wohnen im Anstaltsgebäude und werden dort beschäftigt. Unterricht und Mahlzeiten sind für beide Geschlechter gemeinschaftlich; sonst findet Trennung statt. Der Unterricht umfaßt, nachdem die erforderlichen Vorbereitungen vorausgegangen sind, die gewöhnlichen Gegenstände der Volksschule. Außerhalb der Unterrichtszeit werden die Knaben im Sommer mit Arbeiten in dem großen zur Anstalt gehörigen Garten, im Winter mit Flechtarbeiten und dgl. beschäftigt; die Mädchen lernen die gewöhnlichen weiblichen Handarbeiten und die häuslichen und wirtschaftlichen Arbeiten, und werden zu den mancherlei vorkommenden Dienstleistungen verwendet. Die Dauer des Aufenthaltes richtet sich nach der geistigen Befähigung; die Entlassung findet statt, wenn das Kind zu dem erreichbaren Ziele der geistigen Ausbildung gekommen und, wo es möglich, zur Confirmation gelangt ist. Im J. 1879 konnten 2 Knaben und 2 Mädchen confirmirt werden; seit dem Bestehen der Anstalt sind im ganzen 21 Kinder bis zu dem Ziele der Confirmation gekommen. Das Kostgeld beträgt für Kinder unbemittelter Eltern und für solche, die von Gemeinden erhalten werden, jährlich 90, für andere 240 Mk. Darin ist die Erhaltung der Kleidung und des Schuhzeuges, sowie ärztliche Behandlung und Arznei eingeschlossen. Begüterte Eltern, welche für ihre geisteschwachen Kinder besondere und besser eingerichtete Wohn- und Schlafzimmer, bessere Beköstigung u. s. w. wünschen, können dies für eine höhere Jahrespension von 900 Mk. erhalten. Doch müssen Kinder der Art an dem gewöhnlichen Unterrichte mit den anderen theilnehmen. Im J. 1879 waren 6 solche Knaben und 1 Mädchen in der Anstalt, so daß also die Gesamtzahl der Zöglinge 39 betrug. — Das Lehrpersonal besteht aus dem Vorsteher, mit dem Titel Inspector, und 2 Hilfslehrern, alle mit Seminarbildung, und einer Diaconissin. Zur Aufsicht und Pflege sind außerdem Wärter und Wärterinnen angestellt. Der Inspector erhält außer Wohnung und völlig freier Station für sich und seine Familie 1800 Mk., die Hilfslehrer außer Wohnung und freier Station, der eine 450, der andere 300 Mk. Die Diaconissin ist ebenso wie die an der Blindenanstalt gestellt. Zur Unterhaltung der Anstalt wird ein jährlicher Zuschuß von 18,000 Mk. aus der allgemeinen Landeskasse gegeben.

Die nächste Aufsicht über die zuletzt erwähnten 3 Anstalten führt ein Curatorium, das für die Taubstummenanstalt aus einem Schulrath und den 2 Ortspredigern, für

die Blindenanstalt aus einem Schulrath, einem Superintendenten und dem Ortsprediger, für die Idiotenanstalt aus einem Ministerialrath, einem Schulrath und dem dirigirenden Arzte der Irrenheilanstalt besteht.

Schwerin.

Oberschulrath Lorenz.

B. Das höhere Schulwesen. Wie in anderen Ländern, wo die Reformation Eingang fand, so übte dieselbe auch in Mecklenburg auf das Schulwesen einen entscheidenden Einfluß und nicht weniger als fünf von den jetzt im Lande bestehenden sechs vollständigen Gymnasien leiten ihren Ursprung auf das 16. Jahrhundert zurück. Besonders waren es die Herzöge Johann Albrecht und Ulrich, die eifrigen Beförderer der Reformation, welche sich mit bleibendem Erfolge bemühten, ihr Reformationswerk durch Errichtung lutherischer Schulen zu sichern, neben denen dann die bis dahin bei Bestand gewesenen Stiffts- und Parochialschulen, wenn sie nicht sofort aufgehoben wurden, nur noch eine kurze Zeit ihr Dasein zu fristen vermochten. Die erste lutherische Schule wurde im J. 1532 in Schwerin von Herzog Heinrich dem Friedfertigen gegründet, gelangte jedoch nicht zu großer Blüte; sie wurde wieder aufgehoben, als im J. 1553 der Herzog Johann Albrecht ohne Zuhilfenahme kirchlicher Mittel die ganz auf seine Kosten unterhaltene Burg- oder Fürstenschule nach dem Muster der Fürstenschule in Meißen gründete und zum Rector derselben den Conrector dieser Schule, Dabercusius, berief. Trotz der großen Blüte, zu welcher diese Schule in kurzer Zeit gelangte, wurde von dem Administrator des Domstifts, Herzog Ulrich, noch im J. 1565 die zum Theil aus Mitteln des Domstifts unterhaltene Stifftsschule gegründet, so daß Schwerin jetzt zwei gelehrte Schulen besaß, bis dieselben im J. 1576 kurz nach dem Tode des Herzogs Johann Albrecht mit einander vereinigt wurden. Die aus dieser Vereinigung hervorgegangene Anstalt behielt ihren Namen „Domschule“ bis zum J. 1818, wo sie nach einer durch den Großherzog Friedrich Franz I. vollzogenen Reorganisation den Namen Gymnasium Fridericianum erhielt. Patronat und Unterhaltung dieser Schule steht jetzt allein dem Landesherrn zu. Daselbe gilt auch von der im J. 1835 von dem Fridericianum abgezweigten, von Anfang an den Lehrplan einer Realschule verfolgenden Schule, für welche demnach die anfängliche officielle Benennung „Bürgerschule“ aus mehr als einem Grunde nicht zutreffend gewählt war. Dieselbe wick auch bald der Bezeichnung „Großherzogliche Realschule“. — Auch in Güstrow erwarb sich Johann Albrecht um Neugestaltung des Schulwesens die größten Verdienste. Nachdem ein Versuch Herzog Heinrich's des Friedfertigen, die an der dortigen Pfarrkirche bestehende Stadtschule zu reformiren, gescheitert war und auch seine Bemühungen um Verbesserung der Domcapitelschule nur einen zweifelhaften Erfolg gehabt hatten, gelang es Johann Albrecht im J. 1552 durch Vereinigung der von der Pfarrkirche und dem Domstift zur Erhaltung ihrer Schulen gelieferten Mittel die Fonds zur Gründung einer neuen, die beiden genannten Schulen ersetzenden Schule zu gewinnen. Dies der Anfang der noch jetzt bestehenden Domschule. Da der Rath der Stadt Güstrow Patron der Pfarrkirche gewesen war, so beanspruchte er auch an den Patronatsrechten der neuen Domschule eine Theilnahme, die jedoch bei der Unbestimmtheit der Grenze zwischen den Rechten der Stadt und denen des Herzogs die Quelle mannigfaltiger Differenzen wurde, bis im J. 1840 von der Domschule eine Realschule abgezweigt wurde, über welche der Magistrat allein das Patronat übernahm, während das über die Domschule ungetheilt dem Großherzog zusiel, nur daß ein Mitglied des Magistrats im Scholarchat der Domschule blieb. — In Parchim bestand zwar schon im J. 1542 eine protestantische Schule, jedoch nur mit einem Lehrer. Infolge einer auf Befehl der Herzöge Johann Albrecht und Ulrich abgehaltenen Kirchenvisitation wurde im J. 1564 an ihrer Stelle eine lateinische Schule mit 4 Lehrern gegründet, welche zunächst lediglich aus dem Vermögen säcularisirter Kirchen und Kapellen und aus den Einkünften anderer kirchlichen Institute erhalten wurde. Das Patronat übernahm der Landesherr, doch mußte, ähnlich wie in Güstrow, ein Compatronat des Magistrats zugelassen werden, welches letzterer durch Deputation zweier Rathsmitglieder in das

Scholarchat ausübte, dessen beide anderen Mitglieder durch den Landesherren ernannt wurden. Dem entsprechend mußte auch, als die Einkünfte der aus den kirchlichen Gütern gegründeten Dekonomie nicht mehr ausreichten, die Stadt einen Theil der für die Schule nothwendigen Ausgaben aus ihren Mitteln decken. Den größeren Theil übernahm der Landesherr. Noch jetzt trägt die Stadt zur Erhaltung der Schule bei durch Zahlung von Entschädigungen für weggefallene Wohnung an vier und durch Abgabe von Holzdeputaten an elf Lehrer. Die frühere Abgabe von Holz zur Heizung der Schule ist durch eine alle 10 Jahre neu festzustellende Barzahlung abgelöst. Ferner gehört das eine der beiden von der Schule benutzten Häuser der Stadt und wird von derselben in baulichem Zustande erhalten. Endlich ist die Stadt rechtlich verpflichtet, zu allen für die Schule nothwendigen Verwendungen den dritten Theil beizutragen, was indessen seit einer Reihe von Jahren bei sehr erheblichen Verwendungen unterblieben ist. — Im J. 1841 wurde mit der seit 1827 „Friedrich-Franz-Gymnasium“ genannten Schule eine Realschule verbunden. Dieselbe erhielt später die Gestalt einer fünfclassigen höheren Bürgerschule, anfangs jedoch mit ziemlich weit gehender Combination ihrer Classen mit denen des Gymnasiums (s. unten).

Früher als in den genannten Städten war, und zwar ohne Mitwirken der Herzöge, das Schulwesen in Wismar auf einen den Ansprüchen der Zeit genügenden Standpunct gebracht worden. Schon im J. 1541 hatte der Rath im dortigen Franziskanerkloster eine die Stelle der bisherigen Parochialschulen in vervollkommneter Weise vertretenden Stadtschule, später die „große Stadtschule“ genannt, gegründet, welche eine lateinische und eine Bürgerschule umfaßte. Erstere erweiterte sich mit der Zeit mehr und mehr, an die Stelle der letzteren aber trat im J. 1850 eine Realschule, während eine abgesonderte Bürgerschule unter einem eigenen Rector errichtet wurde.

Am spätesten gelangte die Schulreorganisation in Rostock zu einem Abschluß. Zwar wurde von dem dortigen Magistrate bereits im J. 1534 unter Aufhebung der Parochialschulen (nur den zum Orden der gemeinsamen Brüder gehörigen Mönchen des Michaelisklosters wurde gestattet, ihre deutsche Schule weiter zu führen) in den Räumen des Johannislosters eine lateinische „schola Senatoria“ gegründet, welche aber schon vom J. 1546 an beim Mangel einer oberen Leitung wieder zerfiel, indem jeder der Lehrer mit einem Theile der Knaben eine Privatschule einrichtete. Erst im J. 1580 wurde wieder eine städtische, aus fünf Classen bestehende lateinische Schule gegründet, welche seitdem bei Bestand geblieben ist.

War somit das Schulwesen in Rostock im 16. Jahrhundert einige Decennien lang in seiner Entwicklung hinter dem der vorhergenannten Städte zurückgeblieben, so kehrte sich im 19. Jahrhundert das Verhältnis für einige Zeit um. Denn nachdem bereits im J. 1796 bei Anstellung einiger neuen Lehrer an der lateinischen Schule zu Rostock das realistische Element eine ausdrückliche Berücksichtigung gefunden hatte, wurde die Schule im J. 1828 in ein Gymnasium, eine Realschule (die erste in Mecklenburg) und eine Elementarclassen mit gemeinschaftlichem Lehrercollegium getheilt. Sie erhielt jetzt den Namen „große Stadtschule“, den sie bis zu der im J. 1876 erfolgten Reorganisation der Realschule (s. unten) behielt.

Somit bestanden um die Mitte dieses Jahrhunderts an höheren Schulen: unter Großherzoglichem Patronat die Gymnasien zu Schwerin, Güstrow und Parchim (letzteres mit Realschule) und die Realschule zu Schwerin; unter städtischem Patronat die großen Stadtschulen (Gymnasium und Realschule) zu Rostock und Wismar und die Realschule in Güstrow. Hierzu kam noch vor der Gründung des norddeutschen Bundes, nämlich im J. 1863, die Realschule in Bügow unter städtischem Patronate.

Oberaufsichtsbehörde aller dieser Schulen ist das Großherzogliche Ministerium für Unterrichtsangelegenheiten, eine Abtheilung des Großherz. Justiz-Ministerii. Als nächste Aufsichtsbehörde besteht für jede Schule ein Scholarchat, dessen Mitglieder bei den Schulen Großherz. Patronats mit Ausnahme der Rathsherrn in Güstrow und Parchim vom Ministerium ernannt werden. Die früher stellenweise ziemlich weit ge-

henden Befugnisse dieser Scholarchate haben zwar im Laufe der Zeit beträchtliche Einschränkungen erfahren, das Institut selbst ist aber nicht bloß bei den genannten Schulen bei Bestand geblieben, sondern auch auf die Schulen späterer Gründung übertragen worden. In allen diesen Scholarchaten (ausgenommen die zu Rostock und Wismar) ist dem ausgesprochenen confessionellen Charakter der Schule entsprechend das geistliche Element vertreten, und zwar durch den Superintendenten, wo ein solcher im Orte seinen Sitz hat, sonst durch einen Stadtgeistlichen.

Was nun die innere Einrichtung der Schulen anlangte, so bestand früher vor allem zwischen den einzelnen Realschulen eine große Verschiedenheit, nicht bloß hinsichtlich der Zahl der Classen, sondern auch hinsichtlich des Lehrplanes und des Gewichtes, welches den einzelnen Lehrfächern eingeräumt war. Der Grund lag nahe. Kam doch das Realschulwesen sogar in Preußen, wo die größere Menge der Schulen das Bedürfnis einer einheitlichen Regulirung viel früher erzeugen mußte, erst durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 3. 1859 zu einer festen Gestaltung, während bis dahin die „Vorläufige Instruction“ vom 3. 1832 hatte ausreichen müssen. Weniger nahe liegend, aber doch ohne Schwierigkeit nachweisbar, waren die Gründe dafür, daß auch die Gymnasien eine einheitliche Organisation noch vermissen ließen. Das Verhältnis der Regierung zu den Schulen städtischen Patronats normirte die Kirchenordnung von 1552 und die revidirte R.-O. von 1650. Der landesgrundgesetzliche Erbvergleich vom 18. Apr. 1755 bestätigte nur das auf die Kirchenordnung basirte landesherrliche Obergaufsichtsrecht über die Schulen, ohne auf die Consequenzen dieses Rechtes näher einzugehen, und auch die Verordnung vom 4. Apr. 1853, betreffend Organisation der Ministerien, überwies der durch die Verordnung vom 15. April 1850 eingerichteten Abtheilung des Justiz-Ministerii „für geistliche, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten“ nur ganz allgemein „die Obergaufsicht auf alle höhere und niedere öffentliche und private Schul- und Bildungsanstalten, sowie die Ausübung der landesherrlichen Schulpatronate“ und „die Ueberwachung der gesammten auf das Unterrichtswesen bezüglichen Ordnung, die Ausführung der betreffenden Gesetze durch die Ortsobrigkeiten, die bezüglichen Recurse und Dispensationen“.

Eine Berechtigung der Regierung, in die innere Organisation der städtischen Schulen einzugreifen, konnte hieraus nicht hergeleitet werden, auf diese Organisation bezügliche allgemeine Bestimmungen aus früherer Zeit aber gab es nicht. Denn die für die Zeit ihres Erlasses sehr wichtige Verordnung vom 17. Jan. 1820, durch welche zum ersten male in Mecklenburg Abiturientenprüfungen vorgeschrieben wurden, beschränkt sich darauf, die Immatriculation bei der Universität Rostock von der Beibringung eines Zeugnisses über die bei einer Mecklenburgischen „Dom- oder Stadtschule“ bestandene Abgangsprüfung abhängig zu machen, ohne auf die bei der Prüfung zu stellenden Forderungen näher einzugehen; und das ausführliche, im wesentlichen noch jetzt gültige Abiturientenprüfungs-Reglement vom 4. Mai 1833 steckte zwar dem Unterrichte sämmtlicher Gymnasien ein gleiches Ziel, mit dem Wege aber, auf dem dieses Ziel erreicht werden sollte, hat es der Natur der Sache nach nichts zu thun.

Unter diesen Umständen würde die Regierung, wenn sie die Absicht gehabt hätte, den gleiche Ziele verfolgenden Schulen des Landes die in dem Nachbarstaate eingeführte Uniformität zu geben, jedenfalls auf nicht unerhebliche Schwierigkeiten gestoßen sein. Eine solche Absicht lag aber auch, selbst den Schulen landesherrlichen Patronats gegenüber, nicht vor. Vielmehr machte die Regierung von dem durch Beschränktheit des Verwaltungskreises gebotenen Vortheil Gebrauch und schenkte localen Interessen so viel Rücksicht, als mit dem Interesse der Sache irgend verträglich war. So kam es, daß selbst zwischen gleichartigen Schulen in Bezug auf Classeneintheilung, das früheste Alter der Aufzunehmenden, Vertheilung der Unterrichtspensen u. a. manche Verschiedenheiten stattfanden.

Eine weitgreifende Aenderung wurde hierin bewirkt durch die Errichtung des norddeutschen Bundes und die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht in Mecklenburg.

Die Durchführung der Bestimmung über den einjährigen freiwilligen Militärdienst und die Anwendung der Bedingungen für Ertheilung des Zeugnisses über die wissenschaftliche Qualifikation für den einjährigen Dienst auf die mecklenburgischen Schulen drängten unabweisbar auf die Einführung fester Organisationsformen hin. Diese Formen wurden dem Königreich Preußen entlehnt, so daß in der Folgezeit in Mecklenburg wie in dem Nachbarstaat unterschieden wurden Gymnasien und Realschulen I. Ordnung mit sechs Hauptclassen und einjährigem Cursus in den 3 unteren, zweijährigem in den 3 oberen Classen; Realschulen II. Ordnung mit ebenfalls 6 Hauptclassen und zweijährigem Cursus mindestens in der obersten; und höhere Bürgerschulen, aus den fünf unteren Classen der Realschule I. Ordnung bestehend. Als Normativalter für die Aufnahme in die unterste Classe sämtlicher Anstalten wurde das vollendete 9. Lebensjahr festgesetzt. Noch waren jedoch nicht sämtliche der genannten Kategorien von Schulen in Mecklenburg vertreten. Speciell entsprach noch die Organisation keiner Realschule vollständig der der Realschule I. Ordnung, und es wurden daher die Realschulen zu Güstrow, Rostock, Schwerin und Wismar zunächst nur als Realschulen II. Ordnung anerkannt, während die Realschule zu Parchim, wo damals bis in die Quarta in den meisten Sectionen die Gymnasiasten mit den Realschülern combinirt waren, und die zu Bülow die Berechtigung der höheren Bürgerschulen erhielten.

Ein Stillstand war jedoch hiermit nur für kurze Zeit eingetreten, denn sehr bald wurden theils die meisten der schon bestehenden Realschulen in solche I. Ordnung verwandelt, theils wurden, um dem gesteigerten Bedürfnis zu genügen, neue Anstalten gegründet, so das Progymnasium städtischen Patronats in Waren 1869, vollständiges Gymnasium seit 1872; die höhere Schule Grherz. Patronats in Ludwigslust 1868, Realschule I. Ordnung seit 1873; die mit ihren Anfängen noch in's J. 1866 zurückreichende Schule städtischen Patronats in Malchin, Realschule I. Ordnung seit 1877, die höheren Bürgerschulen städtischen Patronats in Grabow 1868 und in Ribnitz 1871. Dazu kamen die noch in der Entwicklung begriffene höhere Bürgerschule ohne lateinischen Unterricht in Rostock, städtischen Patronats, 1876, und das bis jetzt nur die vier unteren Classen eines Gymnasiums umfassende Progymnasium Grherz. Patronats in Doberan 1879.

Endlich wurden, nachdem an der höheren Bürgerschule zu Parchim eine von der Gymnasialquarta getrennte Quarta eingerichtet worden war, die Classen dieser Schule als den entsprechenden Classen einer Realschule I. Ordnung gleichstehend anerkannt, im J. 1879.

Das Verhältnis der Regierung zu den neu gegründeten Schulen städtischen Patronats wurde durch die für dieselben erlassenen Schulordnungen so präcisiert, daß es, abgesehen von der Erhaltungspflicht, welche den betreffenden Städten obliegt, und von der Anstellung der Lehrer, für welche sich die Regierung nur die Bestätigung vorbehält, in der Hauptsache dasselbe wurde, wie zu den Schulen Grherz. Patronats. Aber auch zu den älteren Schulen städtischen Patronats wurden die Beziehungen des Grherz. Unterrichts-Ministeriums engere, als sie früher gewesen waren. Denn es boten sich jetzt nicht nur häufiger als früher Veranlassungen zu Inspectionen der Schulen durch den für das höhere Schulwesen ressortirenden Schulrath, sondern es wurde außerdem durch die allmähliche Einführung von Abiturientenprüfungen an sämtlichen Schulen, welche Prüfungen in der Regel unter dem Vorstehe des ressortirenden Schulraths, nur ausnahmsweise unter dem eines für ihn substituirtten Vertreters abgehalten werden, eine regelmäßig wiederkehrende Controle der Leistungen dieser Schulen durch das Ministerium hergestellt.

Endlich ist noch eine weitere Folge der politischen Neugestaltung Deutschlands zu erwähnen. Mit der Zunahme der Schülerzahl an den älteren und mit der Gründung der neueren Schulen war der Bedarf an Lehrern so gestiegen, daß Mecklenburg sich nicht mehr darauf beschränken konnte, Lehrer nach dem augenblicklichen Bedarf außerhalb seiner Grenzen zu suchen. Den Studirenden der Universität Rostock war zwar

durch die Errichtung von akademischen Seminaren jeder Art Gelegenheit zu fachwissenschaftlicher Ausbildung für den Lehrerberuf geboten, dagegen fehlte es ihnen innerhalb Mecklenburgs an jeder Möglichkeit, sich über die Erfolge ihrer Studien auszuweisen. Diesem Mangel wurde abgeholfen durch die im J. 1870 erfolgte Einsetzung einer Prüfungscommission für Candidaten des höheren Schulamts. Dieselbe tritt jährlich zweimal unter dem Voritze des ressortirenden Schulraths in Rostock zusammen. Als Examinatoren fungiren außer dem Vorsitzenden die fachwissenschaftlichen Professoren der Universität, dazu ein Superintendent für die hebräische Sprache und einen Theil der Religionswissenschaft, und ein Realschuldirektor für die französische und die englische Sprache. Die Prüfungen stimmen im wesentlichen mit den in Preußen überein und die von der Rostocker Commission ausgestellten Zeugnisse sind auch für Anstellungen im Königreich Preußen gültig.

Auf die Lehrziele und Lehrverfassungen der einzelnen Schulen ausführlich einzugehen, erscheint überflüssig, da dieselben im allgemeinen mit denen der denselben Kategorien angehörigen Schulen des Königreichs Preußen übereinstimmen. Es genügen in dieser Hinsicht wenige Bemerkungen.

Unterricht in der englischen Sprache wird nur am Gymnasium in Rostock (obligatorisch) und Wismar (facultativ) in Secunda und Prima ertheilt. Die gegen den lateinischen Aufsatz gerichtete Bewegung hat bei den Mecklenburgischen Gymnasien bis jetzt keinen Erfolg gehabt. Demnach hat derselbe auch bei der Abiturientenprüfung seine Stelle behauptet. Außerdem wird dabei in Gymnasien gefordert ein deutscher Aufsatz, eine Arbeit über eine Ode des Horaz, ein griechisches und ein französisches Scriptum und eine mathematische Arbeit. — Für die Realschulen I. O. und höheren Bürgerschulen sind im wesentlichen die Bestimmungen der preussischen Unterrichts- und Prüfungsordnung vom Jahre 1859 maßgebend. Nur die Realschule in Güstrow macht mit dem französischen Unterricht in Sexta, mit dem lateinischen aber erst in Secunda den Anfang, weshalb die beiden oberen Classen sich im lateinischen je in zwei Abtheilungen mit einjährigem Cursus theilen. Außerdem ist Secunda noch in dreien von sechs mathematischen Stunden in zwei Abtheilungen getheilt (s. die folgende Uebersicht).

| | I. | | II. | | III. A. | III. B. | IV. | V. | VI. |
|-----------------------------|----|----|-----|----|---------|---------|-----|----|-----|
| | A. | B. | A. | B. | | | | | |
| Religion | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| Deutsch | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Französisch | 5 | 5 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Englisch | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | — | — | — |
| Lateinisch | 4 | 4 | 4 | 4 | — | — | — | — | — |
| Geschichte und Geographie . | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Mathematik | 6 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | — |
| Rechnen | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | 6 |
| Naturwissenschaft | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 2 | — | — |
| Zeichnen | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — |
| Schreiben | — | — | — | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | — |
| | 33 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 29 | 27 | |

Eine Realschule II. O. besteht nur noch in Wismar mit facultativem Lateinunterricht. Die Etatsverhältnisse der einzelnen Schulen sind ziemlich verschieden. Das Schulgeld steigt bei den städtischen Anstalten meist bis 100 Mk. in Prima; in Rostock, wo seit neuerer Zeit auch ein Unterschied zwischen einheimischen und auswärtigen Schülern gemacht wird, noch darüber, während es an den Grherz. Anstalten für alle Classen ohne Unterschied 90 Mk. beträgt, mit Freistellen für den zehnten Theil sämmtlicher Schüler. Die Söhne der Lehrer und gewisser Geistlichen gehen dabei voraus und die noch übrigen Freistellen werden zu Anfang jedes Semesters vom Lehrercollegium ver-

theilt. Auch an den meisten Schulen städtischen Patronats besteht eine gewisse Zahl von Freistellen.

Die Gehalte der Lehrer steigen an den städtischen Schulen in der Regel nach oben so, daß mit jeder Stelle ein bestimmtes Gehalt verbunden ist. Das Princip der Alterszulage findet sich rein durchgeführt nur am Gymnasium und der Realschule in Rostock, wo die Gehalte der pro facultate docendi geprüften Lehrer je nach den Facultäten derselben von 2100 resp. 2400 Mk. bis 3600 resp. 4200 Mk., die der Elementarlehrer von 1200 bis 2100 Mk. steigen. — Die Lehrer der Grherz. Anstalten sind, mit Ausnahme der Directoren (Gehalt 5400 bis 6000 Mk.) und einiger Hilfs-, sowie der im Lehrerseminar gebildeten Lehrer, welche letztere durch Alterszulagen von 1300 auf 2000 Mk. steigen, in 3 Classen getheilt. In der ersten Classe anfänglich 4200, nach 5 Jahren 4800 Mk.; in der zweiten 3000, nach 5 Jahren 3600 Mk., und außerdem für die nach Zahl bestimmten ältesten Lehrer noch 300 Mk. Zur dritten Gehaltsklasse gehört eine bestimmte Zahl von Stellen zu 1800, 2100, 2400 und 2700 Mk. Ein Avancement innerhalb dieser dritten oder aus einer in die nächsthöhere Classe findet nur insofern eingetretener Vacanz statt. Die Gehalte werden in Quartalkraten pränumerando gezahlt. — Ein Pensionsgesetz existirt nicht. Nach feststehenden Verwaltungsgrundsätzen aber werden die Lehrer der Schulen Grherz. Patronats mit Ablauf des 20. Dienstjahres pensionsberechtigt und die Pension steigt von da an bis zum vollendeten 50. Dienstjahre von 50 pCt. jährlich um 1—1,5 pCt. bis auf 90 pCt. des Gehalts. — Diese Pensionsgrundsätze gelten für die Grherz. Beamten überhaupt. Ebenso der Grundsatz, daß, wenn ein Lehrer im Amte stirbt, das für das Sterbequartal gezahlte Gehalt zur Erbschaft gehört, außerdem aber die etwa hinterlassene Witwe oder leiblichen Kinder (also nicht die Erben überhaupt) noch das Gehalt für zwei Gnadenquartale ausgezahlt erhalten. Eigentlich soll während dieser Zeit die Stelle durch die Collegen des Verstorbenen mitverwaltet werden, wegen der damit verbundenen Störungen des Unterrichts wird aber schon seit längerer Zeit für Sterbe- und Gnadenquartale auf Kosten des Landesherrn ein Hilfslehrer angestellt. Sämmtliche Lehrer der Grherz. Schulen sind verpflichtet, dem Grherz. Witweninstitute beizutreten. Die jährliche Abgabe an dasselbe beträgt 4 pCt. des Gehalts, wofür die Witwe 25 pCt. des von dem Verstorbenen zuletzt bezogenen Gehalts als Jahrespension erhält. Die Lehrer der städtischen Schulen sind zum Eintritt nur dann berechtigt und verpflichtet, wenn dies durch besondere Vereinbarung mit dem Patronat festgestellt wird. Außer den Beiträgen der Lehrer selbst ist dann auch von der Stadt ein geringer jährlicher Beitrag an die Institutskasse zu zahlen.

Zur Vervollständigung der Bibliotheken und anderweitigen Sammlungen sind feste Fonds ausgesetzt, deren Höhe je nach dem Umfange der Anstalten verschieden ist. Die Schülerbibliotheken werden meistens lediglich durch Beiträge der Schüler unterhalten. An den Grherz. Gymnasien und Realschulen besteht ein sogenannter Dispositionsfonds von jährlich 600 Mk. für jede Schule, über welchen der Director im Interesse der Schüler frei verfügen kann. Hiervon wird gewöhnlich ein größerer oder geringerer Theil zu Gunsten der Schülerbibliotheken verwendet.

Wie aus den oben gegebenen geschichtlichen Nachrichten hervorgeht, bestehen jetzt im ganzen Großherzogthum

1. 6 vollständige Gymnasien: zu Güstrow*, Parchim* (B.), Rostock (B.), Schwerin*, Waren und Wismar (B.);
2. 6 Realschulen I. D.: zu Bützow (B.), Güstrow (B.), Ludwigslust* (B.), Malchin (B.), Rostock (B.) und Schwerin*;
3. 1 Realschule II. D. in Wismar (B.);
4. 3 höhere Bürgerschulen: in Grabow (B.), Parchim* (B.) und Ribnitz (B.).

Dazu kommen zwei wegen ihres bisherigen Umfangs noch als unabgeschlossen aufzuführende Schulen, nämlich das Progymnasium in Doberan* und die höhere Bürgerschule ohne lateinischen Unterricht in Rostock (B.).

Die im Vorstehenden mit einem * bezeichneten Schulen sind Großherzoglichen, die übrigen städtischen Patronats. — Die Bezeichnung „(B.)“ bedeutet, daß mit der betreffenden Schule eine Vorschule verbunden ist. — Unter einem Director stehen das Gymnasium und die höhere Bürgerschule in Parchim, das Gymnasium und die Realschule I. D. in Rostock und das Gymnasium und die Realschule II. D. in Wismar. Den genannten Schulen ist, wie das Directorium, so auch die Vorschule gemeinsam.

Die Vorschulen erhalten die Kinder mit vollendetem 6., 7. oder 8. Lebensjahre und hiernach richtet sich gewöhnlich die Zahl der aufsteigenden Classen. Mehr als deren drei finden sich bei keiner Vorschule, wo sich also eine größere Zahl von Classen findet (Gymnasium und Realschule in Rostock; höhere Bürgerschule ohne lateinischen Unterricht ebendasselbst), hat sie in Paralleltheilung ihren Grund.

Zum Schluß mögen einige statistische Notizen Platz finden.

Bei Zugrundelegung der Resultate der Volkszählung von 1875 kommt ein Gymnasium und ebenso eine Realschule I. D. auf 92,297 Einwohner und eine höhere Bildungsanstalt überhaupt auf 30,766 Einwohner. — Die Gymnasien bezw. Realschulen I. D. und höheren Schulen überhaupt excl. der Vorschulen waren zu Anfang des Sommerhalbjahres 1879 von bezw. 1533 Schülern in 52 Classen, 1375 Schülern in 47 Classen und 3693 Schülern in 130 Classen besucht, es kam also ein Gymnasiast auf 361, ein Schüler einer Realschule I. D. auf 403, ein Schüler einer höheren Schule überhaupt auf 150 Einwohner. Die Vorschulen wurden von 845 Schülern in 24 Classen besucht, also alle höheren Schulen sammt ihren Vorschulen zusammen von 4538 Schülern in 154 Classen. Diese Schüler wurden (abgesehen von einigen nur mit einigen Stunden beschäftigten Hilfslehrern und technischen Nebenlehrern) unterrichtet von 208 Lehrern, darunter 162 akademisch gebildete, die übrigen theils technische, theils Elementarlehrer mit Seminarbildung. Mithin kamen 29,5 Schüler, 1,35 Lehrer auf eine Classe und 21,8 Schüler auf einen Lehrer.

Der zur Erhaltung der Schulen nöthige Zuschuß kann nur für die Anstalten Erherz. Patronats angegeben werden. Zur Vergleichung mögen mit angeführt werden die entsprechenden, in Reichsmünze ausgedrückten Daten aus einem Jahre kurz vor Errichtung des norddeutschen Bundes.

Hierbei ist mit berücksichtigt der Zuschuß für eine damals aus Staatsmitteln erhaltene Bürgerschule in Ludwigslust, an deren Stelle später die dortige Realschule trat.

Es betrug nach dem Etat

| | | |
|------------------------|------------|-------------|
| für Johannis | 1864/65 | 1879/80 |
| die Einnahme | 69,900 Mk. | 126,062 Mk. |
| die Ausgabe | 128,790 „ | 274,211 „ |
| der Zuschuß | 58,890 Mk. | 148,149 Mk. |

Die Steigerung der Einnahme um 80,4 pCt. rührt von der Zunahme der Schülerzahl und der Erhöhung des Schulgeldes, die der Ausgabe um 112,9 pCt. von der Vermehrung der Lehrkräfte und der Erhöhung der Gehalte her. Aus beiden setzt sich die Steigerung des Zuschusses um 151,6 pCt. zusammen.

Schwerin.

Schulrath Hartwig.

Mecklenburg-Strelitz (53,20 □Meilen, 95,673 Einwohner) zerfällt in: A. das Herzogthum Strelitz und B. das durch Personalunion verbundene Fürstenth. Rügenburg.

A. Herzogthum Strelitz (47 □Meil., 79,330 Einw.). I. Landschulwesen. Nachdem das Herzogthum durch den Hamburger Vergleich 1701 unter Adolf Friedrich II. selbständig geworden war, suchte schon Herzog Adolf Friedrich III. das Landschulwesen zu heben. Der unter Adolf Friedrich IV. geschlossene Landesgrundgesetzliche Erbvergleich d. d. 18. April 1755 verpflichtet die Prediger bei Strafe, sich der Schulen und Lehrer anzunehmen, gewährt aber den Gutsobrigkeiten das Recht, Schulmeister, welche keine Rüster sind, auf beigebrachte Zeugnisse mit Zuziehung des Ortspredigers unter willkürlichen Bedingungen anzunehmen und zu beurlauben. Daher

beziehen sich die Fessetzungen der Schulmeistereinnahmen seit 1766, die Verfügungen wegen Anstellung geeigneter „Subjecte“, der Befehl, auch 1 oder 2 Stunden im Sommer täglich zu unterrichten, der an die herzogliche Kammer 1805 ergangene Auftrag, besondere Schulhäuser zu bauen, nur auf die „fürstlichen“ Schulmeister. Nur für die landesherrlichen Schulen hatte v. Türl in Neustrelitz, später Regierungs- und Schulrath in Potsdam (s. den Art. „Türk“), durch eine Schrift: Ueber zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schulanstalten u., nicht umsonst im Pestalozzi'schen Sinne Verbesserungen angeregt. Noch jetzt zerfallen die Landschulen in 2 vollständig geschiedene Gruppen, deren besondere Verhältnisse folgende sind:

1. Ritterschaftliche und landschaftliche Schulen.

Der Einfluß der Regierung auf diese ist durch den landgrundgesetzlichen Erbvergleich sehr beschränkt und kann nur durch vereinbartes Gesetz gemehrt werden. Grundlegend für die Gegenwart ist die für ihre Zeit treffliche Patentverordnung zu verbesserter Einrichtung des Schulwesens in den ritterschaftlichen und städtischen Landgütern vom 23. Juli 1821. Die Last der Unterhaltung fällt danach fast ausschließlich dem Guts Herrn zu. Er hat für eine Schule zu sorgen. Nur wenn Ortschaften nicht über eine halbe Meile entfernt sind, bis zu 60 Feuerstellen, können Combinationen von Schulen eintreten. Die Schulmeister müssen 25 Jahre alt sein und eine freilich sehr elementare Prüfung (Rechnen bis zur Bruchrechnung!) vor dem Consistorio in Neustrelitz bestanden haben; dürfen aber in den Nebenstunden ein nicht störendes Handwerk treiben. Patron und Schulmeister dürfen zu Ostern auf den 24. October kündigen (!). Die Schulpflicht dauert vom 6. Lebensjahre bis zur Confirmation. Die nächste Aufsicht, auch die Uebung des Schulzwangs, hat die Gutsobrigkeit; über die inneren Schuleinrichtungen hat der Pastor zu wachen, der monatlich jede Schule besuchen und seit 1830, bzw. 1833 (jährlich vor Johannis) über den Befund an's Consistorium berichten muß. — Nach mehrfachen misslungenen Versuchen einer zeitgemäßen Veränderung jener Verordnung kam endlich durch Compromiß zwischen Regierung und Ständen die Verordnung vom 5. Febr. 1869 zu Stande. Danach erhält ein Schulmeister freie Wohnung, 100 □R. Gartenland, Feuerung $1\frac{1}{2}$ mal so viel als ein Tagelöhner erhält, Weide und Winterfutter für eine Kuh (oder 10 Thlr.), Weide für 1 bis 2 Schweine und einige Gänse; 26 Scheffel Roggen, 16 Scheffel Gerste, 4 Scheffel Hafer, 4 Scheffel Erbsen; Schulgeld per Kopf 1 Thlr. und 30 Thlr. bare Zulage. Schullehrer, welche zugleich Küster sind, sollen wenigstens 115 Thlr. Einnahme haben, wobei Wohnung, Feuerung, Accidenzien und Schulgeld nicht mitgerechnet werden, und ein Scheffel Weizen nur zu 1 Thlr. 24 Schill., Roggen, Erbsen und Buchweizen zu 1 Thlr., Weide und Winterfutter für eine Kuh 6 Thlr., eine □R. Gartenland zu 5 Schilling (16 = 1 Mark) gerechnet werden sollen. Ueberschreitet das bisherige Einkommen diese Minimalhöhe in einzelnen Beziehungen, so hat der Schullehrer die Wahl zwischen Beibehaltung des bisherigen Dienst Einkommens oder Einsetzung in das gesetzliche Minimum. Hilfslehrer zur Unterstützung oder Stellvertretung dienstunfähiger, aber in ihren Stellen verbleibender Schullehrer können nach bestandener Prüfung vor dem 25. Lebensjahre gegen eine freie Remuneration angenommen werden. Aufnahme in die Schule geschieht zu Ostern, von wo an die Kinder, welche vom 31. Mai des verflossenen bis zum 1. Juni des laufenden Jahres das 6. Lebensjahr vollenden, schulpflichtig werden. Winterschule wird vom Montag oder Donnerstag nach dem 24. Octbr. an 6 Tagen je 3 Morgenstunden und an 4 Tagen an 2 Nachmittagsstunden gehalten (26 St. wöchentlich), die Sommerschule von Montag nach Ostern an 4 Wochentagen mit je 3 oder an 6 Wochentagen mit je 2 Stunden (12 St. wöchentlich). Ernteferien dürfen im Ganzen 8½ Wochen nicht überschreiten und nicht mehr als 5 Wochen hintereinander dauern. Vermietet während des Sommerhalbjahres dürfen Kinder erst nach dem 10. Lebensjahre und nach bestandener Prüfung werden. Ortsprediger müssen an ihrem Dienstorte wöchentlich 6 Schulstunden besuchen. Als Strafe für Schulversäumnis soll per Tag 1 Schill. eventuell Haft (für 12 versäumte Tage 6 Stunden!) verhängt

werden, und zwar durch die Gutsobrigkeit. Eine wenig abweichende Verordnung vom 3. April 1879 bestimmt wegen des Dienens der Kinder, daß dieselben erst nach dem 11. Lebensjahre im Sommer vermietet werden dürfen, auch 8 St. wöchentlich die Schule besuchen sollen. Die Strafe für einen versäumten Schultag wird für ein Schulkind auf 10 bis 50 Pf., im Wiederholungsfalle bis 1 Mk., für Dienstkinder auf 20 Pf. bis 1 Mk. festgesetzt. Für 1 bis 15 Mk. kann ein Tag Haft eintreten. — Die Unterrichtsgegenstände nach Ziel und Methodik sind in: „Bedström's Einrichtungs- und Unterrichtsplan für Volksschulen auf dem Lande“ v. (Berlin, bei Schulze, 1873) angegeben, welches Buch auf Anregung des Consistorii in Neustrelitz verfaßt und jedem Lehrer und Prediger mit der Weisung gegeben ist, danach Lectionsplan und Unterricht zu gestalten. Vielfach steht jedoch die Qualification der Lehrer, auch wohl mangelhafter Schulbesuch dem hindernd entgegen.

Von diesen 62 Schulen, welche theilweise sehr geringe Schülerzahl haben, sind nur einzelne in gutem Zustande, für welche freigebige Patrone Opfer nicht gescheut haben, die meisten sind sehr besserungsbedürftig. Die Hauptmängel der Geseßgebung sind: Die Patrone, welche allerdings die ganze Schullast bis auf's Schulgeld zu tragen haben, sind bis auf den „Lehrpunct“ in ihrer Machtbefugnis über die Schulen ganz unbefchränkt, nur müssen sie vom Consistorium geprüfte Lehrer anstellen. Es kann freilich ad mandatum proprium Serenissimi kraft landesherrlichen Oberaufsichtsrechtes eine Inspection eintreten, was aber sehr selten geschieht und meist ohne Resultat bleibt. Hinsichtlich des Unterrichts v. giebt das Consistorium den Pastoren Weisungen, deren Ausführung aber auch meistens vom guten Willen des Gutsheeren abhängt. Außerdem sind die Gehalte zu gering. Da den Patronen jährliche Kündigung zusteht, die Lehrer aber kein Anrecht auf Pension oder Witwengehalt haben, so wagen die Lehrer oft nicht einmal, die gesetzlich ihnen zustehende Einnahme zu fordern, sondern lassen es bei dem bisherigen Einkommen. Für Vorbildung von Lehrern sorgt die Strelitzer Ritterschaft nicht, und müssen daher oft brodlose Handwerker oder junge unreife Präparanden angestellt werden und die Regierung sogar noch Dispensation vom gesetzlichen Alter ertheilen, sobald nur die vorschriftsmäßig sehr leichte Prüfung vor dem Consistorium bestanden ist. Die Controle des Schulbesuchs liegt in den Händen der dabei interessirten Gutsheeren, bezw. Inspectoren, welche in eiliger Zeit von der Arbeit der Kinder Nutzen und von der Bestrafung der Eltern Schaden haben. Lehrbücher und Landkarten sind nicht gesetzlich gefordert. — Uebrigens wird nur selten ein Recrut aus Mecklenb.-Strelitz gänzlich unwissend im Lesen und Schreiben befunden.

2. Domaniel-Landschulen, welche vom Consistorium als Oberschulcollegium geleitet werden. Dafür ist die Schulordnung vom 28. Oct. 1826 nebst 2 gleichzeitigen Erlassen noch jetzt in vielen Stücken maßgebend. — Die Winterschule soll an den Wochentagen je 3 St. Vormittags und an 4 Tagen je 3 Stunden Nachmittags, die Sommerschule von 7—9 (jetzt 7—10, bezw. 6—9 Uhr) — wöchentlich 12, jetzt 18 Stunden — gehalten werden. Ernteferien dauern 4 Wochen in der Kornernte und 2 Wochen in der Kartoffelernte. Seit 1873 soll die Aufnahme in die Schule nur an dem Oftertermine erfolgen, welcher auf das zurückgelegte 6. Lebensjahr folgt oder wenn das 6. Lebensjahr zwischen den Schulansfang zu Oftern und dem 1. Juni exel. vollendet wird, am vorhergehenden Oftertermine. In jedem Schulorte soll ein Schulvorstand gebildet werden, bestehend aus dem Prediger und zwei auf Vorschlag des Predigers von dem Amte zu ernennenden Gemeindegliedern, deren Ernennung von der Kanzel bekannt gemacht wird. Der Schulvorstand hat auf regelmäßigen Schulbesuch zu halten, kann auch jeden Tag der Schulversäumnis mit 50 Pf. bis 3 Mk. bestrafen. Das Amt zieht eventuell die Strafe ein oder substituirt dafür Haft. (Seit 1871 bestimmt das Amt die Strafe auf Anzeige und Vorschlag des Schulvorstandes.) Die Pastoren müssen monatlich jede Schule wenigstens einmal inspiciren und zweimal (seit 1846 ein Mal) jährlich darüber an's Consistorium berichten. Alljährlich, um Michaelis und Oftern, soll eine öffentliche Prüfung stattfinden und zwar in der Kirche;

seit 1846 wird dieselbe nur um Ostern und nur selten in der Kirche abgehalten. Andere Bestimmungen sind selbstverständlich oder aufgehoben; insonderheit über Schulgeld und Schulmeistereinnahme. Zum Dienen im Sommer soll nur dann Erlaubnis ertheilt werden, wenn die Dienstherrschaft sich schriftlich verpflichtet, das betreffende Kind regelmäßig in die Schule zu schicken. Eine Strafe von 5 Thlr. Geld außer dem Schulgelde trifft die Zuwiderhandelnden. — Die Schülerzahl soll höchstens 60—70 in einer Schule betragen. — Nach der Verfügung vom 20. Aug. 1827 kann das Consistorium Lehrmittel auch für die Schüler genehmigen und die Kosten auf die Kirchenärararien anweisen, und falls solche nicht vorhanden oder nicht leistungsfähig sind, treten die Amtskassen ein. Auch die Kosten der Bauten von Schulhäusern, einschließlich Tischen und Bänken, deren Beschaffung vom Baudepartement, einer Abtheilung der großherzoglichen Kammer, angeordnet wird, tragen die Kirchenärare, oder wenn die Schulhäuser nicht zugleich Küsterhäuser, oder wenn die Ärararien nicht leistungsfähig sind, treten die großherzoglichen Kassen ein. Die Gemeinden haben nur Spanndienste zu leisten.

Im Jahre 1854 wurden Näh- und Strickschulen eingerichtet, wofür die Lehrerinnen 1 Faden Holz und 5 Thlr. jährlich außer dem Schulgelde erhalten. Diese Schulen sind 1874 für den Winter obligatorisch mit vierstündigem wöchentlichen Unterrichte gemacht und das Schulgeld auf quart. 60, 50, 25 und 18 Pf. je nach dem Stande der Eltern festgesetzt; im Sommer ist der Unterricht facultativ mit zu vereinbarendem Schulgelde. Im J. 1871 wurden für die Schulberichte der Pastoren genaue Vorschriften gegeben, auch Monatsbücher zur Eintragung der durchgenommenen Pensen eingeführt. Um Johannis 1873 trat eine Neuordnung der Schullehrereinnahmen ein. Jeder Lehrer soll wenigstens haben: freie Wohnung mit Garten von mindestens 100 □ R. Kartoffel- und Leinland, 100—200 □ R. Weidefreiheit und Winterfutter für 2 Kühe, 2 Schweine und 2 Gänse mit Zuzucht, 8—10 Faden Brennholz, 24 Scheffel Roggen, 12 Scheffel Gerste und freien Arzt und Medicin auf Antrag. Die Baareinnahme aus Schulgeld und großh. Kassen zusammen soll 300 Mk. betragen, wozu von 5 zu 5 Jahren eine Alterszulage von 30 Mk. tritt bis zum Maximum von 150 Mk. Dafür ist Michaelis 1877 eine Zulage von 50, 100 und 150 Mk. eingetreten, welche für 3 nach dem Dienstalter gebildete Classen in der Weise gegeben wird, daß, wenn ein Lehrer der oberen Classe ausscheidet, der nächstfolgende dafür einrückt. Das Gehalt der Hilfslehrer wurde auf 150 Mk. neben freier Station festgesetzt. Pensionen, welche jährlich 144 Mk. und 2 Faden (7 Rm) Holz betragen, wurden nicht erhöht, doch werden selten Lehrer pensionirt, sondern statt dessen wird in der Regel unfähig werdenden Lehrern ein Hilfslehrer gehalten, dem sie nur freie Station zu geben haben. Auch giebt das Consistorium, bezw. die Regierung allen Lehrern in besonderen Nothfällen einmalige Unterstützung. Die Witwenpensionen blieben leider auf 72 Mk. und 1 Faden Holz jährlich beschränkt, eine sehr geringe Summe, die dringend der Erhöhung bedarf, obgleich für jedes hinterbliebene Kind unter 14 Jahren den Witwen jährlich 18 Mk. Zulage bewilligt zu werden pflegen, auch seit dem J. 1846 ein Sterbekassenverein der Schullehrer besteht und eine 1850 vom Oberlehrer Neubert in Mirrow gegründete von Dörzen-Stiftung dürftige Lehrerwitwen unterstützt, und im Jahre 1871 von den Lehrern eine auf Gegenseitigkeit gegründete Witwenkasse in's Leben gerufen ist. — Das Schulgeld wurde festgesetzt nach dem Stande der Eltern für 4 Classen quart. im Winter auf 3, 2, 1,50 und 1 Mk., im Sommer auf 2, 1,50, 1 und 0,50 Mk. Holzgeld wird zu Weihnachten 25 Pf. bezahlt für solche Schüler, deren Eltern kein Holz anfahren. Die regelmäßige Annahme von Schülern soll nur zu Ostern stattfinden; Erlaubnis zu Schulversäumnissen kann bis zu 3 Tagen der Schulmeister, längeren Urlaub nur der Pastor ertheilen. Seit 1870 hatte ein Consistorialrath in unregelmäßigem Turnus die Schulen inspiciert. Eine Frucht dieser Inspectionen waren Verfügungen über den Unterricht wie: die Schüler sollen in 3, höchstens in 4 Abtheilungen beschäftigt, die unterste Abtheilung beim Unterrichte stets berücksichtigt event. zweckmäßig be-

schäftigt werden, auch zwei besondere bibl. Geschichtsstunden (bei Dispensation vom übrigen Religionsunterricht) und wenigstens 6 St. Leseunterricht haben. Kopfrechnen darf nicht hinter das Tafelrechnen zurückgestellt werden. Jeder Schüler soll ein bibl. Geschichtsbuch (Wendel) und ein Lesebuch (norddeutsches von Reck und Johannsen mit Anhang für Mecklenburg) außer Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Rechenbuch in den Händen haben. Die Wandkarte von Europa, Deutschland, Mecklenburg, Palästina und Planigloben sollen für die Schulen angeschafft werden. Im Winterhalbjahr sollen 3 St. für Geographie, Naturkunde und Weltgeschichte angefügt, Naturgeschichte auch im Sommer gelehrt werden. Die Veränderungen der Lectionspläne sollen im Jahresbericht angegeben werden. Im 3. 1873 wurde der oben erwähnte „Einrichtungs- und Unterrichtsplan“ von Beckström als Anhalt für Lehrziel, Lehrgang und Lectionspan empfohlen. Die Zahl der Domaniallandschulen beträgt 113, von denen 2 zweiclassig sind, mit etwa 7900 Schülern. Die Leistungen sind meistens genügend. Die Lehrer haben ihr Auskommen, wenn sie für landwirthschaftliche Arbeiten nicht zu träge oder unpraktisch sind; Pensionen und besonders Witwengehälte bedürfen der Aufbesserung. — Auch die Domanialschullehrer, wie alle großherzogl. Beamten, sind auf Kündigung angesetzt, doch ist das nur eine Handhabe für ein abgefürztes Disciplinarverfahren, die auch nur in Fällen hartnäckigster Trunksucht u. dergl. bis jetzt angewandt worden ist. Es wäre indes ein Disciplinargesetz weit vorzuziehen. — In der jährlichen allgemeinen Lehrerversammlung, welche meistens zu Neubrandenburg gehalten wird, haben die besonnenen Elemente die große Majorität.

II. Großherzogliches Landschullehrerseminar in Mirow.

Der Großherzog Georg (1816—1860), vom Minister A. D. v. Dergen wohlberathen, verlegte das Seminar von Neustrelitz in das Schloß zu Mirow, wo es 1820 mit 4 Zöglingen im Alter von 11—12 Jahren eröffnet wurde. Aufnahmebedingungen sind jetzt: Eine ärztliche Untersuchung muß die körperliche Tüchtigkeit, eine wohlbestandene Prüfung der Kenntnisse, wie sie in einer guten Stadtschule (ohne fremde Sprachen) erworben werden können, dazu musikalisches Gehör, sowie einen befriedigenden Anfang im Clavier- und Geigenpiel nachgewiesen haben. Alter der Aufnahme ist das vollendete 18. Lebensjahr; Eintrittsgeld: 16,50 Mk.; jährlich Pension: 75 Mk., im zweiten Jahre wird aber in der Regel eine halbe und im dritten Jahre eine ganze Freistelle gewährt. Die Externen müssen selbst für Wohnung und Kost sorgen. — Die Jahresausgaben für Unterrichts- und Wirthschaftsbetrieb und Inventar betragen ca 10,000 Mk., welche ebenso wie Baukosten und Gehälter aus großherzogl. Kassen fließen, wozu die Pensionen der Seminaristen nur einen verhältnismäßig geringen Beitrag geben. — Übungsschule ist die fünfstufige Ortschule. Wünschenswerth wäre zur Abstellung von Combinationen der 3 Jahrescurse die Anstellung eines zweiten studirten Lehrers, und außerdem wird eine einclassige Übungsschule für die künftigen Landschullehrer vermißt. Von den die Ortschule besuchenden Präparanden haben 5 freien Mittag- und Abendtisch im Seminar.

3. Schulen in den Städten und Flecken des Herzogthums. Dazu gehören 3 Gymnasien, 1 Stadtschule (außer einer mit dem Gymnasium in Neubrandenburg combinirten höheren Bürgerschule), 2 höhere Töchterschulen, 2 sechsstufige, 5 fünfstufige, 2 vierstufige, 4 dreistufige Stadt- oder Fleckenschulen. Auch diese Schulen zerfallen in solche, welche landesherrlich erhalten und durch das Consistorium als Oberschulcollegium geleitet werden, und solche, die unter städtischem Patronat stehen, auf welche der Einfluß des Consistorii ein sehr geringer ist.

A. Schulen in Städten und Flecken, welche landesherrlich unterhalten werden.

Für alle diese Schulen (sowie für das Seminar in Mirow) gilt seit Johannis 1873 folgende Gehaltsnorm: Studirte Lehrer am Gymnasium in Neustrelitz und den Realschulen in Neustrelitz und Schönberg (vgl. unten im Fürstenthum Rügen): a. Director Gymnastii erhält 4500 Mk., nach 5 Jahren 4800 Mk., nach 10 Jahren 5100 Mk., nach 15 Jahren 5400 Mk.; b. die beiden Oberlehrer am Gymnasium

(Professoren) erhalten 3900 Mk., nach 5 Jahren 4500 Mk.; c. die Directoren der Realschulen 3600 Mk., nach 5 J. 3900 Mk., nach 10 J. 4200 Mk.; d. ältere Lehrer am Gymnasium und der Realschule 3000 Mk., nach 5 J. 3600 Mk.; ebenso der Seminardirector und der Rector der höheren Töchterschule; e. die übrigen Lehrer 1800 Mk., nach 5 J. 2400 Mk. und nach 10 J. 2700 Mk., ebenso die übrigen studirten Lehrer an anderen Schulen.

Die seminaristisch gebildeten Lehrer in Neustrelitz, an der Realschule in Schönberg und dem Seminar in Mirow erhalten 1050 Mk. und von 5 zu 5 Jahren eine Zulage von 150 Mk. bis zum Maximum von 1800 Mk. bei 25jähriger Dienstzeit; die seminaristisch gebildeten Lehrer an der Bürger- und der Mädchenschule in Schönberg von 900 bis 1650 Mk.; die übrigen seminaristisch gebildeten Lehrer 750 bis 1500 Mk. Ist mit einer Schulstelle eine Cantor-, Küster- oder Organistenstelle verbunden, so erhöht sich die Einnahme um 90 Mk.; für die Dienstwohnung werden 10 Procent des Gehalts, der Werth der Naturalemolumente nach vorgeschriebener mäßiger Taxe abgezogen.

Pensionen für emeritirte Lehrer und Lehrerwitwen hängen von dem Ermessen des Großherzogs ab, doch sind namentlich die ersteren bis jetzt stets in genügender Höhe gewährt worden.

1. Schulen in Neustrelitz, 8525 Einwohner.

I. Gymnasium Carolinum hat 6 aufsteigende Classen (Sexta A und B sind parallel) mit 3 Vorclassen. Alter der Aufnahme ist das vollendete 6. Lebensjahr; in die Sexta das 9. Lebensjahr; der Cursus von da ab neunjährig. Der Lehr- und Lectionsplan ist dem preussischen Normalplan entsprechend; Hebräisch und Englisch sind facultativ, Turnen obligatorisch. Schülerzahl 336. Von Quinta gehen die Schüler entweder in die Quarta oder die III. Realclassen über. Lehrer: 7 studirte, 6 unstudirte, ein Lehrer für Englisch und ein Zeichenlehrer. Schulgeld beträgt vierteljährlich 9 bis 18 Mk. Das Gymnasium ist als vollberechtigt im deutschen Reiche anerkannt und steht seit 1. März 1838 unter dem Ephorat des Consistorii. Der Director (tit. Schulrath) ist mehr als in den preussischen Gymnasien an die Beschlüsse der Lehrerconferenz gebunden. Eine gute Bibliothek, ausreichende Lehrmittel (hervorragende ornithologische Sammlung), auch nicht unbedeutende Stipendien für mittellose Schüler, sowie eine bibliotheca pauperum sind vorhanden. Auch erhält durch ein Legat derjenige der 3 ersten Lehrer, welcher alle 2 Jahre das wissenschaftliche Programm verfaßt, dafür 150 Mk. Die eingeführte Ordnung für die Maturitätsprüfung vom 8. Aug. 1837 gilt auch für die Gymnasien in Friedland und Neubrandenburg. Die von anderen Prüfungsordnungen sich unterscheidenden Forderungen sind etwa folgende: In der Religion wird nicht geprüft; in der Physik muß der Abiturient eine Uebersicht über die Hauptlehren von den allgemeinen Eigenschaften der Körper, den Gesetzen der Bewegung und des Gleichgewichts, von Electricität und Magnetismus, Licht und Wärme haben und in der Chemie die Elemente und hauptsächlichsten Zusammensetzungen kennen. Für den lateinischen Aufsatz wird vorherrschend historischer Inhalt gefordert, und zwar so, daß die Darstellung sich leicht an die alterthümliche Vorstellungsweise anschließen kann. Neben dem Aufsatz wird noch ein lateinisches Extemporale und neben dem griechischen Exercitium noch eine Uebersetzung von Dialogen aus einem in der Schule nicht gelesenen Stücke des Sophokles oder Euripides verlangt. Statt des französischen Exercitiums kann ein freier Aufsatz gegeben werden, dessen Thema am passendsten aus der neueren Geschichte zu wählen ist. Bei der Prüfung im Hebräischen wird ein Exercitium angefertigt. Wörterbücher sind gestattet, aber kein deutsch-lateinisches; für den lateinischen, den deutschen Aufsatz und die mathematische Arbeit sind je 5 Stunden, für das griechische, französische und hebräische Exercitium, auch für die Uebersetzung aus dem Griechischen je 3 Stunden, für das lateinische Extemporale 2 Stunden bestimmt. Zur Prüfungscommission gehört ein Deputatus Consistorii (nach neuerer Bestimmung; früher sämmtliche Consistorialräthe) und die Lehrer der oberen Classen. Der

Fachlehrer nimmt über die von ihm gehaltene Prüfung ein Protokoll auf und hat im Falle der Stimmengleichheit die Entscheidung. Wenn Abiturienten sich in einem Fache bedeutende Kenntnisse erworben haben, so kann ihnen dafür von den Forderungen in den übrigen Disciplinen etwas nachgelassen werden, mit Ausnahme der Forderungen im Lateinischen und Deutschen.

II. Die Realschule hat 3 Classen, welche der Quarta, Tertia und Secunda Gymnasii entsprechen, mit 5jährigem Cursus. Die 3 Vorclassen, sowie die Sexta und Quinta des Gymnasii sind zugleich Vorclassen der Realschule. Die Schule ist als berechtigte Realschule II. Ordnung anerkannt, entspricht aber in Lehrgang und Lectionsplan nur einer höheren Bürgerschule, über deren Ziele sie nur in einigen Fächern (Physik, Chemie und Mathematik) hinausgeht. Die Classen III, II, I haben je 2 wöchentliche Stunden in Religion, Arithmetik, Geometrie, Geschichte, Singen, je 3 in Deutsch, Französisch, 2, 2, 1 im Rechnen, 2, 1, 2 Naturgeschichte, Geographie, Schreiben, 1, 2, 2 Physik, —, —, 1 Chemie, 2, 3, 2 Englisch, 3, 3, 4 Latein, 3, 3, 2 Zeichnen, Turnen mit dem Gymnasium gemeinsam. — Schülerzahl 102; vierteljährliches Schulgeld 10, 10, 12 Mk.; Eintrittsgeld 3 Mk. Lehrer: Director, 3 studirte, 1 unstudirter und 1 Musiklehrer. Eine Bibliothek für Lehrer und für Schüler, die nöthigen Lehrmittel, auch ein gutes chemisches Laboratorium sind vorhanden. — Zu vielfachen Stipendien für mittellose Realschüler ist beim Jubiläum am 8. Oct. 1879 ein Stipendienfonds von 5000 Mk. aus freiwilligen Beiträgen früherer Schüler hinzugekommen. Der vielfach ausgesprochene Wunsch, die Schule zu einer Realschule I. Ordnung umzugestalten, unterliegt jetzt noch gerechtfertigten Bedenken. Das schon am 24. März 1852 bestätigte Prüfungsreglement entspricht meistens dem preussischen Reglement für höhere Bürgerschulen. Auf Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaft ist besonderes Gewicht gelegt, und ausgezeichnete Leistungen darin können zur Compensation dienen. Prüfung in der Religion findet nicht statt; 6 schriftliche Arbeiten (aus Mathematik, Naturwissenschaft und den 4 Sprachen) sind anzufertigen. Die Prüfungskommission bilden die ordentlichen Lehrer unter Vorsitz eines Deputatus Consistorii.

III. Die Bürgerschule, Ostern 1878 in einem sehr stattlichen Gebäude (mit lateinischer Inschrift!) eröffnet, enthält 6 Classen für Knaben und 6 Classen für Mädchen, von denen die drei unteren Classen einen je einjährigen, die drei oberen Classen einen je zweijährigen Cursus haben. Schulgeld quart. 3 Mk. In den beiden oberen Knabenclassen wird facultativer lateinischer Unterricht erteilt, um eventuell befähigten Schülern den Eintritt in Quinta und damit in die Realschule zu ermöglichen. Lehrer: ein Rector, 8 Lehrer, 4 Lehrerinnen. Jahresgehalt der Lehrerinnen 900 bzw. 960 Mk. — Ein Schulvorstand, bestehend aus dem Bürgermeister, einem Stadtprediger und dem Rector hat die nächste Aufsicht, besonders hinsichtlich der Schulversammlungen.

IV. Die höhere Töchterchule hat 6 aufsteigende Classen, von denen die 3 oberen und die unterste einen zweijährigen, die fünfte und vierte einjährigen Cursus haben. Als Lehrer wirken außer dem Rector ein studirter und ein unstudirter Lehrer, 4 geprüfte Lehrerinnen und eine Hülfsllehrerin. Gehalt der ersten Lehrerin 1500, der zweiten und dritten 1050, der vierten 960, der Hülfsllehrerin 300 Mk. Schulgeld: vierteljährlich von 7,50 bis 12 Mk.; dazu für den facultativen englischen Unterricht (in II und I 4 u. 3 St. wöchentlich) 3 Mk. Französischer Unterricht mit 5, 5, 4, 4 St. in den 4 oberen Classen obligatorisch. Zahl der Schülerinnen 249. Die Verhältnisse der Anstalt sind wohlgeordnet, doch bedarf die 6. Classe dringend der Theilung.

V. Eine 1824 von dem Hofbaumeister und 3 Lehrern gegründete „Sonntagschule“ für Handwerkslehrlinge ist noch unter Leitung des Großherzogl. Bauraths bei Bestand. Die 1842 von der jetzt verwitweten Großherzogin gegründete Kleinkinder-Bewahranstalt (das Luifensstift) wird von etwa 100 Kindern besucht. Auch besteht eine vom Consistorialrath Naumann gegründete christliche Sonntagschule seit Michaelis 1873.

2) Stadtschulen in Fürstenberg, Wesenberg, Stargard und Ortschaften in den Flecken Mirow und Feldberg. Diese 5 Schulen sind landesherrlichen Patronats, und

stehen unter Oberaufsicht des Consistorii, welches seit 1870 alle 2 Jahre Inspectionen hat eintreten lassen, unter der Localaufsicht von Schulvorständen. Die specielle Leitung haben überall die Rectoren, Candidaten der Theologie, nur in Feldberg der erste seminaristisch gebildete Lehrer. Zu den gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen kommt für die Knaben Geometrie und Turnen, für die Mädchen Unterricht in weiblichen Handarbeiten hinzu. In Mirow wird auch für die Knaben der beiden oberen Classen lateinischer, in der ersten Classe auch französischer und für die Mädchen in den beiden oberen Classen französischer Unterricht facultativ ertheilt. Schülerzahl: Fürstenberg 393, Wefenberg 205, Stargard 352, Mirow 370, Feldberg 160.

B. Schulen, welche gar nicht oder nur zum geringen Theile landesherrlich erhalten werden.

1) Schulen in Friedland, 5086 Einw.

I. Das Gymnasium, vielleicht schon 1244 durch die brandenburgischen Markgrafen Johannes und Otto III. zugleich mit der Marienkirche gegründet, wurde durch die Reformation nach den Grundsätzen der Humanität umgestaltet, und seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts in einer dem modernen Gymnasium zustrebenden Tendenz reformirt. Rector Fojß (1831—1835) führte einen wohl durchberathenen Lehrplan ein, der sich streng an's Classensystem anschloß und das Ziel des Gymnasii im Auge behielt. 1868 wurde das Gymnasium als ein vollberechtigtes anerkannt, darauf der preussische Normalplan fast völlig durchgeführt, auch eine landesherrlich bestätigte Schulordnung d. d. 28. Mai 1872 gegeben. Die Oberaufsicht hat nominell die Landesregierung, bestätigt auch seit 1868 die im Gymnasium angestellten Lehrer und sendet einen Consistorialrath als Vorsitzenden der Maturitätsprüfungscommission. Auf die übrigen Schulen hat die Regierung keinen anderen Einfluß, als daß sie die Schulordnungen zu bestätigen hat, ohne daß sie bis jetzt bei eingetretenen Differenzen sich für befugt gehalten hat, die nothwendige Schulordnung zu octroyiren. Die Bestimmung des landesgrundgesetzlichen Erbvergleichs vom 18. April 1755 über die Inspection der Stadtschulen hat die Magistrate in Friedland und Neubrandenburg hinsichtlich der dortigen Schulen souverain werden lassen, wobei erst das Berechtigungswesen des deutschen Reiches für die Gymnasien eine kleine Lücke gerissen hat. Das Gymnasium hat 9jährigen Cursus, die Gründung einer Vorschule ist in Aussicht genommen. Lehrer: Director, 7 studirte, 1 unstudirter Lehrer. Gehalte, zum Theil aus der Kirchentasse gezahlt, sind: Director 4200 und freie Wohnung, Conrector ca 3400 Mk., Prorector ca 3150 Mk., Subrector ca 3000 Mk. (incl. 150 Mk. als Turnlehrer), ordentliche Lehrer 2850, 2124, 1800 Mk., der unstudirte Lehrer 1500 Mk. Pensionsberechtigung existirt nicht; die Witwen der 4 ersten Lehrer erhalten aus der Kirchentasse jährlich 120 Mk. Eine Witwenkasse für alle städtische Angestellte soll jetzt gegründet werden. Schülerzahl 167, von denen mehr als die Hälfte Auswärtige sind. Vierteljährliches Schulgeld für Auswärtige 6 bis 18, für Einheimische 3 bis 15 Mk.

II. Bürger- und Volksschule. Oberaufsicht hat der Magistrat, die specielle Aufsicht nach der Schulordnung von 1833 eine Schulcommission, aus dem Bürgermeister, dem Director des Gymnasii, den 3 Ortsgeistlichen und 2 Mitgliedern der Bürgerschaft bestehend. Die specielle Leitung hat ein studirter Rector.

a. Die Bürgerschule, seit 1805, hat jetzt 5 Knaben- und 5 Mädchenklassen. Das Ziel der Schule geht nur in der ersten Mädchenklasse über das der gewöhnlichen städtischen Volksschule hinaus. In den 3 oberen Mädchenklassen facultativer französischer Unterricht. Schulgeld quartaliter 2,25 bis 3 Mk., abgesehen vom französischen Unterricht, Schülerzahl 428. Die Bürgerschule befindet sich seit 1877 in einem massiven neuen Gebäude. Ueber eine neue Schulordnung wird seit Jahren (!) zwischen der Landesregierung und dem Magistrat, der an die Zustimmung der Bürgerrepräsentanten gebunden ist, verhandelt.

b. Die Nebenschule (im Volksmunde: Armenschule) ist aus einer um 1850 durch eine Gräfin von Schwerin gegründete Kinderbewahranstalt hervorgegangen, steht jetzt

unter dem Patronat des Magistrats und ist dreistufig mit 2 Knaben- und 2 Mädchen- und einer gemischten Vorclasse. Schülerzahl 303. Reorganisation zu wünschen. Ostern 1881 soll eine städtische höhere Mädchenschule in's Leben treten. —

2) Schulen in Neubrandenburg, 7495 Einw.

A. Gymnasium. Wahrscheinlich zugleich mit der Stadt durch Markgraf Johann I. von Brandenburg 1248 gegründet. Die Zerstörung der Stadt durch Tilly 1631 hat Erasmus Pontanus, wahrscheinlich ein Lehrer, in seiner: „Truculenta expugnatio sanguinolentumque excidium Neobrandenburgicum“ geschildert. Auch die folgenden kriegerischen Zeiten, insonderheit der nordische Krieg, lähmten die Besserung der Schulverhältnisse, wie ein Carmen des Rector Wolfes und seiner Collegen: „die Welt voller Krieg“, zu Ehren eines 1715 verstorbenen Bürgermeisters bezeugt. Dem Unwesen des Privatunterrichts, der horae privatissimae, das sich immer mehr ausbreitete, versuchte ein Rescript des Herzogs Adolf Friedrich IV. 1766 vergeblich zu steuern. Auch die Anstellung eines neuen Cantors Bodinus (Aepinus in Reuter's: Durchläuchting) und eines Sprachmeisters Tillemann fruchteten dazu wenig. Im Lehrplan, so berichtet der Biograph von J. H. Voss, nahm das Latein noch ungebrochen die Centralstelle ein, nur mit dem Mangel, daß Cicero, Horaz, Terenz, Livius und Vergil theils cursivisch, theils statarisch zu gleicher Zeit neben einander gelesen wurden; dazu kamen lateinischer Stil, Versübungen und deutsche Oratorie. Von J. H. Voss selbst werden noch Logik, Geographie, Geschichte, Gelehrtenkenntnis, allgemeine Religionswissenschaft und die Elemente des Hebräischen und der Naturkunde als Lehrgegenstände erwähnt; Mathematik wurde erst seit 1767 in einer Wochenstunde vorgetragen; der deutsche Unterricht beschränkte sich darauf, daß zuweilen deutsche Aufsätze eingefordert und Redübungen veranstaltet wurden. Bodinus gewann für den einstündigen griechischen Unterricht eine zweite wöchentliche Stunde, verwandte sie aber für Plutarch's Schrift von der Erziehung. Später traten Xenophon und Aelian, viel später Homer an die Stelle; Französisch war facultativ. Von 1766—1769 war J. H. Voss Schüler der Anstalt, bewarb sich auch 1776 um das Rectorat, mußte aber dem tüchtigen Pädagogen Walthers nachstehen. Zum Andenken an die Aufnahme von Voss wurde am 8. April 1866 eine Vossstiftung zum Besten der Witwen von Neubrandenburger Gymnasiallehrern gegründet und bald darauf landesherrlich bestätigt; das Capital derselben betrug Ostern 1880 7429,95 Mk. Die Schule nahm unter Walthers einen neuen Aufschwung, bis durch die Napoleonischen Kriege wieder Nothzeiten und damit Lehrermangel und Combinationen eintraten. Im Jahr 1813 trat Conrector Milarch mit fast allen Primanern unter die freiwilligen Jäger, wie die am 18. Oct. 1863 in der Aula Gymnasii errichtete Denktafel bezeugt. Nach geschlossenem Frieden wurde die Bürgerschule und die Volksschule (Armenschule) eingerichtet und dadurch das Gymnasium entlastet; auch der Realunterricht wurde vermehrt und dem griechischen Unterricht 2 Stunden zugelegt. Im Jahr 1827 bezog die Anstalt ein „schönes, geräumiges, Geist und Gemüth gleich heiter stimmendes Schulhaus“, welches die Munificenz des Großherzogs Georg der Stadt schenkte. Die Inschrift: Georgius M. D. Hanc Aedem Juventuti Erudiendae Sacram Condidit Anno MDCCCXXVI. giebt davon Zeugnis. Seit 1834 ist der Lehrplan dem bekannten preussischen Normalplan im wesentlichen nachgebildet; seit 1840 heißt die Anstalt Gymnasium und der jedesmalige Leiter Director. Es arbeiten daran außer dem Director 3 Oberlehrer, 6 Collaboratoren, 1 Gesanglehrer, 1 Zeichenlehrer. Gehälter für den Director 4200 bis 5000 Mk.; erster Oberlehrer 3600—4000 Mk.; zweiter 3300—3700 Mk.; dritter 3000 bis 3400 Mk. Die übrigen akademisch gebildeten Lehrer beziehen 2000 Mk. Anfangsgehalt, das sich von 3 zu 3 Jahren um je 200 Mk. und wenn dasselbe 3000 Mk. erreicht hat, nach 5 Jahren auf 3300 Mk. steigert. Pensionsberechtigung besteht nicht, jedoch werden für dienstunfähig gewordene Lehrer in der Regel Hilfslehrer aus städtischen Mitteln besoldet. Auch die Witwen haben keinen Rechtsanspruch auf Pension, erhalten aber ein nach dem Ermessen des Magistrats und der Stadtrepräsentanten festgesetztes Gnadengeld, auch wird unverforgen Kindern verdienter

Lehrer „precario“ ein „annuum“ bewilligt, wozu die Einnahmen aus der S. H. Bospflichtung kommen.

Das Gymnasium besteht aus 7 Classen mit neunjährigem Cursus; seit Ostern 1879 ist Tertia in Unter- und Obertertia getheilt. Lehrgang und Lehrplan ist der jetzt gewöhnliche. Laut Reichsgesetzblatt vom 9. Oct. 1874 können die vom Griechisch dispensirten Schüler, welche von Quarta an besonderen Unterricht im Englischen, im Rechnen, im Zeichnen und in der Chemie erhalten, nach Absolvirung der Untersecunda sich einer Prüfung unterziehen, durch deren Bestehen sie die einer anerkannten höheren Bürgerschule beigelegten staatlichen Berechtigungen erwerben. So schließt das seit 1869 als vollberechtigt anerkannte Gymnasium auch eine berechnete höhere Bürgerschule in sich. Als Vorschule des Gymnasiums dienen die 3 unteren Classen der Mittelschule. In den letzten 5 Jahren sind 57 Abiturienten mit dem Zeugnis der Reife entlassen worden. jetzige Schülerzahl 287. Schulgeld für Einheimische quart. 10 bis 22,50 Mk.; für Auswärtige 12,50 bis 30 Mk.; Gebühr für Maturitätszeugnis 10 Mk., bezw. 20 Mk.

B. Bürger- und Volksschulen.

Die Gehaltsscala der an diesen Schulen angestellten Lehrer ist folgende: Rectoren 2400—3300 Mk. Zulage nach je 3 Jahren um je 200 Mk., zuletzt um 100 Mk.; Conrectoren 2000—3000 Mk. mit je dreijähriger Steigerung um 200 Mk.; seminarristisch gebildete Lehrer 1200—2000 Mk. mit je 3jähriger Steigerung um 150 Mk.; erster Hilfslehrer: 1000—1200 Mk. mit je 3jähriger Steigerung um 100 Mk.; zweiter Hilfslehrer 900, nach 3 Jahren 1000 Mk. Zwei für höhere Töchterschulen geprüfte Lehrerinnen erhalten 1000—1500 Mk., von 3 zu 3 Jahren um je 100 Mk. steigend; eine für Volksschulen geprüfte Lehrerin 900, je nach 3 Jahren 1000 Mk.; andere Elementarlehrerinnen 750 Mk., nach 3 Jahren 800 Mk., nach abermals 3 Jahren 900 Mk. Auswärtige Dienstjahre werden nur kraft besonderen Beschlusses in Anrechnung gebracht; Pension und Witwengehalt steht nicht fest.

1) Mittelschule für Knaben. Diese 1838 und zuletzt 1878 reorganisirte Schule hat 7 Classen mit 6 Stufen, wovon die 3 unteren je einjährigen, die 3 oberen je zweijährigen Cursus haben; die 4te Classe ist seit Mich. 1880 in 2 Parallelcötus getheilt. Ein neues Schulhaus mit 6 Classen und einem Zeichensaale soll Ostern 1881 bezogen werden. Außer dem Rector arbeiten an der Schule 6 ordentliche, 1 Gesang- und 1 Zeichenlehrer; auch wird Turnunterricht erteilt. Schülerzahl 249; Schulgeld quart. 3, 4, 5, 6, 7,50, 9 Mk.

2) Höhere Töchterchule. Dieselbe besteht seit 1810 und ist in den Jahren 1825, 1849 und zuletzt 1875 reorganisirt worden. Sie ist jetzt sechsstufig. In den 4 oberen Classen wird facultativ französischer Unterricht mit 6, 6, 4, 4 wöchentlichen Stunden und englischer Unterricht in den 3 oberen Classen mit 3, 4, 4 Stunden erteilt. Im übrigen gleichen Lehrplan und Lehrziel dem der Töchterchule in Neustrelitz. An der Schule wirken außer dem Rector ein studirter Conrector, 3 geprüfte Lehrerinnen, 1 Handarbeitslehrerin, 1 Elementar- und 1 Gesanglehrer. Zahl der Schülerinnen 149. Schulgeld quart. 4,25 bis 12,25 Mk. Sprachunterricht besonders bezahlt.

3) Volksschule. Entstanden aus der bis 1826 für Knaben und Mädchen gemeinsamen, von einem Lehrer verwaltete Armenschule wuchs sie zu 3 Knaben- und 3 Mädchenklassen an und wurde 1878 unter die Leitung des an die reorganisirte Mittelschule berufenen Rectors gestellt. Die Gesamtzahl der wöchentlichen Stunden beträgt 26, wovon 6 St. in den 3 Mädchenklassen auf Handarbeitsunterricht verwandt werden. Zu Ostern 1881 soll ein neues Schulhaus bezogen werden, welches 12 Classenräume enthält mit getrennten Eingängen u. für beide Geschlechter. Es wird sodann für jede Abtheilung eine vierte Classe in Benutzung genommen werden. Außer dem Rector der Mittelschule, welcher einige Stunden erteilt, arbeiten an den Knabenklassen 3 Lehrer, an den Mädchenklassen 1 Lehrer und 2 Lehrerinnen. Schülerzahl 209 Knaben und 268 Mädchen. Das wöchentliche Schulgeld ist auf 15 Pfennige normirt.

4) Concessionirte Privatschulen.

a. Das Pensionat und die Schule der Frä. Weinrich für Töchter aus höheren Ständen hat 4 Classen mit 58 Schülerinnen, welche von 6 Lehrerinnen und 4 an städtischen Schulen angestellten Hilfslehrern unterrichtet werden. Der franz. Unterricht beginnt in IV, der englische in II; in beiden Sprachen sind die Schülerinnen der 2 oberen Classen in je 2 Abtheilungen getrennt; der Cursus in IV und III ist einjährig, in II und I zweijährig. Schulgeld quart. 15 bis 30 Mk.; Pensionsgeld mit Schulgeld jährlich 600 Mk.

Außerdem bestehen 5 Vorbereitungsschulen, welche indes auf den Aussterbeetat kommen, besonders wenn die höhere Töchterschule und das Weinrich'sche Pensionat die in Aussicht genommenen Elementarclassen bekommen. Privatschulen sollen ferner nicht mehr concessionirt werden. Eine vom Bildungsvereine gegründete und unterhaltene Gewerbeschule, welche vom Magistrat mit jährlich 300 Mk. subventionirt wird, will an 2 Wochenabenden und am Sonntag Nachmittag Handwerkslehrlingen Gelegenheit zur Fortbildung geben. Eine Kleinkinderbewahranstalt, durch Privatmittel unterhalten, aber von der Stadt unterstützt, beaufsichtigt etwa 100 Kinder von 3—6 Jahren während der Wochentage; ein Fröbel'scher Kindergarten wird von etwa 12 Kindern besucht. Eine christliche Sonntagschule leitet Präpositus Milarch.

III. Woldegk, 2921 Einw.

Die Oftern 1863 reorganisirte Stadtschule hat 4 Knaben- und 3 Mädchenclassen, an welchen außer dem Rector ein studirter Conrector, 4 seminaristisch gebildete Lehrer, 2 Handarbeitslehrerinnen und seit Oftern 1875 auch eine geprüfte Lehrerin wirken. Nach der am 24. April 1864 landesherrlich bestätigten Schulordnung ist der Magistrat Patron, welcher aber nur solche Lehrer anstellen oder concessioniren darf, die vom Consistorium für anstellungsfähig erklärt sind. Der Lehrer an der vierten Knabenklasse, zugleich Küster, wird durch das Consistorium ernannt und besoldet. Die 7 Classen liegen in 3 Häusern; Versuche der Vereinigung sind bis jetzt mislungen, weil die vierte Knabenklasse in der Wohnung des Küsters vom Consistorium zu erhalten ist. Der Schulvorstand, aus dem Bürgermeister, einem Senator, den beiden Pastoren, dem Rector und 2 Bürgervorstehern bestehend, hat die Aufsicht, die specielle Leitung hat der Rector; das Consistorium hat das seit 1870 regelmäßig ausgeübte Inspectionsrecht. Die vierstufige Knabenschule will das Ziel einer Mittelschule erreichen, in der obersten Classe wird französischer Unterricht facultativ in 4 Stunden ertheilt. Die dreistufige Mädchenschule ist eine sog. gehobene Volksschule. Schülerzahl 189 Knaben und 218 Mädchen. Das Schulgeld beträgt für Knaben quart. 1,13 bis 2,50 und 0,50 Mk. für den französischen Unterricht; für Mädchen 1,13 bis 2 Mk. und für Handarbeitsunterricht 0,12 bis 0,50 Mk. Gehalt für den Rector 1650 Mk. und freie Wohnung, event. dafür 180 Mk. und nach 5 Jahren 100 Mk. Zulage; für den Conrector 1650 Mk.; Cantor 822 Mk. und 14 Rm. Hartholz, vierter Lehrer 1021 Mk. und 16 Rm. Buchenholz, fünfter Lehrer 870 Mk., sechster Lehrer und Küster ca 390 Mk. Schulgeld, 204 Mk. aus der Kirchenkasse, 14 Scheffel Roggen, 90 Mk. Accidenzien, 1109 □R. Acker, 2 Gärten und freie Wohnung; Lehrerin 1050 Mk., erste Handarbeitslehrerin 90 Mk. und die Beträge des Schulgeldes für den Handarbeitsunterricht aus I und II, während der Betrag aus der III. Classe nebst 96 Mk. die Einnahme der zweiten Handarbeitslehrerin bildet. — Pensionen und Witwengehalte hängen vom Ermessen des Patronats ab; concessionirte Privatschulen existiren nicht; einige Vorbereitungsschulen, besonders für Mädchen werden gebuldet. Eine Kinderbewahranstalt mit Kindergarten ist von den Ortspastoren gegründet und wird von der Stadt subventionirt.

IV. Strelitz (Alt-Strelitz), 3070 Einw.

Bis 1852 bestand hier eine Rector-, eine Cantorclassen, eine Judenschule, eine Armenthule und einige concessionirte Privatschulen. In jenem Jahre wurden die Judenschule und die Privatschulen aufgehoben und die Stadtschule vierstufig gemacht, deren

unterste Stufe 2 nach Geschlechtern getrennte Classen hatte. Ostern 1873 wurde auch die Armenschule aufgehoben und die Stadtschule in 5 Knaben- und 5 Mädchenklassen getheilt. Lehrziel ist das einer Mittelschule; in den 3 oberen Knabenklassen wird je fünfständiger latein. Unterricht und in der 1sten Knabenklasse auch dreistündiger franzöf. Unterricht ertheilt. Nach der Schulordnung von 1873 ist Patron der Magistrat, der hinsichtlich der Geldbewilligung von den Stadtrepräsentanten abhängt; der studirte Rector und Conrector müssen von der Landesregierung bestätigt werden und die übrigen Lehrer vom Consistorium, bezw. und auf dessen Anordnung geprüft sein. Die Localaufsicht, auch Bestimmung der Schulbücher, Festsetzung des Lehrplans u. hat der Schulvorstand, bestehend aus Bürgermeister, einem Senator (jetzt einem Juden, dessen Qualification vom Consistorium und Regierung beanstandet, aber vom Bundesrathe (!) anerkannt ist), den beiden Ortspastoren, dem Rector und einem Stadtverordneten. Die Leitung hat der Rector, außer welchem ein studirter Conrector, 6 seminaristisch gebildete Lehrer, eine geprüfte Lehrerin und 2 Handarbeitslehrerinnen an der Schule angestellt sind. Gehalt für Rector 1860 Mk., Conrector 1500 Mk., Cantor 1350 Mk. und Accidenzien; die übrigen 5 Lehrer erhalten 1200 Mk. nebst Brennmaterialien, bezw. 1000, 900, 750, 750 Mk. jährliche Einnahme; die geprüfte Lehrerin 1000 Mk.; die beiden Handarbeitslehrerinnen 900 Mk., bezw. 270 Mk. In Zukunft werden un-studirte Lehrer mit 750 Mk. angestellt, welche Summe sich von 5 zu 5 Jahren mit 150 Mk. bis zum Maximum von 1200 Mk. steigert. Pensionen und Witwengehalte sind nicht fixirt. Das Schulgeld beträgt quart. 1,50 bis 3,50 Mk., ohne den fremdsprachlichen Unterricht. Schülerzahl 272 Knaben und 274 Mädchen. Die Marienstiftung, eine Kleinkinderbewahranstalt, steht unter Protection der verwitweten Großherzogin Marie.

B. Fürstenthum Ratzburg (seit 1701 durch den Hamburger Vertrag zu Mecklenburg-Strelitz gehörig, hat $6\frac{1}{4}$ □ Meilen und 16,343 Einw.).

I. Landschulwesen. Die Zustände in den Jahrhunderten nach der Reformation waren trostlos. Allmählich ließen sich in einzelnen Dörfern Schulmeister nieder und obgleich die dadurch in ihren Einnahmen geschädigten Rüster sich darüber beklagten, wurden solche Nebenschulen geduldet, sollten aber nur von Kindern bis zum achten Lebensjahre besucht werden; was indes nicht beachtet wurde. Um 1767 bestanden schon 54 Schulen, deren Zustand aber ein höchst kläglicher war. Die Schulmeister waren meistens Schneider, Weber, Tagelöhner, Hirten; auch Frauen. Wenn sie lesen und beten lehrten, auch den Katechismus einprägten, so wurde das schon als sehr lobenswerthe Leistung bezeichnet. Im Sommer wurde keine Schule gehalten, im Winter oft erst von Weihnachten an, und zwar kamen die Kinder meistens erst nach dem vollendeten zehnten Lebensjahre. In dem genannten Jahr wurde eine Schulkasse eingerichtet, in welche aus den Ratzburger Domänen jährlich 850 Thlr. $N\frac{2}{3}$ fließen sollten. Aus derselben sollten Schulhäuser gebaut, bezw. vergrößert, auch ein Zuschuß zum Einkommen der Schulmeister gegeben werden, deren Minimaleinnahme festgesetzt wurde. Das Ratzburger Consistorium behält die Oberaufsicht und hat darauf zu achten, daß nur Schulmeister, welche einen christlichen Wandel führen, ein mit dem Schuldienst verträgliches Handwerk treiben, lesen und womöglich auch rechnen und schreiben können, angestellt werden. Pastor loci soll sie unterweisen, der Probst sie prüfen. Lehrplan und Methodode (besonders im Buchstabiren und Schreiben, wobei das Nachziehen der mit Bleisieber vorgezeichneten Buchstaben mit der Feder verordnet wird) werden genau vorgeschrieben. Vom 1. October bis 30. April soll Schule gehalten werden; die Kinder sind vom 6ten Lebensjahre an, wenn der Weg über Feld führt, vom 7ten Lebensjahre an bis zum 14ten Lebensjahre schulpflichtig. Fleißige und geübte Kinder dürfen vom 12ten Lebensjahre an 1 Monat später in die Schule kommen. An Schulgeld werden 16 Schill. und aus der Schulkasse 8 Schill. gezahlt. Die Localaufsicht hat Pastor loci, die „nächste“ Aufsicht der Superintendent in Neustrelitz, in dessen Abwesenheit der Probst auf dem Domhose. Die große Liberalität dieses Reglements, welches den Gemeinden Ver-pflichtungen abnahm, infolge dessen auch 11 Schulhäuser ausschließlich aus der Schul-

kasse gebaut wurden und wenigstens ein Drittel der Schulmeistereinnahmen daraus floss, hatte die noch jetzt nicht ganz verwischte Folge, daß die Schulgemeinden zu eigenen Leistungen wenig willig wurden. Auch war versäumt, die herkömmlichen Naturalleistungen für die Schulen festzustellen, so daß viele später bestritten wurden und wegfielen. Um tüchtigere und besser besoldete Lehrer zu gewinnen, erließ die Regierung unter dem 28. Oct. 1825 eine „Verordnung wegen Combinirung der Landschulen“, wonach dieselben von 49 auf 33 reducirt werden sollten und zur Aufbesserung der Schulstellen abermals jährlich 800 Thlr. zu $\frac{2}{3}$ aus den Domänen bewilligt wurden. Es sollte auch an 2 Tagen im Sommer 2—3 Stunden Schule gehalten und dafür 12 Schill. Schulgeld gezahlt werden. Von dem Besuche dieser Sommerschule in den letzten 2 oder 3 Schuljahren wurde die Zulassung zur Confirmation abhängig gemacht. Von da ab wurde wenigstens an jedem Freitage Sommerschule in den meisten Orten gehalten, aber die vorgeschriebenen Combinirungen kamen nicht zur Ausführung; auch die Verkoppelung brachte nicht die gehoffte Aufbesserung, denn statt der bis dahin genossenen freien Kuhweide erhielten die Schulstellen Acker von 6, 8, auch 1200 □R., aber vielfach schlechten Boden und ungünstig gelegen. Wie es mit dem Schulwesen im Anfange dieses Jahrhunderts stand, schildert ein Visitationsbericht: Zehn Schulen sind leidlich, die Kinder lernen darin richtig lesen und das Gelesene verstehen; von 557 Schülern konnten auch 80 schreiben und 2 sogar rechnen; der Katechismus wird gut eingeprägt. In den übrigen 30 Schulen ist es mit dem Lesen mehr oder weniger schwach bestellt; Verständnis des Gelesenen oder des gelernten Katechismus fehlt; etwa 30 Kinder können schreiben, aber das Geschriebene nicht lesen. Es giebt keine Tische, nur Bänke in den Schulstuben; in 3 Schulen unterrichten Frauen. Die Schulhäuser sind meistens unter einem Dach mit den Hirtenhäusern; die Schulstuben zugleich Wohnstuben (auch der kleinen Kinder!). Durch die verordnete Einlieferung der Schultabellen war ein Anfang zur Controle des Schulbesuchs gemacht, dessen Ziel war, „fließend in der Bibel lesen und den Katechismus hersagen zu können“. — Am 10. März 1834 wurde die „landesherrlich bestätigte Schulordnung für die Landschulen“ erlassen, welche nachher mehrfach modificirt, erläutert und ergänzt wurde. Danach war der rechtliche und factische Zustand folgender: Die Oberaufsicht hatte die Consistorialcommission in Radeburg, welche anfangs unmittelbar unter der Landesregierung stand, aber 1842 dem Consistorium in Neustrelitz unterstellt wurde. Nach Aufhebung dieser Commission erhielt der neue Probst die Oberaufsicht unter Leitung des Consistorii. Die Localaufsicht hatten die Pastoren, welche vierteljährlich jede Schule besuchten und jährlich dem Probste berichten sollten. Für die Externa stehen den Pastoren Schulvorsteher zur Seite, die mit den Kirchenjuraten den vom Pastor geleiteten Schulvorstand bilden. Die Dotation der Lehrer an den 47 Schulen, unter denen 3 sogenannte Nebenschulen (für Schüler bis zum vollendeten 8. Lebensjahre) waren, war sehr ungleich, aber bis auf die 7 Küsternstellen fast durchweg ungenügend. Eine Berechnung führt außer mäßiger Ackerdotation, theilweise mit freier Bestellung, 3 Schulstellen auf mit jährlich 300 Thlr.; 3 über 200 Thlr.; 4 über 150 Thlr.; 3 über 100 Thlr.; 2 über 80 Thlr.; 18 über 50 Thlr.; 6 über 30 Thlr.; 3 über 20 Thlr.; 3 über 10 Thlr.; 2 unter 10 Thlr. einschließlich des Schulgeldes! Selbstverständlich mußten viele Lehrer Nebenverdienst durch Betreibung eines Handwerks, Erntearbeiten u. suchen. Der Schulbesuch war im Winter regelmäßiger geworden, im Sommer waren Schulversäumnisse noch häufig. Unter den Schulmeistern waren nur wenige seminaristisch gebildet, etwa 12 waren tüchtig, 14 ziemlich befriedigend, 9 leisteten wenig, 11 sehr wenig, 2 fast gar nichts.

Gegenwärtiger Zustand. Eine sehr wichtige, durchgreifende Veränderung machte die unter dem 29. Aug. 1872 landesherrlich erlassene „Revidirte Schulordnung“. Die Oberaufsicht bleibt dem Consistorium unter Leitung der Landesregierung. Die specielle Aufsicht über das innere Schulwesen hat der Probst auf dem Domhofe, welcher ein Viertel sämmtlicher Schulen alljährlich besucht, die jährlichen Berichte der Pastoren entgegennimmt und mit seinen Bemerkungen dem Consistorium überreicht.

Ueber die Externa hat die Aufsicht die Landes Schulcommission, welche aus dem Vorsitzenden der Landvogtei in Schönberg, falls derselbe der evangelisch-lutherischen Kirche angehört, bezw. dessen Substituten und dem Probst besteht. Die Localaufsicht hat der betreffende Pastor. Ein aus zwei lutherischen Hausvätern und dem Schulmeister gebildeter, unter Vorsitz des Pastors wirkender Schulvorstand verwaltet das Vermögen der Schulgemeinde. Das Amt eines Schulvorstehers ist Ehrenamt, dauert 6 Jahre und kann ohne erhebliche Gründe nicht abgelehnt werden; die Kirchenjuraten dürfen stimmführend an der Sitzung des Schulvorstandes ihres Wohnorts theilnehmen. Nur im Seminar gebildete und für reif erklärte evangel.-lutherische Lehrer dürfen hinfert angestellt werden; etwaige Wünsche der Gemeinden trägt der Probst dem Consistorium vor, welches Schulmeister und Gehülfen ernennt; die Dienstanweisung ertheilt der Probst, Reisekosten für anziehende Schulmeister und Gehülfen werden bis zu 30 Mk. von den Gemeinden vergütet. Nebenerwerb darf nur mit Genehmigung des vorgesetzten Pastors stattfinden. Halbjährige Kündigung, jedoch vom Consistorium nur nach Anhörung der Land Schulcommission und nach untersuchter Sache zu üben, wird vorbehalten. Schulpflicht dauert vom 6. Lebensjahre bis zur Confirmation; Aufnahme der Kinder geschieht zu Ostern und Michaelis; Winterschule dauert an 6 Wochentagen von 9—12 oder 8—11 und an 4 Wochentagen von 1—3 Uhr; Sommerschule an allen Wochentagen von 7—11 oder 6—10 Uhr. Wenigstens müssen wöchentlich im Winter 26 St., im Sommer 24 St. wöchentlich ertheilt werden. Die Ferien umfassen jährlich 10 Wochen. Die Lehrgegenstände sind die gewöhnlichen; Realien werden im Anschluß an das Lesebuch gelehrt. Schulverfäumnisse werden mit Geldbuße von 25 Pf. bis 3 Mk. per Tag geahndet. Zum Dienen während des Sommers erhalten nur Kinder nach vollendetem 10. Lebensjahre und bis zum Besuche des Confirmandenunterrichts Erlaubnis, wenn sie die ihrem Alter entsprechenden Kenntnisse haben und ihre sittliche Führung kein Bedenken erregt, und haben wenigstens 12 Schulstunden wöchentlich zu besuchen. Von den neu aufgelegten Lasten zur Verbesserung der Schulstellen trägt die Land Schulkasse die Hälfte. Jede Schulstelle soll neben freier Wohnung und einem Garten von mindestens 715 □ Meter als Minimum jährlich 600 Mk. Einnahme haben, wobei die Bestellung des Schulackers, die Fuhrn zum Wirthschaftsbetrieb und ein Viertel des aufkommenden Schulgeldes nicht zur Berechnung kommen. Auch hat der Schulmeister freie Sommerweide für eine Kuh oder 36 Mk. Entschädigung zu beanspruchen, erhält auch 7 Rm Holz nach der Forsttaxe und 12,000 Stück Torf für Sted- und Zähllohn und auf Wunsch freien Arzt und unentgeltlich Medicin. Der Acker wird für 100 □ R. mit 6 bis 15 Mk. je nach der Güte berechnet. Von Contribution, Nachtwachen und Gemeindediensten sind die Schulmeister befreit. Diejenigen unter ihnen, deren Schülerzahl über 70 hinausgeht, müssen das über den Betrag von 360 Mk. jährlich aufkommende Schulgeld zur Haltung eines Gehülfen mit verwenden lassen; außerdem müssen 2 Küster einem Gehülfen freie Wohnung und Kost, 3 außerdem 180 Mk. Jahresgehalt geben; 1 Küster auch einem 2ten Gehülfen freie Wohnung und Kost. Jeder Schulmeister hat bei Anstellung eines Gehülfen demselben für 180 Mk. freie Wohnung und Kost zu geben; unfähig werdende Schulmeister, welche im Genuß ihrer Dienstehälften bleiben, unentgeltlich. Die Gehülfen erhalten außerdem 180 Mk. Jahresgehalt. Combinationen müssen sich die Schulgemeinden gefallen lassen, wenn die Schülerzahl dadurch nicht über 70 gesteigert wird. Die Schulgemeinde hat dem Schulacker bis zu 2400 □ R. frei zu bestellen und andere Wirthschaftsfuhren zu leisten; die Pension der emeritirten Lehrer beträgt jährlich 180 Mk., die der Witwen 90 Mk. Das Schulgeld ist quart. je nach dem Stande der Eltern: 2,50 bis 0,75 Mk.; Holzgeld und Weihnacht 2,50 bis 0,50 Mk. Aus den Freischulkassen, in welche Zuschüsse aus den Domänen- und Strafgebern fließen, werden Schul- und Holzgelde für bedürftige Schulkinder bewilligt, auch Beihilfe zur Anschaffung von Lehrmitteln gegeben. Der Bau der Schulhäuser liegt den Gemeinden ob, doch kann dafür ein einmaliger Zuschuß aus der Land Schulkasse bewilligt werden; 11 (sog. herrschaftliche) Schulhäuser werden aus

der Landschulkasse, Küsterhäuser, welche zugleich Schulhäuser sind, aus den Kirchenararien gebaut. Jede Schulstube muß wenigstens 0,6 □ Meter Raum für jedes Schulkind haben, 3,75 Meter hoch, heizbar, mit Ventilation versehen sein, einen Bretterfußboden haben und darf nur zum Unterricht benutzt werden. Für Brunnen, 2 Aborte, Scheunen- und Stallraum muß gesorgt werden. Wandtafel, Wandfibel, Landkarten etc. hat die Schulgemeinde zu halten. Michaelis 1872 war diese Schulordnung in Kraft getreten, aber bald zeigte sich, daß der Beitragsfuß in den einzelnen Gemeinden nicht feststand. Daher wurde nach schwierigen Verhandlungen am 24. März 1874 eine neue Verordnung zur Declaration und Ausführung der revidirten Schulordnung unter hingebender Thätigkeit der Behörden erlassen. Seitdem ist mit Pensionirung unfähiger Schulmeister, Combinirung zu kleiner Schulen, Schulbauten und Anstellung seminari-förmig gebildeter Lehrer und Gehilfen energisch vorgegangen worden und wird die Neuordnung des Schulwesens in wenigen Jahren, trotzdem die wohlhabenden Schulgemeinden die geforderten Leistungen oft nur widerstrebend übernehmen, durchgeführt sein. Zur Zeit bestehen 44 Landschulen, von denen 3 im Großherzogthum Mecklenburg-Schwerin, 2 im Gebiete der Stadt Lübeck eingepfarrt sind. Für Lehrgang und Lehrziel giebt Bedström's Unterrichtsplan (wie im Herzogthum) die anzustrebende Norm. Die Schule auf dem Domhose in Rostock ist eine gehobene städtische Volksschule.

Eine Erhöhung der Schulmeistergehälter durch Alterszulagen, sowie der Pensionen und Witwengehälter hat sich schon als dringend nöthig herausgestellt, wird aber durch den zwischen der Regierung und dem Fürstenthum schwebenden Verfassungszwiespalt gehindert. Die gewählten Vertreter erscheinen nicht in beschlußfähiger Anzahl und die Regierung ist durch Zusage an Erlaß aller nicht absolut nöthigen Verordnungen und Gesetze gehindert, so lange die Vertretung sich nicht erachtlich dazu geäußert hat.

II. Stadt Schönberg, 2899 Einwohner.

1. Realschule und Bürger-Knabenschule. Außer der Domschule in Rostock, die sich zu einem blühenden Gymnasium entwickelt hatte, aber 1845 aufgehoben wurde, sollte auch eine Schule in Sch. eine gelehrte sein. Aber später wurden Lehrer angestellt, welche nicht Academiici waren. Um 1803 bestanden eine Rector- und eine Küsterklasse, deren Leistungen sich nicht über die einer Landschule erhoben. Erst als 1814 die Landvogtei in Sch. eingerichtet und der Ort 1822 zur Stadt erhoben war, wurden auch die Schulverhältnisse wieder besser. An der Rectorschule wurde auch ein Cantor angestellt, die Küsterschule damit vereinigt und eine zweiclassige Mädchenschule, aber unter demselben Rectorat, abgezweigt, die Knabenschule wurde zur Bürgerschule. Am 2. Febr. 1846 wurde auch eine Realclassen mit 18 Schülern eröffnet, wozu Ostern 1846 eine zweite Classe kam. Schönberger Bürgerjöhne, welche bereits einen praktischen Lebensberuf ergriffen hatten, lehrten in die Schule zurück, selbst Gesellen schämten sich nicht, noch ein paar Jahre auf den Schulbänken zu sitzen und besonders Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch, Rechnen, Zeichnen und Feldmessen zu treiben. Die Schule nahm so den Charakter einer Gewerbeschule an, erwarb sich aber gerade dadurch das Vertrauen der Bevölkerung, so daß Ostern 1849 eine dritte Realclassen eingerichtet werden mußte. Die physikalischen und naturhistorischen Sammlungen, die mehr als 1000 Bände starke Bibliothek, Wandkarten, Globen und Atlanten des 1845 aufgehobenen Domgymnasiums waren dieser Schule zugewiesen. Auch die vom Director Wittmütz eingerichtete meteorologische Station erregte großes Interesse, so daß freiwillige Geldbeiträge die Anschaffung theurer Bodenthermometer (die eine Reihe für Schatten, die andere für Sonnenschein) ermöglichten. Dazu kamen erhebliche Beihilfen des Großherzogs Georg, so daß die Lehrmittelsammlung der Schule eine hervorragende genannt werden kann. Allmählich wurde besonders um der künftigen Kaufleute willen auch Französisch, Englisch und in beschränktem Maße Lateinisch als Lehrgegenstände eingeführt. Ostern 1869 wurde eine vierte Realclassen eingerichtet und die zweite der 4 Bürgerclassen zu einer Vorclassen insofern gemacht, als darin für die künftigen Realschüler 6stündiger lateinischer Unterricht erteilt wurde. Nachdem 1871 die Schule als eine zu Abgangsprüfungen

berechtigte höhere Bürgerschule anerkannt war, wurde 1872 für die Schulanstalten der Stadt eine Schulordnung landesherrlich erlassen, wonach die Localaufsicht einem Scholarchat, bestehend aus einem juristischen Vorsitzenden, dem ersten Ortsgeistlichen und dem Director der Realschule, für Mädchenschulangelegenheiten auch aus dem Rector der Mädchenschule, übertragen wurde. Ostern 1872 wurde eine Vorclasse mit 2jährigem Cursus für die Realschule eingerichtet, welche ihre Schüler aus der vierten Bürgerschulclasse erhält. Um Michaelis 1872 wurde die erste Abgangsprüfung mit gutem Erfolg gehalten, Michaelis 1873 auch ein fünfter studirter Lehrer angestellt. Jetzt wirken an der Real- und Bürgerschule außer dem Director 4 studirte und 6 unstudirte Lehrer, deren Gehälter nach dem oben (S. 894) angeführten Regulativ bestimmt sind. Aus der vierten Bürgerschulclasse treten die Realschüler in die sechste Real-Vorclasse mit elementarem Lehrgang; danach in die fünfflässige Realschule, welche nach dem Normalplan für die preussischen höheren Bürgerschulen organisirt ist. Die erhöhte Berechtigung, wonach die Schule die Rechte einer Realschule II. Ordnung erhält, wird ernstlich angestrebt. Schülerzahl 155; Schulgeld quart. 3 bis 9 Mk. Die Söhne der Geistlichen und Lehrer sind frei. Turnen wird eifrig gepflegt. — Die vierstufige Bürgerschule hat das Ziel und den Lehrgang einer gehobenen Volksschule; Schulgeld quart. in den 4 Classen 0,90 bis 2,40 Mk.; Schülerzahl 168. Für bedürftige Schüler giebt es 24 Freistellen.

2. Bürgermädchenschule. Dieselbe wurde am 2. Febr. 1846 mit 81 Schülerinnen in 2 Classen eröffnet und erhielt ihre Schülerinnen aus einer für Knaben und Mädchen gemeinsamen Elementarclasse. Michaelis 1850 wurde eine dritte Mädchenclasse eingerichtet. Ostern 1866 erhielt die Schule einen besonderen Rector und Michaelis 1868 eine vierte und durch Trennung der Elementarclasse nach den Geschlechtern eine besondere fünfte Classe; Ostern 1876 wurde eine sechste Classe eingerichtet. Die 4 unteren Classen haben einjährigen, die beiden oberen zweijährigen Cursus; Lehrplan und Lehrgang ist dem der Neustrelitzer Bürgerschule ähnlich, aber ohne fremdsprachlichen Unterricht. An der Schule wirken ein studirter Rector, drei seminaristisch gebildete Lehrer, eine geprüfte Lehrerin und eine Handarbeitslehrerin, deren Gehälter nach dem oben bezeichneten Regulativ bestimmt sind. Die Lehrerin erhält 900 Mk., die Handarbeitslehrerin 300 Mk. jährliches Gehalt. Zahl der Schülerinnen 297; Schulgeld quart. 0,90 bis 3,75 Mk. Die Schulordnung vom 24. März 1872 gilt auch für diese Schule!

Concessionirte Privatschulen bestehen nicht; die geprüfte Lehrerin erteilt privatim fremdsprachlichen Unterricht. — Die Gründung einer abgezweigten höheren Töchterchule ist späterer Zeit vorbehalten.

Consistorialrath **Naumann.**

Meierotto, Johann Heinrich Ludwig, geboren zu Stargard in Pommern am 22. Aug. 1742, der Sohn eines wackeren Schulmannes, des Rectors der dortigen reformirten Schule, hatte seine letzte eigentliche Vorbildung für die Universität als Alumnus des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin erhalten und nachdem er nach beendigten Universitätsstudien einige Jahre dem praktischen Erzieherberufe in einer gebildeten Familie gewidmet hatte, trat er in der vollsten Blüte der Kraft, reich ausgestattet mit Geist und Gelehrsamkeit, die Brust erfüllt von der höchsten und edelsten Auffassung der Thätigkeit eines Lehrers und Erziehers, in dieselbe Anstalt als Professor ein, welcher er seine Vorbereitung für die Universität zu danken gehabt hatte. Hier nahm er bald in dem Concil der Professoren, welches nach der Verfassung des Gymnasiums einen wesentlichen Antheil an der Leitung des Ganzen hatte, eine bedeutende Stellung ein, bis er im J. 1775, obwohl der jüngste Professor, mit dem allgemeinsten Vertrauen von dem Schuldirectorium als Rector an die Spitze der Anstalt berufen wurde. Mit welcher Begeisterung er dieses Amt antrat, mit welchem Bewußtsein von der Schwere der Verantwortlichkeit, die er damit übernahm, mit welcher Bescheidenheit und Aufopferungslust er an seine Aufgabe gieng, davon legen die der tiefsten Brust entquollenen Worte ein unvergängliches Zeugnis ab, mit denen er die Einladungsschrift zu seiner öffentlichen Einführung als Rector schloß: *Jamque vale otium, tuque otii alumna remissio animi: valete ingenii lusus, excursus, studia genio haec tonus*

data! Tu vero alium Joachimicum! en accipe totum istud meum, quicquid est, intentionis et mentis, qua utinam quidem acrius, nobilius quid Tibi offerre possem! Eingetreten in das Amt, welches seine ganze Seele füllte, schritt er rastlos, wie es der damalige Zustand der Anstalt bedurfte, von Verbesserung zu Verbesserung. Die universellste Auffassung seines Berufes leitete aber sein ganzes Thun. Wir irren wohl nicht, wenn wir an dem Ganzen seines Wirkens die tiefsten Spuren wahrzunehmen glauben, welche ein Herrscher wie Friedrich der Gr. seinem Zeitalter und vornehmlich allen denjenigen, welche unter ihm in seiner unmittelbarsten Nähe zu wirken berufen waren, nothwendig aufprägen mußte. Das hohe Beispiel rastloser Thätigkeit und Arbeitsliebe, welches von dem Thron herab gegeben wurde, die Forderung strengster Ordnung und Pünktlichkeit in Erfüllung jeglicher Pflicht, die vorwiegende Richtung auf das Gemeinnützige, die Zwecke der bürgerlichen und staatlichen Wohlfahrt fördernde, die selbst in den wissenschaftlichen Bestrebungen sich nicht verleugnete, alle diese Züge finden sich in dem Leben und Wirken Meierotto's. Unermüdllich und unerschrocken überwachte er alle Zweige seiner Anstalt. Nicht das Arbeiten, nicht das Ruhen seiner Zöglinge ließ er unbeachtet. Ihr Leben in der Schule, wie außer derselben, ihr Verhalten unter sich, wie zu ihren Lehrern und Erziehern, das Aeußere der Anstalt, wie die Regungen ihres innersten Lebens, alles umfaßte und durchdrang er mit seinem scharfen Blick, allem war seine Zeit, seine Einsicht, seine erfindungsreiche und ausdauernde Thatkraft gewidmet. Mit Wärme ergriff er die Anordnungen des großen Königs über die Verbesserung des Unterrichts. Naturrecht, Moralphilosophie, Metaphysik, Statistik verschwanden als unfruchtbar von den Lehrplänen der Anstalt. Dagegen wurde der Rhetorik nach dem Willen des Königs, wie nach der individuellen Ueberzeugung Meierotto's selbst ein weiterer Spielraum zugestanden: an die Stelle trockener Lehre trat anregende Uebung nach mustergültigen, in reicher Fülle mit Kennerschaft dargebotenen Beispielen. Die Alten wurden gelesen auf dem Fundamente gründlicher grammatischer Belehrung, die gleichfalls nicht aus ertödtendem Regelwerk, sondern aus fruchtbaren Beispielen geschöpft ward. Die Historiker Tacitus, Livius, Sallustius wurden der Jugend zugänglich gemacht, nicht bloß um daran die Sprache kennen zu lernen, sondern um sie in den reichen Schatz ihrer reifen, geläuterten Lebensanschauungen einzuführen. Diese Umänderungen wurden von ihm mit solchem Eifer und Erfolg betrieben, daß der König Verlangen empfand, den begeisterten Schulmann selbst persönlich kennen zu lernen und ihn einer längeren Unterredung würdigte, bei welcher er sich noch ernstlich vorbehielt, auch einige Schüler des Joachimsthal'schen Gymnasiums zu sich kommen zu lassen, um durch eigenes Examiniren sich zu überzeugen, mit welchem Erfolg seine Weisungen an ihnen vollzogen worden seien. Höhere Regentensorgen haben es jedoch dazu nicht kommen lassen. Der unermüdlische Rector gab ferner auch den ersten Anlaß zur öffentlichen Vertheilung von Prämien, zur Veranstaltung von Entlassungsprüfungen, gewährte den Zöglingen bei feierlichen Gelegenheiten, wie am Geburtstag des Königs, Festmahlszeiten, regelte die Lehrgelderkasse und bahnte die Errichtung der Lehrer-Wittwen- und Waisenkasse an, erwirkte unter der wohlwollenden Regierung Friedrich Wilhelm's II. die Verbesserung der Gehalte sämmtlicher Lehrer und den Ankauf eines Spiel- und Turnplatzes für die Zöglinge. Seiner Wirksamkeit war es zu danken, daß sich dem Gymnasium ein reicher Segen wohlthätiger Schenkungen zuwandte. Die Schwester Friedrich's des Gr., Prinzessin Amalie, vermachte demselben ihre besonders durch classische Werke alter Musik werthvolle Bibliothek. Noch unter seinem Rectorat wurde das reiche Delrieh'sche Vermächtnis für die Anstalt vorbereitet. Seine Thätigkeit beschränkte sich aber nicht bloß auf das, was er seiner Anstalt als Rector und Lehrer sein wollte, sondern auch als Gelehrter nahm er einen würdigen Platz in der Akademie der Wissenschaften ein und bewährte seine Meisterschaft auch auf anderen Gebieten, als auf dem des classischen Alterthums in einer Reihe von Abhandlungen. Von seinen schriftstellerischen Arbeiten aus dem Bereiche der römischen Alterthumskunde erinnern wir hier an: Sitten und Lebensart der Römer in verschiedenen Zeiten der Republik,

welche Schrift in 2. Auflage von seinem Collegen Philipp Buttmann herausgegeben worden ist; Ciceronis vita ex ipsius scriptis excerpta et ad Coss. seriem digesta; Schilderung der Erziehung und Unterweisung, welche M. Tull. Cicero seinem Sohne gegeben; de candore Livii; de testimoniorum Livii fide; de Livii arte narrandi et artificio historico; de praecipuis rerum Romanarum auctoribus et quidem de Salustii moribus; de Plinii Epist. III, 5: nullum librum tam malum esse, ut non aliqua parte prodesset; de fontibus, quos Tacitus in tradendis rebus ante se gestis videatur secutus; de praecipuis rerum Romanarum auctoribus ac primum de Taciti moribus. Als Schriftsteller wirkte er selbst für einen Zweig menschlicher Thätigkeit, der den meisten Gelehrten wohl völlig fremd zu bleiben pflegt. Er schrieb ein Exemplarbuch für Seefahrer und Strandbewohner und widmete es seinen pommer'schen Landsleuten am Strande der Ostsee, ein Buch, welches eingegeben und ganz durchzogen ist von dem kindlichsten Gottvertrauen. Das Interesse für diesen Stoff hing bei ihm eng zusammen mit seiner Würdigung des Naturlebens überhaupt, von dessen Kenntniss auch seine Schüler nicht ausgeschlossen bleiben sollten. Er hatte zu diesem Zwecke unter seinen Zöglingen eine sogenannte gelehrte Gesellschaft gegründet, in welche nur die bewährtesten älteren Schüler aufgenommen werden durften, denen er im Gebäude der Anstalt ein eigenes Vocal, Refectorium genannt, zu ihren Zusammenkünften einrichten ließ. Hier wurden Aufsätze der besten Alumnen, öfters auch in Gegenwart des Rectors und der Lehrer vorgelesen und recensirt. Es reihte sich hieran eine Conversation, zuweilen in lateinischer Sprache. Zur Belebung dieser Gespräche dienten die besten neueren Schriften, ausgefuchte Journale, Kupferstiche, Münzen, Kunstfachen und namentlich auch Naturalien. Es befanden sich dort ein herbarium vivum, ein Skelett eines menschlichen Körpers, Sammlungen von Conchylien, Petrefacten und anderen Mineralien. Bestimmte von Meierotto entworfene Gesetze regelten dieses ganze freiere wissenschaftliche Treiben. Am liebsten jedoch behandelte Meierotto in seinen literarischen Arbeiten, wie in seinen öffentlichen Reden in der Anstalt, Gegenstände aus dem eigentlichen pädagogischen Gebiete. So verfaßte er z. B. eine Anzahl Briefe „an die zur Univerſität abgehenden hoffnungsvollen Schüler des Joachimsthal'schen Gymnasiums über die öffentliche Schulprüfung“, Berlin 1785, worin er die Methode des Examinirens und die Vorbereitung auf Examina mit fachkundiger Wärme bespricht. Einem Manne von solcher schaffenden Kraft fiel noch in den letzten Jahren seines thätigen Lebens eine Vermehrung seiner Berufsgeschäfte zu durch seine Berufung in das reformirte Kirchendirectorium und in das Oberschulcollegium der Monarchie, als dessen Mitglied er durch zwei organisatorische Reisen nach Preußen, Schlesien und Polen eine reiche Saat des Wirkens auch auf diesem weiteren Schauplatze verwaltender Thätigkeit ausgestreut hat. Die zweite dieser Reisen, auf denen er seine Kräfte nicht zu schonen verstand, legte den Grund zu der Krankheit, durch welche er in seinem 59. Lebensjahre, am 24. Sept. 1800, hinweggerafft wurde. (Vgl. Versuch einer Lebensbeschreibung J. H. L. Meierotto's. Herausgegeben von F. L. Brunn, Prof. am Joachimsthal'schen Gymnasium. Berlin 1802. — Zum Andenken des Rectors und Professors J. H. L. Meierotto. Berlin 1801. — Kurze Uebersicht des bisherigen Lehrplans im kön. Joachimsthal'schen Gymnasium. Berlin 1802. — Die beiden letzteren Schriften sind Programme des Joachimsthal'schen Gymnasiums.) — Symbolae Joachimicae. Festschrift. Berlin 1880, 2. Thl.: Tres Gymnasii Joachimici Aotatos. Scripsit O. Schmidt. S. 217—235. Ebendaſelbſt S. 307—311: Rede des Director Schaper bei der Abschiedsfeier am 10. März 1880. — A. Eckstein: Lateinischer Unterricht, in dieser Encyclopädie Vb. IV. S. 265 f. — Herm. Petrich: Pommer'sche Lebens- und Landesbilder. Hamb. 1880. Thl. I. S. 377—401. — K. Nethwiſch: Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrich's des Großen. Berlin 1881. S. 148—155*).

F. G. Kiepling.

*) Für die Geschichte der lateinischen Methodologie ist M.'s „lateinische Grammatik in Beispielen aus den classischen Schriftstellern“ (1785) von Interesse, weshalb auch M. in Kaumer's

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

Die authentische, schwer zu erschöpfende Quelle haben wir in der durch Bretschneider's und seines Nachfolgers H. E. Bindseil aufopfernden Fleiß gesammelten Werken M.'s, welche in dem Corpus Reformatorum von 1834 bis 1860 bei C. A. Schwetschke (Bruhn) in Halle und Braunschweig erschienen sind, und von denen der letzte, der XXVIII. Band, bei der Feier seines dreihundertjährigen Todestags, am 19. April 1860 ausgegeben worden ist. Eben dieser Anlaß hat eine bedeutende Anzahl von größeren und kleineren Gelegenheitschriften, Reden, Monographien, populären Darstellungen seines Lebens und Abhandlungen in verschiedenen Zeitschriften hervorgerufen, welche alle zu sammeln für den Einzelnen unmöglich ist. Um so dankenswerther ist es, daß der Wittenberger Verein für Heimatkunde des Kurkreises eine Sammlung sämtlicher Melanchthonschriften mit gutem Erfolge versucht und das Verzeichnis desselben in seinem vierten und fünften Jahresbericht 1860 und 1861 veröffentlicht hat. Aus der überaus reichhaltigen Literatur heben wir von älteren Arbeiten die classische *vita Mel.* von Camerarius und die im Corp. Ref. X, 179—316 abgedruckten, von der Wittenberger Universität 1561 herausgegebenen auf das Leben und Streben M.'s bezüglichen Schriften hervor, unter denen die beim Begräbniß selbst von Vitus Dertel von Winsheim und die kurze Zeit darauf von Jakob Heerbrand in Tübingen gehaltene Gedächtnisrede besondere Beachtung verdienen. Mit Uebergehung der in den Beiträgen zur Literatur besonders des 16. Jahrhunderts (Nürnberg und Altorf 1784 u. ff.) niedergelegten überaus verdienstlichen Forschungen Strobel's und anderer mehr theologischen Schriften nennen wir von den neuesten: Heppe, Ph. Mel. der Lehrer Deutschlands (Marburg 1860). Philipp Mel. Eine kirchengeschichtliche Skizze von W. Beyschlag (Karlsruhe 1860). Schlottmann, de

Geschichte der Pädagogik im dritten Theile in dem Abschnitte: „Methoden des Lateinlernens“, besprochen wird. Dieser Mann, von dem man sagte, was Friedrich der Große unter den Königen, sei er unter den Rectoren (Raumer S. 103), stellte eine Darstellung der lateinischen Grammatik mit unsäglich Mühe aus lauter classischen Beispielen zusammen. Der erste Theil enthält auf 422 Seiten Beispiele zu Formenlehre und Syntax nach der gewöhnlichen Ordnung der Grammatik ohne ein erläuterndes Wort außer den lateinischen Ueberschriften der Seiten und Abschnitte, „eine Grammatik ohne Definitionen, ohne Axiome, Forderungen, Voraussetzungen, kurz ohne Regeln, eine Grammatik in Beispielen“. Der zweite Theil enthält eine Anleitung zum Gebrauch des ersten Theils mit einer Einleitung (I—LXVII), welche viele treffliche, zum großen Theil auch jetzt noch beherzigenswerthe pädagogische Rathschläge enthält. Aber der richtige Grundsatz, daß der Unterricht sich an die Selbstthätigkeit des Schülers zu wenden habe, ist in dem Buche auf die Spitze getrieben und die natürliche Entwicklung des Knaben zu wenig beachtet; es ist unnatürlich, wenn man damit anfängt, den jungen Anfänger alles selbst abstrahiren zu lassen; dieser soll vielmehr zunächst das Dargebotene auffassen und seinem Gedächtnis einprägen; ist er einmal im Besitze einer hinreichenden Menge von Stoff, so regt sich von selbst oder von dem Lehrer geweckt, jedenfalls unter seiner Leitung, der Trieb zu vergleichen, Analogieschlüsse zu machen und so den Stoff zu ordnen, zu beherrschen u. s. f. M.'s Methode scheint auch in seiner eigenen Anstalt nicht lange in Uebung gewesen zu sein. — Vergl. auch Schmidt, Geschichte der Pädagogik, ed. 3. Bd. III. S. 763—768.

Ph. Melanchthone rei publicae literariae reformatore (Bonnae 1860). A. Planck, M. Praeceptor Germaniae (Wrdlingen 1860) und Ph. M.'s Schola privata von L. Koch (Gotha 1859). Unter den vorhandenen Biographien bietet die von C. Schmidt, Ph. M. Leben und ausgewählte Schriften (Erfeld 1861) das Gesamtmaterial in der wünschenswerthesten Vollständigkeit und hat die früher erschienenen antiquirt. Von Programmabhandlungen beschäftigen sich besonders mit M.'s pädagogischer Thätigkeit die von Chr. Panfch in Eutin: M. als Schulmann (1860) und die Skizze des Unterzeichneten im Osterprogramm des Ev. Gymn. in Ologau 1860. Unter den überaus zahlreichen Charakteristiken und Reden erwähnen wir vor allen den Aufsatz von A. Neander in Piper's evangelischem Jahrbuch 1851 und den Vortrag von R. J. Nigfch über Ph. M. (Zwei Vorträge, Berlin 1855); sodann noch die Reden von R. Kothe (Heidelberg 1860), von Schmalz (Programm von Parchim 1861), von Keil (in der Ehrengedächtnisfeier des Todestags M. an der Univ. zu Erlangen 1860), von Guthe (Hannover 1860), von Eckstein (Programm der lat. Schule in Halle 1860) u. a. m. Fortgesetzte kritische Berichte über die Melanchthon-Literatur in Nudelbach und Guericke's Zeitschrift für Luth. Theologie 1860. S. 520 ff., und Zimmermann, Theol. Literaturblatt*). Vgl. auch Kaumer, Gesch. d. Pädag. I⁵, S. 148—171.

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

M.'s Vater, Georg Schwarzerd (nicht Schwarzert), war ein in weiten Kreisen, selbst vom Kaiser Maximilian geschätzter Waffenschmied und Rüstmeister des Kurfürsten Philipp von der Pfalz, welcher selbst seine Verheirathung mit Barbara, Tochter des angesehenen Kaufmanns und Schultheißen Joh. Neuter in Bretten vermittelt hatte, und welchem zu Ehren der älteste am 16. Februar 1497 geborene Sohn Philipp genannt wurde. Die alten Berichte bezeugen einstimmig, daß er ein gottesfürchtiger Mann war, welcher „mit der Gabe eines solchen Kindes gesegnet wurde, dessen hernach nicht ein Land, sondern viele Länder, ja die ganze Christenheit groß genossen hat und ohne Zweifel bis an's Ende der Welt genießen wird“. Die häufigen Reisen des Vaters in den Geschäften seines Berufes nöthigten den Großvater, die Sorge für die Erziehung der Enkel auf sich zu nehmen: wir hören, daß der junge Philipp sehr früh die öffentliche Schule besuchte, daß aber eine ansteckende Krankheit, welche auch den Lehrer ergriffen hatte, den Großvater 1504 veranlaßte, den ihm von Neuchlin empfohlenen Joh. Unger aus Pforzheim als Lehrer in sein Haus zu nehmen, und daß unter seiner strengen Zucht der Knabe zu einem gründlichen Studium der lateinischen Grammatik angeleitet wurde. (C. R. XXV, 448; er starb als evangelischer Prediger in Pforzheim 1553.) An den Gedichten des Carmeliten Baptista von Mantua wurden die Regeln gelernt und sorgfältig eingeübt. Neben dem guten Gedächtnis trat sehr bald das Geschick des Knaben im Disputiren hervor, welches er zur Freude des Großvaters manchem fahrenden Schüler gegenüber bewährte. Eben so eifrig war Unger auf die sittliche Bildung seiner Zöglinge bedacht: „seid vorsichtig und gebt gern nach“ — war ein oft von ihm gehörtes Wort; von früh an trat dasselbe in M.'s Selbstbeherrschung und Unterordnungsfähigkeit als ein Charakterzug hervor. Am 16. Oct. 1507 starb der Großvater, elf Tage nachher der Vater, welcher seit mehreren Jahren, man sagte in Folge eines Trunkes aus einem vergifteten Brunnen, gekränkelt hatte; noch 47 Jahre später dachte M. am Jahrestage des Todes der letzten Worte des Vaters, welcher die Kinder ermahnt hatte, eins mit der Kirche zu bleiben und in den kom-

*) Vgl. auch die gründliche und allseitige Darstellung und Würdigung Melanchthon's von Vanderer in der Theol. Realencyklopädie. D. Red.

menden großen Veränderungen, die er ahnte, Gott zu fürchten (C. R. VIII, 367). Damals blühte in Pforzheim, der Heimat Reuchlin's, die Schule unter Georg Simler von Wimpfen, einem Böglinge Dringenberg's, welcher auch griechisch und hebräisch verstand und später Professor der Jurisprudenz in Tübingen war; neben ihm lehrte Joh. Hildebrand, ebenfalls ein tüchtiger Humanist. Mehrere ausgezeichnete Männer wie Simon Grynaeus, der Baseler Philolog und Theolog, Berthold Haller, der Reformator Berns, u. a. haben hier ihre Jugendbildung empfangen. In diese Schule brachte man den jungen Philipp und zwar in das Haus der Schwester Reuchlin's, Elisabeth, die ihm, wie der Bericht der Wittenberger Universität sagt, in Freundschaft verwandt war. Sicher scheint es zu sein, daß sie seine Großmutter war, ungewiß, ob die Mutter seines Vaters oder seiner Mutter; das letztere behauptet Schmidt ohne Angabe der Auctorität, das erstere erscheint nach der Angabe im C. R. X, 255, welche der väterlichen Großmutter M's den Namen Elisabeth beilegt, wahrscheinlicher. Hier wurde er auch dem großen Reuchlin persönlich bekannt, welcher bei seinen Besuchen in Pforzheim an dem geweckten und fleißigen Knaben seine Freude hatte. Immerhin bemerkenswerth bleiben jene kleinen Züge der Theilnahme, welche für das empfängliche Gemüth des Knaben sicherlich von der größten Bedeutung waren, wie daß der hochgefeierte Mann, um den Eifer des Schülers anzuerkennen und anzuspornen, ihm den Doctorhut gab, den er einst selbst in Italien erhalten hatte, daß er ihm zur Belohnung für gelungene lateinische Verse eine griechische Grammatik und sein Lexikon schenkte und daß der Knabe durch die von ihm veranstaltete Aufführung einer seiner Komödien ihn auf's höchste erfreute. Damals hat Reuchlin, der erste Lehrer des Griechischen in Deutschland, welcher durch seine Kenntnis der Sprache einst die Bewunderung gelehrter Griechen in Rom erregt hatte, auch den deutschen Namen des Knaben Schwarzerd in Melancthon verwandelt, einen Namen, den dieser jedoch erst später in constanten Gebrauch nahm und seit dem Jahre 1531 stehend Melancthon schrieb (Corp. Ref. I, 131). Die vollere Schreibung ist freilich die gebräuchliche geblieben und hat ein gewisses geschichtliches Recht erlangt, obschon der Wille dessen, der den Namen geführt, hätte entscheidend sein sollen.

Auf Reuchlin's und Simler's Rath bezog er 1509, obschon noch sehr jung, die Universität zu Heidelberg und ward am 13. October immatriculirt. In dem letzten Decennium des 15. Jahrhunderts hatte hier ein reges wissenschaftliches Leben geblüht; Dalberg's, des pfälzischen Kanzlers, Bemühungen hatten Männer wie Agricola, Wessel, Celler, Wimpheling, Reuchlin zu Lehrern gewonnen. Jetzt herrschte wieder das ganze Unwesen der alten scholastischen Zeit: nach M's eigener Aussage (C. R. IV, 715) wurde nichts vorgetragen, als die alte geschwätzige Dialektik und ein wenig Physik. Doch fehlte es ihm auch nicht an Anregungen mancherlei Art. Schon daß er bei dem Theologen Pallas Spengel, dem Genossen jener Blütezeit, wohnte, welcher die neue Wissenschaft wenigstens zu würdigen wußte, war nicht ohne Bedeutung; ihm verdankte er anregende Kunde von jenen Männern, namentlich von Agricola, wie er selbst bezeugt (C. R. III, 673). Mit Wimpheling, welcher 1510 in Heidelberg war, trat er in persönliche Berührung: ein kleines lateinisches Gedicht aus den Jahren 1510, das erste gedruckte Wort des jungen Gelehrten, der sich hier noch Pullisulus latinisirte (C. R. XX, 765), nahm derselbe in einer damals herausgegebenen Schrift auf. Ebenso berührten ihn die Predigten des geistvollen Geiler von Reifersberg, auf dessen am 10. März 1510 erfolgten Tode er ein Epicedium verfaßte (C. R. X, 469) und dessen körnige Sprüche er auch später gern noch anführte. Aber für die eigentlichen classischen Studien fehlte ihm Anweisung und Lehre; sich selbst überlassen studirte er ohne Wahl die alten und neuen Dichter und Historiker und bildete seinen Stil, was er später sehr beklagte, besonders nach Politian; auch die Mathematik und Astronomie blieb ihm nicht fremd. Seine Gelehrsamkeit machte unter den Studenten Aufsehen; der einst bei einer Disputation von einem Professor gesuchte Grieche war in ihm bald gefunden. Auch als Lehrer zweier junger Grafen von Löwenstein finden wir ihn in jener Zeit thätig; der

erste Entwurf zur griechischen Grammatik ist aus diesem Unterricht hervorgegangen. Die Würde eines Baccalaureus erlangte er 1511; als er sich aber schon im folgenden Jahre, gewiß nicht ohne einige Selbstüberhebung, um die Magisterwürde bewarb, wies die Universität sein unzeitiges Begehren ab. Im Unmuth darüber und weil er viel vom Fieber litt, verließ er Heidelberg und begab sich nach Tübingen, wo er am 17. September 1512 immatriculirt wurde.

Auf dieser Universität hatte ein frischerer Geist sich zu regen begonnen. Heinrich Bebel (S. d. Artikel Bd. I, S. 455 ff.) hatte seit 1497 den classischen Studien trotz des Widerstrebens der Gegner Eingang verschafft; neben ihm lehrte Joh. Brassicanus. Außer diesen hörte er noch den Aristoteliker Franz Stadianus, seinen früheren Rector Simler, welcher neben der Jurisprudenz auch Dialektik vortrug, und den Mathematiker Joh. Stöffler, den Verfasser der lange Zeit vielverbreiteten astronomischen Ephemeriden oder Kalender, welcher seinen eigenen astrologischen Glauben dem Jüngling für sein ganzes Leben einprägte. Griechisch und Hebräisch mußte er aus Mangel an Lehrern privatim treiben; mit Joh. Desolampadius las er den Hesiod; hier wird es auch gewesen sein, wo ihm derselbe Agricola's 1515 zuerst gedruckte Dialektik schenkte, welche ihm über diese bisher verachtete Wissenschaft ein neues Licht gab und ihn zu einem gründlicheren Studium der Redner antrieb. So legte er hier den Grund zu jener mit Recht bewunderten Gelehrsamkeit, welcher keine Facultätswissenschaft, selbst die Medicin nicht, fremd blieb. Mit besonderem Eifer trieb er aber eine Zeitlang Theologie, so wenig er auch an den Spitzfindigkeiten und Abgeschmacktheiten der allein herrschenden Scholastik, mit der er sich nach seinem Wort sechs Jahre abgequält hat, Gefallen fand: noch in spätester Zeit wußte er manche lächerliche Einzelheit zu erzählen. Die Schriften Gerson's und Wessel's wurden ihm indes schon hier bekannt, auch empfing er von Neuchlin eine Bibel, die er auf das eifrigste las; es scheint aber nicht, daß er schon jetzt zu einer tieferen und lebendigeren Erkenntnis der evangelischen Wahrheit gelangte. Aber er war Humanist mit ganzer Seele, und von diesem Standpunct aus konnten ihm die Gebrechen der Kirche und ihrer Wissenschaft nicht entgehen, so wenig er auch an eine Bekämpfung derselben denken mochte. Indes wurde er zeitig genug in den Streit hineingezogen.

Seitdem er am 25. Januar 1514, der erste unter elf Candidaten, Magister geworden war, trat er als Lehrer an der Universität auf. Er erklärte Virgil und Terenz, diesen mit besonderer Vorliebe, die er sein ganzes Leben hindurch bewahrte; er gab ihn auch metrisch abgetheilt zuerst heraus, im März 1516; eigenthümlich war ihm schon jetzt die sittliche Anwendung, welche er mit der sprachlichen Erklärung verband. Nach Bebel's Tode erhielt er den Auftrag, Eloquenz und Geschichte zu lehren, d. h. Cicero's rhetorische Schriften und die ersten 6 Bücher des Livius zu erklären, und trat dies Amt mit der noch vorhandenen Rede de artibus liberalibus (C. R. XI, 5) an, welche in mehr als einer Beziehung merkwürdig ist. Mit großer Wärme werden die artes liberales als die Saiten des von Hermes erfundenen Heptachords und im Verein mit der Geschichte und Poesie als die neun wahrhaftigen Mufen gepriesen, es fehlt ihr aber an Einfachheit und Klarheit in der Ausführung. Ueberall macht sich das Streben geltend, Gelehrsamkeit zu zeigen und das Spiel, welches mit der Mythologie getrieben wird, ist fast ungenießbar: andererseits finden sich in ihr allerdings alle die Gedanken gleichsam keimartig, welche er später mit Meisterschaft auszusprechen und zu vertreten berufen war. In derselben Zeit beginnt auch seine eigentliche literarische Wirksamkeit: M. folgte dem Drange der damaligen Humanisten, die Resultate ihrer classischen Studien möglichst bald zu einem Gemeingut zu machen; man darf dieses dem Bedürfnis entgegenkommende Streben nicht vergessen, um die Beschaffenheit vieler Schriften jener Zeit recht zu würdigen*). Damals entstanden aus Vorträgen, welche er in einem lite-

*) Erasmus hatte ein klares Bewußtsein von der durch die Umstände gebotenen Flüchtigkeit vieler seiner Arbeiten und nannte sich wohl auch scherzend einen „Vielschreiber“, der das Geschrie-

rarischen Vereine hielt, die ersten Grundzüge der Rhetorik und Dialektik, welche er später in Wittenberg herausgab. Aus seinem griechischen Unterricht wuchs die griechische Grammatik, die im Mai 1518 zuerst gedruckten *institutiones linguae graecae*, hervor. Als Corrector in der Officin des Thomas Anshelm, welcher seine Druckerei später nach Hagenau verlegte, arbeitete er die Chronik des Joh. Berghens von Wyl, der unter dem Namen Nauclerus als Rector und Kanzler in Tübingen gewirkt hatte (um 1516). Daneben ist er mit einer Uebersetzung des Aratus beschäftigt; ja, nachdem er von seiner Entdeckung über den wahren Inhalt der *Analytica posteriora* des Aristoteles seinen Lehrer Stadianus überzeugt hatte, gieng er mit dem Gedanken um, die sämmtlichen Werke des Aristoteles, „der dunkler als die sibyllinischen Orakel geworden war“, neu herauszugeben und zu übersetzen (C. R. I, 26), ein Unternehmen, welches, wenn es hätte ausgeführt werden können, auf die Philosophie eine ähnliche Wirkung geübt haben müßte, als des Erasmus Ausgabe des N. T. auf die Theologie: aber diese Arbeit blieb liegen, es mochte zu sehr an allen Hilfsmitteln fehlen. Wir übergehen anderes, um noch zu erwähnen, daß er während der sechs Jahre seines Aufenthaltes in Tübingen im innigsten Verkehr mit Reuchlin stand, welcher damals in Stuttgart lebte, und daß er an seinem berühmten Streite mit den Eölnner Dominicanern den lebendigsten Antheil nahm. Zu der von Anshelm veranstalteten Sammlung der Briefe *illustrium virorum ad J. Reuchlinum* (März 1514) schrieb er eine Vorrede, ja es ist auch nicht unwahrscheinlich, daß er für das Gegenstück, die Briefe *obscuroorum virorum* (1516) einen Beitrag geliefert: wenigstens ist die Vermuthung nicht ohne Schein, daß das (auch C. R. X, 472 mitgetheilte) *carmen rithmicale* M. Philippi Schlauraff von ihm herrührt, eine witzige Erzählung von den Wanderungen und Leiden eines Eölnner Magisters, der sämmtliche Musensitze Deutschlands durchzieht und überall nur Hohn und Spott erntet. Wie dieser Streit die Geister mächtig erregte und den Gegensatz der Humanisten und Poeten zu dem mönchischen Geist der alten Scholastik in seiner ganzen Schärfe zeigte, so hat er sicherlich nicht wenig dazu beigetragen, zumal bei M.'s naher Verbindung mit dem Angefeindeten, ihm die Kläglichkeit der Gegner zu enthüllen und seine eigene Stellung entschiedener zu machen. Er selbst war in weiteren Kreisen bekannt geworden und hatte die ehrende Anerkennung der hervorragendsten Gelehrten, besonders des Erasmus sich erworben. Aber auch die Vertreter des Alten hatten sich zum Widerstand geschaart und die Unentschiedeneren, welche dem neuen Geist nicht rückhaltlos zu folgen wagten, zum Schweigen genöthigt; für M. insbesondere begann eine schwere Zeit, die ihm den Aufenthalt in Tübingen je länger je mehr verleidete. Nicht bloß der Argwohn, mit welchem man alle „Poeten“ ansah, sondern auch der Neid der älteren Kollegen auf die Gelehrsamkeit und den Ruhm des Jünglings verursachte ihm manche Anfeindung; wir haben ein Spottepigramm auf ihn aus jener Zeit, welches ihn als allgemein schädlich darstellt. Dazu kam noch das Drückende seiner Stellung als Leiter einer „Burs“, wo er unter Knaben selbst wieder zum Knaben zu werden fürchtete, und die Sehnsucht nach einer umfassenderen Wirksamkeit, die er in der Heimat gar nicht oder wenigstens nur als Priester, was er nicht wollte, finden zu können schien. M. war zum Gehen bereit, er wollte sich von Reuchlin senden lassen. Das Haupt der deutschen Humanisten, welches ihm die Bahn seiner Studien vorgezeichnet hatte, sollte ihm auch seine Lebensbahn zeigen, und sein ehemaliger Rector Simler wagte bei seinem Abgang ihm das Zeugnis zu geben, daß alle Tübingen Gelehrten nicht gelehrt

bene nicht einmal mehr durchlese. Auch wenn er von M. einmal sagt: „Nullum hoc ingenio felicius, si totum vacasset Musis“, „Extemporali dictioni natus videtur“, und wenn Camerarius in der vita es ausdrückt, daß M. den alten Attikern näher gekommen sein würde, wenn er nur die gehörige Muße für die Ausfeilung seiner Schriften gehabt hätte, so ist das sicher im allgemeinen richtig. Die ungeheure Arbeitslast, welche auf ihn drückte, ließ ihm wenig Zeit. Dennoch zeigen sie ein unverkennbares Talent, und von den öffentlichen Schriften bezeugt Cam. selbst, wie er gesehen eum in talibus operibus non modo sententiarum pondera examinantem, sed verba singula quasi aurificis statera perpendentem.

genug seien, um zu begreifen, wie groß die Gelehrsamkeit des von ihnen Abgerufenen sei.

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

Melancthon, welcher seinen Weg über Augsburg, wo er mit Spalatin Freundschaft schloß, Nürnberg, wo er die persönliche Bekanntschaft Birkheimer's machte, und Leipzig genommen hatte, an dem letzten Ort besonders ehrenvoll empfangen worden war und den wiederholten Versuchen, ihn von Wittenberg abwendig zu machen, widerstanden hatte, weil er durch göttliche Fügung gebunden sei, kam am 25. August in W. an und ward am folgenden Tage als Lector der griechischen Sprache in die Matritel eingetragen. Sein Aeußeres entsprach dem großen Rufe, der ihm vorangegangen war, wenig. Jung, unscheinbar und schüchtern, von mittlerer Statur und zartem Körperbau, mit einigen auffallenden Gewohnheiten, wie daß er die eine Schulter etwas sinken ließ, dazu mit stotternder Aussprache, erschien er sehr unbedeutend, „als wäre er nur ein Knabe, nit über 18 Jahr alt, so er neben dem Martino gieng“. Nur der schöne Kopf, die großen blauen Augen und die hohe Stirne ließen etwas von dem Geiste ahnen, der in ihm wohnte. Und dieser Geist offenbarte sich in seiner ganzen Kraft sofort in seiner Antrittsrede, welche er am 29. August „de corrigendis adolescentiae studiis“ hielt (C. R. XI, 15).

Diese Rede enthält gleichsam das Programm seiner Thätigkeit und läßt das Bewußtsein der ihm in dem großen Werke des 16. Jahrhunderts überwiesenen Aufgabe mit bedeutamer Klarheit erkennen. Als Vertreter der classischen Studien und der wiederauflebenden Musen habe er sie, so begann er, gegen die Freunde der alten barbarischen Studien zu rechtfertigen, welche von der Beschäftigung mit den Sprachen bei ihrer Schwierigkeit nur geringe Frucht erwarteten und durch lügenhafte Reden die deutsche Jugend abzuhalten suchten, die ruhmwürdige Bahn der Wissenschaften zu betreten. In kurzen Zügen schildert er sodann den Zustand der Wissenschaften seit Karl dem Großen, die Bemühungen dieses Fürsten um ihre Neu belebung, den allmählichen Verfall des Studiums der griechischen und lateinischen Literatur, das Verkommen der Theologie und Philosophie und das unheilvolle Sinken der Kirche. Besonders weist er auf die Dialektik hin, welche von ihren eigentlichen Aufgaben keine löse und in ein leeres Gezänk um eitle Poffen und Spitzfindigkeiten ausgeartet sei. Die Wiedergeburt der Wissenschaften könne nur durch das Zurückgehen auf die Quellen ermög-

licht werden; aber man müsse das Studium des Griechischen mit dem des Lateinischen verbinden. Grammatik, Rhetorik und Dialektik seien die *πρωτεύοντα* der Jugend, um sie denken und reden zu lehren, und zugleich das Zehrgeld auf dem Wege zur Philosophie, d. h. der *humanae literae*, deren Studium unerlässlich sei, um in irgend einer Wissenschaft etwas tüchtiges zu leisten. Namentlich könne sich die Theologie nur auf der Grundlage der Sprachstudien erbauen, durch welche der Zugang zu ihren Quellen, der h. Schrift und den Vätern, erschlossen werde. Mit einer dringlichen Ermahnung zum eifrigen Betreiben der Studien schließt er die Rede: „*Capessite sano studia; dimidium facti qui coepit habet. Sapere audete, veteres Latinos colite, Graecos amplexamini, sine quibus Latina tractari recte nequeunt. Ea pro omnium literarum usu ingenium alent mitius atque elegantius undequaque reddent.*“ Und wie eine prophetische Ahnung von dem durch sie unserem Vaterlande beschiedenen Geistesfrühling klingen die Worte: „*Videor enim videre mihi tacitus aliquot locis reflorescere Germaniam planeque moribus et communi hominum sensu mitescere et quasi cicurari, quae barbaris olim disciplinis effera nescio quid immane solita est spirare.*“

Mit dieser Rede war auch sofort über M.'s Stellung in Wittenberg entschieden. Alles war seiner Bewunderung voll; namentlich wußte Luther mit dem ihm eigenen Scharfblick die Bedeutung des jugendlichen Magisters zu würdigen. Seine in den nächsten Tagen geschriebenen Briefe an Spalatin sind voll der ungetheiltesten Anerkennung; „so lange er uns bleibt, verlange ich keinen anderen griechischen Lehrer“, sagte er, schon im December kann er dem Reuchlin melden, daß er mit ihm höchst vertraut lebe. Eben so ist auch Mel. bald voll von Verehrung für Luther; ein der gedruckten Antrittsrede beigefügtes Gedicht aus dem October drückt sie aus; er ist ihm ein Elias, ein Herakles voll heiligen Geistes. Schon den Zeitgenossen hat sich die providentielle Bedeutung dieser in jenen Tagen geborenen Freundschaft nicht entzogen; Winßheim sagt in der Leichenrede (C. R. X, 194): *Coniunxit igitur deus haec duo organa sua atque hos duos viros tantos mirabili quodam temperamento: cum Lutherus Erasmo et aliis quibusdam medicus morborum ecclesiae immitior videretur, Philippus vero eundem cursum urgens nec ab eo deflectens lenior ac mitior haberetur, tali *οὐρανοῦ* medicationis deo, sicut videtur, libuit uti in hac extrema ecclesiae senescentis aegritudine, quae iam neque morbos suos facile nec remedia ferre potest.* Und in der That, in ihrer Verbindung vereinigte sich der Süden unseres Vaterlandes mit dem Norden, die Blüte des Humanismus mit der Kraft des christlichen Glaubens zur Wiedererneuerung der Kirche und Wissenschaft. Verschieden in ihrem Wesen und in ihrer gesammten Entwicklung mußten sie in ihren persönlichen Beziehungen, besonders nachdem M. zu größerer Selbständigkeit herangereift war, sich gegenseitig anziehen und abstoßen, „weil die Natur nicht einen Mann aus ihnen gemacht“: die Einheit aber in dem letzten und höchsten Ziele ihres Strebens hat sie über gar manchen Anstoß, welchen die stürmende, unachtsichtige Hefigkeit des einen und die zurückhaltende, fast ängstliche Milde des anderen darbot, oft hinweggeführt und den Bruch zwischen den Lebenden unmöglich gemacht, welcher zwischen den Nachfolgern zum großen Schaden der Kirche, nicht ohne beiderseitiges Verschulden, zu einer unausfüllbaren Kluft wurde. Melanchthon, dessen Jugend von so „außerordentlichem Bildungsglück“ bestrahlt gewesen war, daß er mit staunenswerther Schnelligkeit alle wissenschaftlichen Elemente der Zeit in sich aufnahm, würde ohne die Verbindung mit Luther „ein zweiter Erasmus geworden oder geblieben sein, aber gemäßigter in Ironie und größer an Wirksamkeit durch mündlichen Unterricht“; durch seine Gemeinschaft mit Luther ist er der Mitbegründer der evangelischen Kirche geworden. Was er ihr aber als der Gehülfe des Reformators, als ihr erster und wirksamster Theolog, als der Urheber ihrer theologischen Wissenschaft geleistet hat, wenn er das edle Metall der Wahrheit, welches der Sohn des Bergmanns aus der Tiefe geholt, als ein rechter Sohn des kunstverständigen Waffenschmieds in schöne Formen gebracht und geistige Waffen daraus geschmiedet hat, wenn er als

der Wortführer der Reformation ihre Sache namentlich unter den Gebildeten geführt und ihr die geistigen Leiter des Zeitalters gewonnen hat, welche Luther's kräftige Sprache und Persönlichkeit eher abstieß, so daß die erbitterten Gegner dem glatten und gewandten Magister die angebliche Verführung der Nation weit mehr Schuld gaben: das hat er durch den Humanismus vermocht, der ihn zu diesem Werke innerlich gebildet und befähigt hatte. Andererseits ist es allein seine Stellung zur Reformation gewesen, welche ihn zu einem so umfangreichen Wirken theils durch die Fülle von Verbindungen, in die sie ihn brachte, theils durch die Erweiterung seines Blickes und die Vertiefung seiner Einsicht und den Reichthum an Erfahrungen, die sie ihm verschaffte (vgl. C. R. III, 22 ff.), in den Stand gesetzt hat; durch sie ist es ihm gelungen, den Humanismus zu einem Ferment der modernen Bildung zu machen und ihn namentlich der evangelischen Kirche als ein unveräußerliches Erbtheil zu hinterlassen. Hier ist nun diese Seite seines Wirkens zu verfolgen.

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

Die Begeisterung der Italiener für die neuerweckten Schätze des Alterthums, welcher der Zusammensturz des byzantinischen Reiches neue, lebenskräftige Keime zuführte, beruhte vor allem „auf der stolzen Freude über ein nach langer Verdunkelung wieder gewonnenes Nationalgut“, an welches die Erinnerung nie ganz erloschen war: sie schienen die natürlichen Erben des alten Roms und vor allen anderen Nationen berechtigt, die Herrlichkeit des Alterthums neu zu erwecken. Und in der That, es erstand mit all seiner sinnlichen Schönheit und Eleganz der Form, in einer dichten Folge von Meisterwerken in Kunst und Wissenschaft, durch den mächtig erregten Nachahmungstrieb des künstlerisch hochbegabten Volkes; aber mit ihm erstand auch der heidnisch ungläubige Sinn, welcher in der humanistischen Bildung den Deckmantel für die dem Christenthum entfremdete Gesinnung suchte und an der Kirche den ihr zugeschriebenen Sturz des Alterthums rächen zu wollen schien, um schließlich in bodenlose Unsittlichkeit und in schwächliche Tändelei auszuarten. Obenein blieben es doch nur die höheren Schichten der Gesellschaft, welche lebendig erregt wurden; die Kreise der Bildung wurden nicht erheblich erweitert. Ganz anders in Deutschland. Hier war es die in Italien entzündete Begeisterung einzelner, welche den classischen Studien, der Verwilderung der Sitten und der mächtigen Barbarei der mönchischen Scholastik gegenüber, einen Boden eringen mußte; hier kam ihnen nicht eine Fülle kunstsinziger Fürsten und Großen fördernd entgegen und sie entbehrten des Glanzes, den Italien zu bieten wußte. Die deutschen Humanisten mußten daher von vorn herein in den Studien des Alterthums das Mittel sehen, ihrem Volke die Gaben zuzuwenden, welche den Kindern des südlichen Himmels die Natur gegeben zu haben schien, und die unsiere Wanderlust der ersten hat nicht wenig dazu beigetragen, an verschiedenen Orten Keime auszusäen, welche zu ihrer Zeit fröhlich aufblühten. In dem deutschen Humanismus hat der deutsche Geist mit ruhiger Besonnenheit und frei von den Extravaganzen des Südens gearbeitet, sich die in den Schätzen des Alterthums enthaltenen Bildungselemente anzueignen. Natürlich lag einem solchen Streben ein wahrhaft historisches Verständnis des Alterthums noch völlig fern: so wenig man einen Unterschied der antiken und modernen Bildung ahnte, eben so wenig konnte damals eine Alterthumswissenschaft erstehen. Das

*) C. Laas hat dies in seiner Schrift „Die Pädagogik des Joh. Sturm“ (Berlin 1872) durch den Vergleich der Lehren des Agricola und Erasmus und durch den Nachweis der rhetorischen Ueberspannungen Sturm's eingehend nachgewiesen. Vgl. besonders S. 107 ff. Die für die Schule der Gegenwart daraus gezogene Consequenz, welche den lateinischen Aufsatz verwirft, können wir uns aber nicht aneignen.

war aber eine nothwendige Schranke der Zeit, die Melanchthon so wenig überschritten hat als ein anderer neben ihm. Classische Bildung und Wissenschaft deckt für jene Zeiten den Begriff der Bildung und Wissenschaft überhaupt; die classischen Studien haben noch durchaus wesentlich propädeutische Bedeutung. Diese aber vertritt Mel. nach allen Seiten als der einflußreichste Repräsentant des deutschen Humanismus; die Schule des evangelischen Deutschlands ist seine Schöpfung, besonders die auf der Grundlage der classischen Studien, als ihrem sichersten Fundament ruhende gelehrte Schule verdankt seinem Wirken ihren Bestand.

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

Die Barbarei der früheren Zeiten ist durch das Aufgeben der sprachlichen Studien hereingebrochen; als die Quellen verschüttet waren, ist der Strom der Wissenschaft allmählich versiegt. Um eine neue Zeit heraufzuführen, gilt es, den Zugang zu den Quellen zu eröffnen und die vergrabenen Weisheitsschätze des Alterthums wieder zu einem Gemeingut zu machen: die neue Entwicklung muß daher auf allen Puncten an dem geistigen Ererbe der Alten wieder anknüpfen. *Bonas literas nisi cognoris, no dici quidem potest quam infelicitur reliquas tractaturus sis. Si perrexerit iuventus bonas literas contemnere, haud dubie futurum est, optimis neglectis, ut rursus saerae bonaeque res omnes pessum eant.* Das Alterthum ist ihm demgemäß ebenso eine Grundlage aller höheren Bildung, wie die Fundgrube alles Wissens und aller Wissenschaft; die classischen Studien, die *bonae, elegantiores, politiores literae*, die *literatura elegantior* darum das Hauptmittel für den Jugendunterricht: sie gewähren geistige Bildung und veredeln die Sitten. Das *sapere ac fari* als die durch sie zu erlangende Frucht hat er zuerst mit voller Klarheit und Bestimmtheit ausgesprochen und die Worte Homer's, *Odyss. XI, 367*, welche er so wiedergibt: „*Mente vales: iuncta est facundis gratia dietis*“ und so umschreibt: „*Bone dicendi scientiam et animi iudicium natura cohaerere*“, wiederholt zum Motto seiner Empfehlung gemacht. Ganz vortrefflich führt er aus, wie die Sprachstudien denken lehren, wie durch sie die geistige Kraft geübt und gestählt werde, wie die ernste und eindringliche Beschäftigung mit den Musterwerken der Alten, den Schriften der erfahrensten und weisesten Männer zu einer verständigen Beobachtung anleite, das Urtheil scharfe und auf den Geist befruchtend und belebend wirke. Nicht minder aber lernt man durch sie sprechen und schreiben, d. h. seine Gedanken klar, deutlich und schön ausdrücken, eine nach allen Seiten hin folgenreiche Fertigkeit. Freilich konnte M. hierbei nur an den Gebrauch der lateinischen Sprache denken, welche zu seiner Zeit allein die der Gebildeten war. Es gehört das auch zu den Schranken seiner Zeit, für welche er nicht persönlich verantwortlich gemacht werden kann, und mit Grund macht man darauf aufmerksam, daß bei ihm kein bewußter Gegensatz gegen das nationale Element, keine Verachtung und Achtung der deutschen Sprache wahrnehmbar ist, wie bei seinen Nachfolgern; hat er doch auch mehrere Schriften in deutscher Sprache verfaßt (auch die Uebersetzung der beiden Bücher der *Makkabäer* ist von ihm) und in seinen Vorlesungen nicht selten der Deutlichkeit halber sich ihrer bedient. Mit gleichem Nachdruck hebt er den sittigenden Einfluß der classischen Studien hervor. „*Quid in consilio fuisse censetis veteribus Latinis, cur dicendi artes humanitatem appellarint? Iudicabant illi harum disciplinarum studio non linguam tantum expoliri sed etiam feritatem barbariemque ingeniorum corrigi. Nam cultu perinde ac plerique silvestrem indolem exuunt, man-*

suescunt ingenia cicuranturque." „Bonorum scriptorum cognitione non os tantum et linguam sed pectus etiam formari." Es ist ein oft wiederkehrender Spruch: eruditio non solum acuit iudicium sed conducit etiam moribus, und auch nach der Seite gilt sein schönes Wort an den Camerarius: Puerilia seribo, sed quae ego magis pia duco quam omnes istorum *Ψευδοθεολόγων* disputationes. Ego mihi ita conscius sum non aliam ob causam *τεθεολογημένοι*, nisi ut vitam emendarem (C. R. I, 722). Er ist davon überzeugt: Literarum inscitiam publica comitatur impietas. Vgl. C. R. IX, 605. Die sittliche Zucht, in welche die sprachlichen Studien den Willen nehmen, weiß er treffend zu bezeichnen: quae proprie et perspicue dicuntur, moderatissime dicuntur. Und so kennt und betont er auch das real Bildende in den Classikern für die lernende Jugend, wie das Anschauen und der Verkehr mit den plastischen Gestalten schöner Menschlichkeit und fester Männlichkeit den Sinn für das Große, Schöne und Edle wecken und so nothwendig zur Veredelung wirken müsse.

Daher verlangt er zuerst und zunächst ein solides Studium der Grammatik und wird nicht müde, Schüler und Lehrer dazu zu ermuntern, illa maximarum rerum elementa tüchtig zu treiben. „Discite grammaticam pueri qui caetera vultis Discere; namque viam prima elementa dabunt" (C. R. I, 822. 1111; II, 11. 665). Er empfiehlt ein sicheres und festes Memoriren der Regeln und strenges Gewöhnen des jugendlichen Geistes (C. R. II, 482; III, 531; V, 509), weiß aber auch, daß man hier weises Maß halten und sich auf das Nothwendigste beschränken müsse. Wenn er daher auch zugab, daß in seiner lateinischen Grammatik, von welcher noch die Rede sein wird, manches fehle, so warnte er doch bei der von Michellus beabsichtigten Erweiterung: „modus adhibendus est in locupletandis praeceptis, ne deterreantur adolescentes prolixitate" (C. R. III, 1119). Doch sollte man seiner Meinung nach bald zur Lectüre schreiten, weil durch Lesen und Hören die Regeln erst lebendig würden. Behuf schnellerer Aneignung des mündlichen Gebrauches der lateinischen Sprache empfahl er täglich 10 Verse aus dem Terenz zu lernen und nach Absolvirung desselben etwa die *Aulularia* des Plautus; unter den Schriftstellern empfahl er besonders die Reden und Briefe Cicero's, Livius, Virgil, Ovid und Quinctilian und von den Griechen Homer, Herodot, Demosthenes und Lucian (C. R. X, 99; II, 460 u. a. D.). Die Lectüre soll aber auch in das Verständnis des Alterthums einführen (XI, 369; XII, 25); sie soll nicht etwa darauf ausgehen, nur Einzelheiten wie geistreiche Worte festzuhalten (C. R. II, 23), sondern den Bau und die Schönheit des Ganzen zu erfassen streben, die wie in einem Kunstwerk in der Harmonie der Theile, nicht in einem losgetrennten Stück enthalten ist (C. R. XI, 104. 114. 714). Nicht beherzigenswerth auch jetzt noch ist seine Vorrede zu einer Ausgabe des Terenz von Camerarius „de legendis tragoediis et comoediis" V, 567, die zum Homer IX, 397, wie sein Urtheil über Cicero XVI, 690; XXV, 670. Vorzugsweise soll aber die Lectüre den Stilübungen dienen, deren Nothwendigkeit er C. R. XI, 59 und 60 völlig erschöpfend begründet. Als Vorübungen empfahl er für das jüngere Alter die Anfertigung von Briefen und Versen und Uebersetzungen aus dem Griechischen (C. R. X, 100. 101; III, 112. u. a. D.), für Vorgerücktere Reden und Bearbeitungen geschichtlicher Themata. Einen besondern Werth legte er auf die an der Universität seit 1525 monatlich gehaltenen Disputationen und Declamationen und ermahnt wiederholt die Studenten dringend zur Theilnahme (z. B. III, 189. 190). Band X. theilt 78 quaestiones academicae mit, welche, wenn sie auch für die Promotionen bestimmt waren, die Gebiete kennen lehren, aus denen er den Stoff nahm. „Materias adferimus utiles ad vitam in his nostris declamationibus", sagt er: neben theologischen Fragen finden sich solche wie: An iure Caesar sit interfectus? Utrum recte Naboth recusaverit vineam Regi vendere? An leges damnent praedictiones astrologicas? An Achilles iure potuerit vocare populum in concionem? An sufficientes causae terrae motuum ostendi possint et an aliud significant praeter effectus physicos? Das einzige Mittel, zu einem

klaren und schönen Stil zu gelangen, ist die *imitatio* guter Schriftsteller, unter denen ihm Cicero oben an steht, ohne daß er jedoch die ihm nahe stehenden Autoren ausschloß, wie er denn überhaupt von den Uebertreibungen der Ciceroniani sehr fern war (C. R. III, 539). Das Nähere legte er im 2. Buche seiner noch zu besprechenden *Rhetorik* dar, dessen vorletzter Abschnitt de *imitatione* handelt. Ueber seinen eigenen Stil urtheilte er sehr bescheiden (C. R. I, 680; V, 176); mochte ihn auch das Streben nach Deutlichkeit mitunter zur Weitschweifigkeit verführen und vermist man zuweilen lebendige Frische, so verdient er doch das Lob der *arguta et subtilis concinnitas*, der amuthigen Leichtigkeit und edlen Einfachheit, welche Camerarius ihm spendet. *Stilus arguit mores*, sagt er, und wenn er verlangt: *Luceat in oratione tamquam in vultu ingenuitas dicentis; plerumque perspicuitas orationis est signum rectae et honestae voluntatis*, so meinen wir, daß er dieser Forderung vollkommen entsprochen habe. Daß er auch die Versübungen für die Bildung des Stils sehr warm empfohlen hat, wurde schon bemerkt; er hat für ihre Nothwendigkeit alles beigebracht, was sich dafür sagen läßt (C. R. I, 573. 783; III, 759. 393; IX, 956) und seine Geltung auch jetzt noch nicht verloren hat, und selbst eine große Anzahl lateinischer Gedichte gemacht, von denen die meisten im 10. Bande des C. R. gesammelt sind. (Vgl. den Index XXVIII, 347 ff.) „Wie ein Kabe unter Schwänen“ kam er sich darin den anderen Dichtern seiner Zeit gegenüber vor (C. R. I, 809; XIX, 939; VII, 962), über deren Werth mit Unrecht so geringschätzig geurtheilt worden ist, Urtheile, welche Classen in seinem Leben Michyll's treffend zurückgewiesen hat. Doch finden sich darunter nicht wenige besonders artige Epigramme und Epitaphien, wenn auch den meisten nur das Lob großer Gewandtheit der Sprache und geschickter Nachahmung der alten Muster gebührt. Vgl. C. R. X, p. 462 ff.*).

Der höchste oder eigentlich praktische Zweck der classischen Studien ist so die Bildung der Sprache; es gilt das Lateinische, das allgemeine Verkehrsmittel der Zeit, von dem Wust der scholastischen Barbarei zu befreien und auf seine ursprüngliche Reinheit zurückzuführen und nach diesem Zwecke wird auch der Inhalt und Umfang des Schulunterrichts bemessen. M. aber erkannte sehr wohl, daß für ein erfolgreiches Betreiben des Lateinischen ein wesentliches Erfordernis das des Griechischen sei. Die Förderung desselben ließ er sich daher, seiner ersten Berufung gemäß, besonders angelegen sein, so große Schwierigkeiten er auch zu überwinden fand. Es fehlte nicht bloß an griechischen Büchern und an einer Druckerei, so daß die Zuhörer sich den Text aus seinem oft einzigen Exemplare abschreiben mußten, wie Winsheim erzählt (C. R. X, 193) und M. selbst noch 1537 als höchst nützlich empfehlen muß (C. R. III, 378; V, 230), sondern auch der großartige, von Luther gerühmte Eifer der Studenten erkaltete bald; für seine Vorlesungen über Homer, Demosthenes und Sophokles fand er, wie seine Klagen und Ermahnungen in den Anschlägen aus den Jahren bis 1540 erkennen lassen (C. R. II, 557. 629. 791. 650; III, 570; V, 274), sehr geringe Theilnahme. Dazu mochte neben den mangelnden Vorkenntnissen auch anfangs das versteckte Widerstreben mancher Collegen kommen (C. R. I, 575. 576). Seinem unermüdblichen Eifer ist es vorzugsweise beizumessen, wenn in der Mitte des Jahrhunderts ein Umschwung unverkennbar ist. Und hierbei war es nicht allein die Rücksicht auf die Theologie, um deren willen er allerdings wie das Hebräische, dessen sprachlichen Werth er übrigens auch zu würdigen wußte (vgl. die Reden de *studiis linguae hebraicae* C. R. XI, 708 u. 868), so auch das Griechische empfahl: es stand ihm fest, „sine Graecis Latina tractari recte nequeunt“, und zum Erweise berief er sich auf

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

die Zeugnisse der lateinischen Autoren, wie z. B. des Horaz, Ep. ad Pis. 323 und auf die Barbarei des Mittelalters, deren Ursache er wesentlich in der Vernachlässigung des Griechischen erkannte. Vor allen Dingen aber betont er, daß durch die Kenntniß dieser Sprache allein der Zugang zu den wahren Quellen aller Wissenschaft eröffnet werde: „ex qua alia lingua tu mihi petes omnes paene partes philosophiae?“ (C. R. XI, 862). Und eben diese Zurückführung der Wissenschaften auf ihre griechischen Quellen gehört zu seinen hauptsächlichsten Bestrebungen und Verdiensten. (Vgl. Vb. III. d. Enchyl. S. 48.)

Was nun zuvörderst die Philosophie anlangt, so war es das Studium des Aristoteles, auf welches er das größte Gewicht legte, nachdem er eine zeitlang unter Luther's Einfluß von seiner früheren Bewunderung für ihn zurückgekommen war und in ihm die Quelle der verdorbenen Scholastik, in seiner Philosophie „nil nisi quaedam libido rixandi“ erkannt zu haben glaubte*), aber sich bald von seinem Irrthum überzeugt hatte. „Profecto sine hoc auctore non solum non retineri pura philosophia sed ne iusta quidem docendi aut discendi ulla ratio poterit“ (C. R. II, 956), sagt er, und seine Besorgnis, „magnam doctrinarum confusionem secuturam esse, si Aristoteles neglectus fuerit, qui unus ac solus est methodi artifex“ (C. R. XI, 349), hat die Folgezeit zur Genüge bestätigt. Die Zweckmäßigkeit seiner Methode und die Bestimmtheit seines Ausdrucks ließ ihn denselben allen anderen Philosophen des Alterthums vorziehen, namentlich auch dem Plato, bei dem er die zusammenhängende Darstellung der Wissenschaft vermißte und von dessen verwirrendem Einfluß auf die Meinungen mancher Kirchenväter er wußte, wenn er auch seine Beredsamkeit und selbst seine Bedeutung für das Verständniß des Aristoteles nicht verkannte (C. R. II, 957). Er erklärte demgemäß mehrere Aristot. Schriften in seinen Vorlesungen, das Organon, die Ethik, einzelne Abschnitte aus den Problemen, die Schrift de mundo (C. R. X, 83), gab von der Ethik das 1. und 2. Buch mit Scholien 1529 heraus, 1532 unter Hinzufügung des 3. und 4., einer ausführlichen Erläuterung und vollständigen Uebersetzung des 5. (C. R. XVI, 277—417; II, 586) und suchte auch sonst durch empfehlende Reden (C. R. XI, 342. 647) die Studenten für den Stagiriten zu gewinnen. Die reifste Frucht seiner Aristotelischen Studien dürfte aber seine noch unten zu besprechende Dialektik sein, in welcher er im Anschluß an Agricola diese „Kunst der Künste“ auf ihre von Aristoteles gegebene Grundlage zurückführte, wie denn auch der Einfluß dieses Buches als ein bahnbrechender zu bezeichnen ist. Aber schon hier tritt es zu Tage, daß er nicht ein sflavischer Anhänger des Aristoteles war, sondern „eine Art Eklekticismus zu bilden versuchte“, er fand in ihm, wie er geradezu aussprach (XII, 691), nur die weiter auszubildenden Elemente. Besonders erkennbar ist das in seinen nicht verächtlichen Leistungen für die Physik, Ethik und Politik, für die Physik vorzugsweise, welche als Kunde der gesammten Natur für ihn ebenso die wesentlichsten Fragen der Metaphysik wie der Astronomie, Anthropologie und Psychologie umfaßte. Von der Nothwendigkeit der „Naturstudien“ war er lebendig erfüllt, und wie er selbst sie mit Eifer trieb, so hat er für ihre Verbreitung durch Wort und That gewirkt und nicht wenig zu ihrer für die damaligen Zeiten seltenen Blüte in Wittenberg beigetragen. Längst fand er, daß illa Aristotelica, quae vulgo in scholis traduntur, nimis exilia et ieiuna esse. Si quid extaret uberius, prodesset et ad accendenda studia philosophiae et ad erudiendam iuventutem et illis ipsis Aristotelicis disputationibus lumen adderet“ (C. R. IV, 1021). Die Resultate seiner Forschungen sind in den beiden wichtigen Werken, in dem zuerst 1540 und in verbesserter Gestalt 1553 herausgegebenen Liber de anima und in dem im Verein mit P. Eber bearbeiteten, 1549 zuerst erschienenen Initia doctrinae physicae niedergelegt (C. R. XIII, 1—412),

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

Schriften, welche bis auf die Zeiten von Wolf und Kant von dem größten Einfluß gewesen sind. Die Vorrede zu den letzteren redet eindringlich von dem Nutzen dieser Wissenschaft in der beherzigenswerthesten Weise (C. R. VII, 472); mit der Lehre von der ersten Ursache, von Gott und seinem Dasein, für welches neun Gründe aufgeführt werden, wird begonnen und nach der Erörterung über die behauptete Ewigkeit der Welt, über die Nothwendigkeit und den Zufall die Astronomie abgehandelt. Der zweite Theil entwickelt die Begriffe Materie und Form, Ursache und Bewegung, Raum und Zeit, der dritte die Lehre von den Elementen, ihren Eigenschaften, Mischungen und Veränderungen. Die nach seiner Auffassung zur Physik gehörige Lehre vom Menschen ist in dem Buche *de anima* ausführlich behandelt; es ist dies der erste Versuch einer vollständigen Anthropologie, als deren Schöpfer man Mel. bezeichnen darf. Die Kenntniss des Menschen nach Seele und Leib erschien ihm für jeden Gebildeten und für den Theologen insbesondere unentbehrlich, so wenig er sich auch die Schwierigkeit der Forschung und die Dunkelheit der Probleme verbarg: *tamen inchoanda est haec doctrina, et inchoatio ad intelligendam ecclesiae doctrinam et ad vitae gubernationem necessaria est* (C. R. IV, 1125). Den Ausgangspunct nahm er auch hier von Aristoteles, erweiterte aber und berichtigte seine Sätze durch platonische und christliche Anschauungen. Seine Beschreibung des menschlichen Körpers, bei welcher er sich der Beihülfe mehrerer Freunde — er nennt die Aerzte Leonhard Fuchs in Tübingen, Jacob Milich in Wittenberg und seinen Schwiegersohn Peucer — bediente, ist ein interessantes Denkmal seiner umfassenden anatomischen Kenntnisse und ließ wenig zu wünschen; sie ruhte auf eingehenden Studien Galen's, den er als die eigentliche Quelle der Medicin, aus welcher die arabischen Schriften alle entsprungen, durch eine 1538 in Basel gedruckte Ausgabe (C. R. III, 490) allgemeiner zugänglich gemacht hatte. Ihr geht eine Erörterung über das Wesen der Seele voraus, in welcher er mit Cicero das Wort *entelechia* als aristotelisch festhält und durch *agitatio, qua acquiritur forma* erklärt, zugleich aber auch sie mehr biblisch als intelligenten, vom Körper verschiedenen unsterblichen Geist definiert. Es folgt ihr die Darstellung der „Seelenkräfte“, der vegetativa, sentiens, appetitiva, motiva secundum locum, intellectiva und nacheinander wird von der Ernährung, dem Wachsthum und der Erzeugung, von den fünf Sinnen, als den äußeren gegenüber den „inneren Sinnen“ (nach Galen), dem Vermögen der Wahrnehmung und der Combination und dem Gedächtnis, dann von dem Begehrungsvermögen und den Affecten, von der Erkenntnisthätigkeit, von ihren Objecten und ihren Mitteln, zur Gewissheit zu gelangen, gehandelt. Erörterungen über den Willen, die Freiheit, das Ebenbild Gottes und die Unsterblichkeit machen den Schluß. Bemerkenswerth ist, daß er sich in Betreff der angeborenen Ideen, der ursprünglichen Postulate der Vernunft, gegen Aristoteles für Plato entschied und darum den Satz *nihil est in intellectu, quin prius fuerit in sensibus* auf die Anregung der Gedanken durch die Wahrnehmungen der Sinne restringirte*). — Kein Theil der Naturkunde sprach ihn jedoch persönlich mehr an, als die Astronomie; mochte das immerhin mit seiner schon berührten, übrigens genügend bekannten und erklärlichen Befangenheit in astrologischen Träumereien (man findet C. R. II, 817; III, 105. 118; V, 817; VIII, 61. 337; XI, 261 seine Ansichten darüber ausgesprochen) zusammenhängen, so ruhte seine Liebe doch auch auf soliderem Grunde, wie er sehr schön in der Vorrede zu den astronomischen Grundzügen des Joh. de Sacro Busto „*de sphaera*“ (1531 von ihm edirt) darlegte: er hielt mit Plato dafür, *astronomiae causa hominibus oculos datos esse* (C. R. II, 531. Vgl. auch XI, 292 ff.; XII, 46 ff.). Uebrigens blieb er dem System des Ptolemäus getreu, dessen *Quadripartitum* er wegen seines astrologischen Inhaltes häufig in Vorlesungen erklärte und mit latein. Uebersetzung 1553 herausgab (im folgenden Jahre ließ er auch die Paraphrase des Proclus

*) Vgl. den lesenswerthen Aufsatz von A. Richter: „M.'s Verdienste um den philosophischen Unterricht“, in *Mafius' Jahrb. f. Pädag.* 1870. S. 457—504.

zuerst drucken); auch über den Amagest hat er Vorlesungen gehalten und das erste Buch 1549 griechisch und lateinisch, ut enarrari in schola possit, herausgegeben (VII, 353). Außer in den Grundzügen der Physik hat er diese Wissenschaft selbst nicht bearbeitet, und nur noch mehrere Vorreden zu den Werken anderer geschrieben (II, 530. 814; III, 115. 400; VII, 405. 950; VIII, 61); nicht unerwähnt mag auch sein, daß er mit seinem Freunde Caspar Cruciger, welcher, obschon Theologe, die Astronomie sehr eifrig betrieb, vielfache Beobachtungen gemacht und mit ihm z. B. zuerst die Breite Wittenbergs auf $51^{\circ} 54'$ bestimmt hat (C. R. XI, 839). — In gleicher Weise war er für die Verbreitung der mathematischen Studien thätig, welche er nicht bloß als geistlich-schärfende Disciplinen, sondern auch wegen ihres vielfältigen Nutzens, besonders für die Chronologie und Astronomie dringend empfahl. Arithmetik und Geometrie nennt er die Flügel des menschlichen Geistes; dringend wünscht er ihre Aufnahme in den Jugendunterricht, da sie in späteren Jahren schwerer erlernt würden. Aus der Rede, welche er für einen Docenten der Mathematik 1536 schrieb, ist ja bekannt genug, wie er den Wahn der Studenten, als sei die Multiplication und Division zu schwierig, bekämpfen mußte (XI, 290); die Vorlesungen eines anderen empfahl er dringend unter der besonderen Hervorhebung, daß er in der Division einen kürzeren und leichteren Weg als gewöhnlich zeige (VIII, 79; V, 487. 844). Man erkennt daraus zur Genüge, wie tief die Mathematik in der Werthschätzung der Zeitgenossen stand, und wie nothwendig die empfehlenden Vorreden eines Mannes wie Mel., mit denen er mehrere Lehrbücher einführte (III, 93. 107; V, 6), sowie seine eindringlichen Ermahnungen an die Studenten waren.

Die also auf dem Grunde der Alten neu erbaute Physik erklärte Mel. zunächst für die unentbehrliche Vorschule für die Medicin (XIII, 197), da diese die verschiedenen Seiten ihres Inhalts nur weiter zu verfolgen und tiefer zu erforschen habe. „Iatricae manus admovere nisi physice didiceris est sine pennis volare“, sagte er; denn sie verlangt Wissenschaft und Erfahrung in der innigsten Verbindung. Daher wünschte er auch gesetzliche Bestimmungen, „ne quis exerceat medicinam sine auctoritate collegii doctorum medicinae.“ In mehreren Reden (C. R. XI, 191. 197. 202. 495. 503. 806. 939; XII, 27. 113. 221), deren große Anzahl das eigene Interesse an dieser Wissenschaft darlegt, finden sich die anregendsten Gedanken ausgesprochen. — Die Physik zumal in ihrem psychologischen Theile ist aber auch die Vorschule der Ethik, quae hinc doctrinam exstruit de fine hominis, de legibus naturae, quae regulat omnes actiones (XIII, 197). Sie behandelte Mel. lange Zeit in engem Anschluß an die ethischen Schriften des Aristoteles, über welche er Vorlesungen hielt und Erklärungen veröffentlichte; daraus erwuchs die Epitome philosophiae moralis in zwei Büchern und später 1550 „Ethicae doctrinae elementorum libri duo“ (C. R. XVI, 21—276). Die letztere Schrift ist weit bedeutender als die erste; es ist der erste „Versuch einer theologischen Moral, welcher die fruchtbarsten Keime weiterer Entwicklung in sich schloß“: Mel. suchte ihr abweichend von Aristoteles eine neue Begründung zu geben und folgte auch in der Eintheilung der Tugenden dem Plato. In der Folgezeit ist man in der Ethik einfach zu Aristoteles zurückgekehrt und M.'s Arbeit hat erst in weit späteren Zeiten Früchte getragen. Ebenso befolgte er in der Politik nicht schlechtthin das aristotelische System; in dem Commentare in aliquot politico libros Arist. (1530. C. R. XVI, 477) handelte er von dem Recht der Obrigkeit, den Pflichten der Unterthanen, den Gesetzen und ihren Quellen; man weiß, daß das in jenen Jahren brennende Fragen für die „Protestanten“ waren. Ein näheres Eingehen liegt unserem Zwecke fern; aus dem Gesagten ergibt sich auch von selbst, wie ihm ebenfalls für die Jurisprudenz die durch die classischen Studien neu geborene Wissenschaft als die unentbehrliche Grundlage erscheinen mußte. Vgl. die Reden de dignitate studii iuris XII, 152: de legibus XI, 908—923 und Schlotmann a. a. D. S. 55—62. In höherem Maße interessiren uns seine Arbeiten auf dem Gebiete der Geschichte (vgl. den schönen Aufsatz von G. Stier über M.'s Stellung zur vaterländischen Ge-

schichtschreibung im Correspondenzblatt des Gesamtvereins der deutschen Geschichts- und Alterthumsvereine Stuttgart 1861. No. 6. S. 58—62). Geschichtlichen Sinn hatte er aus dem Studium der Alten gewonnen; die reichen Erfahrungen seines Lebens, seine persönliche Betheiligung bei den wichtigsten Ereignissen der Zeit, seine Beziehungen zu den hervorragendsten Zeitgenossen hatten ihn geübt und geschärft (C. R. III, 22); an den Mustern der alten Historiographie hatte er erkannt, daß ihre Aufgabe eine höhere sei, als Chroniken zu sammeln, wie die des Mittelalters. *Eligere ea, quae plurimum habent ponderis, intelligere consilia atque occasiones negotiorum hominis est non solum non hebetis sed etiam usu periti et versati in re publica, et haec apte distribuere et dilucide recitare nemo nisi liberali doctrina excultus potest* (III, 217); der zu erstrebende Pragmatismus in der Geschichtschreibung war, wie man sieht, ihm nicht fremd, wie er denn auch in den beiden Vorreden zu der lateinischen und deutschen Ausgabe des *Chronicon Abbatis Urspergensis* beherzigenswerthe Winke über den Werth der geschichtlichen Studien giebt III, 216. 877. Vgl. auch die Vorrede zur Ausgabe des *Xenophon* III. 1113). Dennoch ist er in seiner größeren Darstellung der Weltgeschichte über die chronikartige Zusammenstellung eines allerdings sehr reichhaltigen, höchst sorgsam gesammelten Materials nicht viel hinausgekommen. Es ist dies das *Chronicon Carionis* (XII, 712—1094). Joh. Cario nämlich, sein Schüler aus der ersten Wittenberger Zeit, Hofastrolog des Kurfürsten Joachim von Brandenburg, hatte ihm eine nach den Monarchien Daniel's geordnete Chronik zur Durchsicht und Herausgabe übersendet; nach sorgfältiger Uebersetzung (C. R. II, 505) war diese „*Chronika*“ 1532 in deutscher Sprache erschienen und hatte (auch in latein. Uebersetzung durch Herrn. Bonnus in Lübeck) eine überaus große Verbreitung gefunden. Melanchthon, der sich derselben bei seinen Vorlesungen bedient hatte, entschloß sich nach dem Tode des Verfassers zu einer völligen Neugestaltung des Werkes; der erste Theil erschien 1558 (IX, 531), der zweite 1560 (IX, 1073) kurz vor seinem Tode und reichte bis auf Karl den Großen; zu Ende wurde das Ganze durch C. Peucer nach den Andeutungen M.'s geführt und ist lange das verbreitetste Geschichtswerk gewesen, welches zur Erweiterung der geschichtlichen Kenntnisse sehr viel beigetragen hat. — Außerdem besitzen wir von M. eine große Anzahl von Biographien in seinen akademischen Neben, werthvolle Darstellungen des Lebens und Wirkens theils von Zeitgenossen, wie des Kaisers Maximilian, der Kurfürsten Friedrich und Johann, seiner Collegien Cruciger, Schurff, Bugenhagen u. a., theils von alten Philosophen, Kirchenlehrern und den großen Humanisten, wie Agricola, Reuchlin und Erasmus, theils von deutschen Kaisern, wie Otto I., Heinrich IV., Friedrich I. und Sigismund. Mit Recht hat man darauf aufmerksam gemacht, wie er die Eigenthümlichkeiten und Aufgaben der verschiedenen Völker und Stämme mit großer Feinheit zu finden und zu schildern weiß, und wie er vorzugsweise einen echt deutschen Sinn in der Auffassung und Beurtheilung der Geschichte unseres Volkes bewährt. Deshalb ist ihm Tacitus' *Germania* besonders beachtenswerth; in der Vorrede zu ihrer Ausgabe erwartet er von der Lectüre einen Sporn zur Vaterlandsliebe (III, 565); weil er sieht, daß unsere Helden den gepriesensten der Alten gleichkommen, wünscht er, daß man sich mehr mit der Bearbeitung der deutschen Geschichte beschäftige (XI, 306), und beklagt es, daß der Plan des Kaisers Maximilian, die deutschen Chroniken alle sammeln und dadurch eine möglichst vollständige deutsche Geschichte zusammenstellen zu lassen, nicht zur Ausführung gekommen (III, 218). In der Monographie über die Wahl und Krönung Karls V. (XX, 475 bis 514) hat er eine wahrhaft classische Darstellung des Hergangs gegeben; auch den letzten Reichstag Maximilian's und seine *exhortatio ad bellum Turcois inferendum* (ib. 453) mit großer Lebendigkeit geschildert. Dieser Krieg als eine Nationalsache beschäftigte ihn überhaupt sehr, wie man aus seiner Vorrede zu einer türkischen Geschichte erkennen kann (III, 440); zur Abwehr dieser Barbaren ersehnt er die Wiederkehr eines Barbarossa und Armin (C. R. XI, 377; XVII, 637). Mag Mel. immerhin, wie man bemerkt hat, jenes tieferen politischen Blickes, der in Luther

unverkennbar ist, entbehrt haben, so war er doch von aufrichtiger, warmer Vaterlandsliebe durchdrungen, von der auch die von ihm seit 1552 aufgezeichneten deutschen Annalen Zeugnis geben. Den deutschen Patriotismus der Reformatoren näher zu beleuchten, wäre noch eine dankenswerthe Arbeit.

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

Wir haben bisher Melancthon's wissenschaftliche Anschauungen und die dadurch bestimmten Leistungen zur Verbesserung der Studien in's Auge gefaßt; wir wenden uns nunmehr seiner den gleichen Zweck verfolgenden praktischen Thätigkeit zu und betrachten ihn zunächst als akademischen Lehrer. Als Professor der griechischen Sprache war er zuerst mit Vorlesungen über Homer und den Brief an den Titus aufgetreten und hatte sich durch sie wie im Sturme die Herzen der Wittenberger erobert; schon wenige Tage nachher schrieb Luther: „Bei uns haben die griechischen Vorlesungen begonnen; wir lernen alle griechisch, um die Schrift zu verstehen.“ „Sein Hörsaal ist von Zuhörern vollgepfropft, sonderlich zieht er die Theologen alle zum Studium der griechischen Sprache.“ Er selbst hatte den Studenten zugerufen: „Verwendet nur einige Nebenstunden auf das Griechische! Ich werde es durch meine Anstrengung zu bewirken suchen, daß euere Arbeit nicht vergeblich sei. Denn gleich anfangs werde ich die Schwierigkeit der Grammatik durch die Lectüre mäßigen, damit das, was dort die Regel, hier die Beispiele lehren“ (XI, 25). Man sieht, daß er es zumeist mit Anfängern zu thun hatte, deren Eifer bald nachlassen mochte, auch abgesehen von dem schon erwähnten Büchermangel, der ihn nöthigte, die Texte für seine Vorlesungen erst drucken zu lassen, woher denn auch die Menge der von ihm besorgten Ausgaben der Classiker erklärlich wird, von denen jetzt nur noch seine Vorreden einen Werth haben dürften und welche wir darum nicht alle aufzählen. Neben der Ilias, welche er mit seinem Collegem Joh. Rhagius zusammen bearbeitete (I, 77; vgl. auch XI, 397 ff.), finden sich in den ersten Jahren nur Vorlesungen über Plutarch's Schrift von der Erziehung, über die Rhetorik und Dialektik: Luther's Einfluß und die Ereignisse jener Jahre, besonders die Leipziger Disputation, hatten ihn zu eingehenderen

theologischen Studien getrieben. Die Vorlesung über den Römerbrief im Sommer 1519, welcher im Winter die Erklärung des Matthäus folgte, legte zu seinen berühmten loci theologici den Grund; gleichzeitig erklärte er den Psalter, nachdem er Luther's operationes in psalmos mit einer herrlichen Vorrede begleitet hatte (I, 70). Daher promovirte er am 19. Sept. 1519 zum Baccalaureus der Theologie jedenfalls auf Luther's Anlaß „pro admissione ad Bibliam“, und war überhaupt fast ausschließlich mit dem Studium der heil. Schrift beschäftigt (I, 128); die Würde eines Doctors der Theologie anzunehmen, hat er sich bekanntlich nie entschließen mögen (IV, 811.). Umsonst versuchte jedoch Luther ihn ganz in die theologische Facultät hinüber zu ziehen (I, 575); Mel. erkannte immer klarer, daß sein nächster Beruf die Verbreitung des vom christlichen Geiste beseelten Humanismus sei. Schon 1523 wünschte er von theologischen Vorlesungen ganz befreit zu werden (I, 607), um sich den darnieder liegenden classischen Studien ungetheilt widmen zu können und dadurch der Kirche zu dienen (I, 613), und verlangte die Vermehrung der Lehrkräfte an der Universität (I, 612). Noch stärker werden seine Klagen in den nächstfolgenden Jahren, zumal er auch mit Nahrungsforgen (er war seit 1520 verheirathet) zu kämpfen hatte (I, 697). Endlich wurde zu Anfang 1526 bei der neuen Regelung der akademischen Verhältnisse sein Gehalt auf 200 fl. erhöht (seit 1541 betrug es 400 fl.) und ihm die Verpflichtung auferlegt, wenigstens eine theologische Vorlesung zu halten. Und so ist es denn auch in der Folgezeit geblieben. Er hat regelmäßig einzelne Bücher der heil. Schrift erklärt oder über seine loci und verwandte Gegenstände gelesen, sich aber vorzugsweise mit der Interpretation classischer Schriftsteller neben den fortgehenden Vorlesungen über Rhetorik und Dialektik oder über Geschichte, Ethik und Physik beschäftigt. Der Umfang der von ihm in den Kreis seiner Interpretation gezogenen Schriftsteller ist möglichst weit bemessen; 4 Bände des C. R. XVI—XIX enthalten die aus seinen Vorlesungen hervorgegangenen und theils von ihm, theils von seinen Schülern herausgegebenen Einleitungen, Erklärungen und Anmerkungen zu classischen Autoren. Von Cicero sind die Officia und Laelius, die Bücher de oratore, orator und topica und part. orat., 22 Reden, zum Theil mit sorgfältiger Angabe der Disposition, wie er denn gern mit der Rhetorik die Erklärung einer Rede verband, und sehr ausführlich die Briefe ad fam. behandelt; außerdem sind Anmerkungen zu Sallust's Schriften, zum 10. Buch des Quinctilian und der Commentar zu Tacitus' Germania vorhanden. Von Demosthenes, Aeschines und Lykurg sind 8 Reden vollständig übersetzt, aus anderen sowie aus Xenophon, Thukydides (aus ihm die Reden der ersten 7 Bücher) und Lukian einzelne Stellen. Von seinen Homerstudien ist nur die metrische Uebersetzung einiger Abschnitte, sowie Scholien zur Batrachomyomachie erhalten; Hesiod's Werke und Tage, über welche er 1522 zuerst las, sind ausführlicher erklärt; von Sophokles hat er, so viel ich finde, die Antigone zuerst 1534, später noch Elektra und Ajax erklärt, man kennt indes nur die Uebersetzung weniger Stellen; häufiger hat er den Euripides behandelt und sämmtliche Stücke bis auf die Elektra übersetzt. Vom Aristophanes hat er die „Wolken“ und „Ritter“ öffentlich erklärt, zu jenen auch einige Scholien geschrieben. Theognis und Pindar sind vollständig übersetzt; außerdem hat er noch die Argonautica des Apollonius interpretirt. Von lateinischen Dichtern hatte er eine besondere Vorliebe dem Virgil und Terenz, welche er selbst mit Einleitungen und Erklärungen wiederholt edirt hat, zugewendet; daneben hat er auch die Fasten und Metamorphosen Ovid's, von Horaz, wie es scheint, nur die ars poetica zuerst 1544 (C. R. V, 521) behandelt. Nimmt man dazu seine schon besprochenen Vorlesungen über Aristoteles, welche von Jahr zu Jahr wiederkehren, sowie über Ptolemäus, so wird man den staunenswerthen Umfang seines akademischen Unterrichts ziemlich vollständig überschauen: die in C. R. XX, 521—608 abgedruckten, von einem Zuhörer Mel.'s gesammelten historiae recitatae inter publicas lectiones können eine Vorstellung davon geben, wie mannigfaltige Stoffe er herbeizuziehen wußte, um das Interesse der Studenten zu wecken. Aber seine Thätigkeit für die Universität reichte noch weiter: er verfaßte nicht bloß als ihr beständiger Schriftführer fast alle

Proclamationen und Anschläge an die Studenten (Beispiele in C. R. III, 589. 591. 1110; IV, 99. 780; V, 686. 890) und sehr viele Ansprachen bei akademischen Feierlichkeiten, dem Rectorwechsel, den Promotionen, den Vorlesungen der Gesetze (X, 905 bis 992), welche er im Jahre 1545 sammt den Statuten der theologischen und philosophischen Facultät *) neu redigirt hatte, sondern auch eine große Anzahl der seit 1525 eingeführten monatlichen Declamationen (I, 737) und der Thesen für die öffentlichen Disputationen (C. R. XII, 400—704). Die Sitte der Zeit gestattete es, daß andere Dozenten die von ihm verfaßten Reden vortrugen, ja daß er sogar ganze Collegienheste zum Dictiren für andere abfassen durfte (C. R. XV, 1053. 1295; XIV, 535), wie sich denn auch sein Schwiegersohn Sabinus in Frankfurt und Königsberg ungeschert seiner Arbeiten bediente. Dieser Dienstfertigkeit gegen die Freunde und Kollegen kam sein väterlicher, stets zur Hülfe bereiter Sinn gegen die Studenten gleich. „Vere hoc affirmare possum, sagt er in einer Rede (XI, 268), me paterno affectu atque amore complecti omnes studiosos ac vehementer vestris periculis affici.“ Wie es üblich war und lange geblieben ist, hatte er stets eine Anzahl von Tischgenossen, conviutores, — seinen Hausstand leitete 34 Jahre sein treuer Diener Joh. Koch (gestorben 1553), vgl. C. R. VIII, 65 — in seinem Hause; semper iudicavi, schrieb er ihnen einmal, mihi cum iis perpetuam amicitiam esse sancitam, quibus mecum fuit communis mensa (VII, 912). Camerarius, sein vieljähriger Freund, den er von allen am meisten liebte, bezeugt es ausdrücklich, daß es zu M.'s Hausordnung gehört habe, niemandem etwas abzuschlagen. Bald sollte er Empfehlungsbriefe geben, bald Arbeiten corrigiren u. s. w. Erwägt man, wie zu dem allem die ausgebreitetste Correspondenz (haec est decima epistola quam hodie scribo; ita obruimur laboribus V, 321), welche in 9 Bänden des C. R. nicht einmal vollständig vor uns liegt, und seine Thätigkeit für die evangelische Sache kommt, so wird man keine Uebertreibung darin finden, wenn er schreibt: Non poeticae carnificinae apud inferos pares sunt meae carnificinae, qua exerceor scribendis disputationibus, legibus, praefationibus, epistolis (VIII, 693). Es ist wahr, seine europäische Berühmtheit, welche ihm wiederholte, höchst ehrenvolle Berufungen an andere Universitäten, selbst nach Frankreich und England verschaffte, verdankt er seiner Stellung zum Reformationswerke: aber sie kam seinem Wirken für die Wissenschaft und Schule zu gute. Ihr gehörte bis an's Ende sein ganzes Herz; M. ist das Ideal eines deutschen Lehrers, gleich ausgezeichnet durch seine Geduld wie durch die nie ermattende Begeisterung für seinen Beruf. „Vetus est dictum, sagt er: Extra universitatem nulla est vita.“ Den Wunsch des Jünglings, „in wissenschaftlicher Muse das Leben unter dem heiligen Schweigen der Studien hinzubringen“ (I, 32) hat das vielbewegte Leben des Mannes nicht erfüllt; aber die Sehnsucht danach erfüllte ihn stets (III, 294). Die vita scholastica blieb sein Stolz und seine Freude; ihre Mühen fand er stets süß, wie die Leichenrede so schön sagt. Man lese die beiden Reden de miseriis paedagogorum und de laude vitae scholasticae (XI, 122 u. 298); die Leiden und Freuden des Lehrers sind nicht leicht mit größerer Wahrheit und Lebendigkeit geschildert worden. (Vgl. u. a. III, 290; IV, 904; VII, 916. 814; VIII, 326.) Nichts aber hat er eifriger bekämpft, als den

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

banaufrischen Sinn, welcher nur Geld und Gewinn sucht (XI, 398), und die Streitsucht, die Tochter des Ehrgeizes und des Neides (XI, 330); die reine Liebe zur Wahrheit allein und der Haß gegen jeden Schein gilt ihm als die einzig lautere Quelle jedes wissenschaftlichen Strebens (XI, 266). — Wenn Bernhardt (Grundriß der Röm. Lit. 4. Bd. S. 133) es wahrhaft rührend findet, diese Philologen des protest. Deutschlands kurz vor und nach der Mitte des 16. Jahrhunderts in ihrer undankbaren Thätigkeit zu beobachten, wie sie häufig genug vom Elend des jämmerlichen Amtes gedrückt und nicht einmal durch Anerkennung belohnt, dennoch in frommer und reiner Gesinnung bloß um der Sache willen aushalten, so darf man hinzufügen, daß dieser Geist, welcher die Lehrwelt durchdringt, der Geist des Lehrers aller, Melanchthon's, war, daß er ihn durch sein Wort und Beispiel gepflanzt und gepflegt hat. — Wenn irgend Hoffnung vorhanden war, daß die Nation an den classischen Studien ein Gemeingut gewinnen würde, so war es in jener Zeit, wo im Mittelpunct der frischen und freien Bewegung der Geister Mel. stand, als der von allen Pädagogen und Philologen verehrte Präceptor, wie ihn die Wittenberger Universität in der Regel ehrerbietig nannte. Die bedeutendsten Gelehrten und jene Musterschulmänner wie Camerarius in Leipzig, Michellus in Heidelberg, Sturm in Straßburg, Trozendorf in Goldberg, Neander in Alesfeld, Wolf in Augsburg, Mylius in Görlitz, Fabricius in Meissen sind seine Schüler. Aus seinem Unterrichte sind zahlreiche Lehrer hervorgegangen; wie ihn einst Reuchlin gesendet hatte, so hat er von Wittenberg seine Zöglinge nach allen Gegenden Deutschlands ausgeschied und schon dadurch auf die humanistische Erziehung der Nation gewirkt, wie vor ihm und nach ihm keiner.

Daß der Zubrang zu seinen Vorlesungen ein eben so bedeutender war, wie er es verstand, durch seine gewinnende Persönlichkeit und durch die Klarheit seines Vortrages die Jugend an sich zu fesseln, wird vielfach bezeugt. Spalatin zählte einst in seinem Hörsaal 600 Zuhörer; ob man Heerbrandt's Wort: *Discipulos habuit et auditores singulis temporibus plerumque bis mille* (X, 301) genau nehmen darf, mag dahin stehen. Gewiß aber ist, daß der Ruhm seines Namens viele Zuhörer aus den angrenzenden Ländern, selbst aus Italien und Griechenland, nach Wittenberg zog. Dennoch hatte er in den ersten 20 Jahren vielfach über Theilnahmslosigkeit unter den Studierenden zu klagen. In der Vorrede zu Cicero's *Topica* vom J. 1524 bricht er in die Worte aus: *O ferreos animos, qui toties gravissimis bonorum virorum vocibus ad harum literarum studium invitati usque adeo stupent, ut humanitatem omnem exuisse videri possint. Utinam publicis legibus hae pestes hominum in Anticyras deportentur, ne contagione morbus latius serpat* (I, 701). Die Ankündigung seiner Homererklärung (aus der wir beiläufig ersehen, daß er gewöhnlich gratis las) hat er mehrere Male mit dem schmerzlichen Vergleich geschlossen: „*Ego memini non potuisse talium scriptorum copiam fieri studiosis quamlibet magna mercede proposita: nunc tantus est contemptus optimarum rerum, ut nisi gratis offerantur et quidem praelegantur a peritis, mendicare Homerus auditores cogatur*“ (II, 557; V, 274). Aber er wußte, daß das Schulleben wahrhaftig ein Kriegsdienst ist, daß es sich jedoch für Soldaten nicht schickt, sofort den Muth zu verlieren, wenn nicht alles nach Wunsch geht. Das größte Hindernis lag ohne Zweifel in der mangelhaften Vorbildung der Studenten. Der 10. Abschnitt der von ihm, wie erwähnt, verfaßten Statuten der philosophischen Facultät erklärt es für wünschenswerth, daß nur solche junge Leute auf die Akademie geschickt werden möchten, welche mit der Grammatik vertraut und im Lateinischen etwas geübt wären; da das aber nicht der Fall sei, so giebt er für die Privatlehrer eine genaue Instruction, wie sie die Vorbereitung der ihnen anzuvertrauenden Jugend und ihre Erziehung zu leiten hätten (X, 1016). Diese Privatschulen mußten in Wittenberg den Mangel einer öffentlichen Anstalt ersetzen und standen, wie man sieht, unter der Aufsicht der Universität. Das Bedürfnis dazu hatte Mel. gleich anfangs lebendig gefühlt, aber umsonst auf Abhülfe gedrungen und endlich seit 1521 etwa durch Errichtung einer *Schola privata* Hand an's Werk gelegt. „*Nemo*

praeter me et Longicampianum ex illa turba docentium domi ludum habet, aut si quis habet, me auctore habet. Bona pars magistrorum absterretur oneris magnitudine; alios pudet sordidi muneris docendorum puerorum", schreibt er noch Ende 1524 (I, 697). (Der während der durch die Zwickauer Schwärmer veranlaßten Unruhen bekannt gewordene Cellarius scheint ein solcher Knabenlehrer gewesen zu sein, auch Vitus Winsheim beschäftigte sich 1527 nach Mel.'s Zeugnisse mit großem Erfolg in gleicher Weise [C. R. I, 938]). Es zeugt in der That von einer großen Liebe zur Jugend — Camerarius meint sogar, er habe die Kinder fast zu sehr geliebt! — und von dem lebhaftesten Interesse für den Unterricht, daß M. zu einer solchen Arbeit noch Zeit und Lust finden konnte, aber er hielt sich selbst dazu geeigneter als zu anderen Dingen (I, 607) und sehnte sich stets nach der Stille und Zurückgezogenheit der Schule (I, 830). Näheres ist über die Ordnung des Unterrichtes nicht bekannt; es wird sich um sichere Kenntniss der Grammatik und ihre Einübung durch Lectüre und schriftliche Arbeiten gehandelt haben und das zur Ausführung gekommen sein, was er anderen empfahl. Vielleicht war das 1524 verfaßte Enchiridion elementorum puerilium (C. R. XX, 394—412) ebenso wie die lateinische Grammatik zunächst für seine Privatschüler bestimmt: es enthält nach dem Alphabet das Vaterunser, das Ave Maria, das symb. ap., und den Dekalog, dann eine Reihe von Schriftstellen, auch die metrische Uebersetzung eines Psalms und ein Gedicht de vita humana, ferner Aussprüche der sieben Weisen nach Erasmus und Aufonius und einer Reihe für Knaben geeigneter Gedichte, zum Schluß zwei Stellen aus Ovid und Plautus und ein Tischgebet. Es ist also eine Sammlung von Lesestücken, an welche sich der grammatische Unterricht angeschlossen. Ähnlich ist die 1525 zuerst gedruckte und mit dem Compendium der hebräischen Grammatik des Matth. Aurigallus verbundene Institutio puerilis literarum graecarum (XX, 181—192), eine Chrestomathie, welche 14 Abschnitte aus dem N. T., Homer, Hesiod, Soph., Eurip., Dem. und Plato als exercitia lectionis mit verschiedenen praktischen Hinweisen für den Lehrer giebt. Interessant ist, daß er für die damals üblichen scenischen Darstellungen, welche auch Luther empfahl, Stücke des Terenz, Plautus, Euripides und Seneca wählte und für dieselben eine Reihe von Prologen, zum Theil um diese Neuerung zu rechtfertigen, schrieb (C. R. X, 496—501 hat 6, Koch a. a. D. dagegen 10 S. 67—81). Ueber andere häusliche Einrichtungen dieser „Privatschule“, namentlich über die durch die beste Arbeit zu erringende *προεδολία* bei Tische, über den *rex domus* oder *puerorum*, welcher eine Art Inspection im Hause zu führen hatte, vgl. Koch S. 48 ff. Wiederholte und längere Abwesenheiten von Wittenberg, wie seine Reise in die Heimat 1524 und die Kirchenvisitation 1527, hatten diese Thätigkeit zeitweilig unterbrochen; ganz aufgegeben hat er sie wohl erst 1529 oder 1530 unter den Vorbereitungen zum Augsburger Reichstage „propter haec negotia publica, quae me saepe domo avocabant nec nunc mihi multum concedunt ad ea studia colenda otii, quae maxime colo (II, 639). Doch fuhr er bis an sein Ende fort, junge Leute in sein Haus und an seinen Tisch zu nehmen: sein Haus „wurde je mehr und mehr ein commune museum“, zu welchem Zugang gehabt zu haben vielen eine bleibende Erinnerung für das Leben gewesen ist. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, daß er zum Besten der des Deutschen nicht mächtigen Ausländer in Wittenberg Sonntags *lectiones matutinas*, Privatvorlesungen über religiöse Gegenstände hielt, welche ihnen die deutsche Predigt ersetzen sollten. Eine Anzahl noch vorhandener Studienpläne (II, 456; III, 1110; IV, 934; X, 86. 99 — besonders bemerkenswerth ist der für einen Herzog von Pommern VIII, 382) sind Beweise seiner fortgesetzten persönlichen Fürsorge für einzelne Jünglinge.

Wir kommen zu Mel.'s Wirksamkeit für die Errichtung von Schulen. Das Bedürfnis dazu hatte die Reformation aller Orten geweckt; der bahnbrechende Aufruf Luther's an die Bürgermeister und Rathsherrn aller Stände deutschen Landes, Schulen aufzurichten, war 1524 ergangen, und noch in demselben Jahre von Vincentius Dypso-paeus in's Lateinische übersezt mit einer Vorrede Mel.'s herausgegeben worden (C. R.

I, 666). Die Wissenschaften, sagt er darin, sind der glänzendste Schmuck der Religion und der Zustand des Staates hängt durchaus von ihnen ab. Die Zungen müßten denen ausgeschnitten werden, welche sogar in Predigten die unerfahrene Jugend von den Studien abmahnten. — Hatte es in der früheren Zeit als das ausschließliche Vorrecht des Klerus gegolten, Schulen zu halten und war den vereinzelt Versuchen einzelner Städte, auf eigene Hand dem allgemeiner gewordenen Bildungsbedürfnis abzuhelfen, fast überall ein heftiges Widerstreben der Geistlichkeit entgegengetreten, welche höchstens Elementarschulen unter allerhand Beschränkungen dulden wollte, so hat die Reformation das Recht und die Pflicht der Obrigkeiten, der Städte und Fürsten, für die Erziehung zu sorgen zur Anerkennung gebracht. Luther's Wort gab dazu den Anstoß. Schon im April 1525 sehen wir daher beide Reformatoren die vom Grafen von Mansfeld gestiftete Schule in Eisleben einrichten; der bekante Joh. Agricola war ihr Rector (C. R. I, 757). Den für diese Schule entworfenen Plan hat Hofmann (Hamburg 1865) veröffentlicht. Gleich darauf reiste Mel. zu demselben Zwecke nach Magdeburg, wo Casp. Cruciger Rector geworden war (I, 744. 870). Schon im October 1524 hatte der Rath von Nürnberg seine Leitung für eine neu einzurichtende Schule verlangt; er hatte abgelehnt, aber Männer wie Camerarius und Coban Hesse für die neue Gründung zu gewinnen gewußt. Das nach seinem Rathe eingerichtete Regidien-Gymnasium wurde am 23. Mai 1526 eingeweiht; der zur Feier persönlich erschienene Mel. hielt die Inauguralrede (XI, 106—111), in welcher er mit voller Ueberzeugung die alte Stadt pries, welche für Deutschland durch die Pflege der Wissenschaft das zu werden verspreche, was für Italien Florenz gewesen war, jetzt zumal, „wo die Bischöfe statt mit den Studien sich mit den Waffen befassen und die Fürsten diese Sorge ihrer nicht würdig achten“. In dieser Schule sollten die Zöglinge von den ersten Elementen bis zur Rhetorik geführt werden und die Wissenschaften lernen „quae ad humanitatem teneros animos instituunt“ (C. R. I, 720). Als für die Folgezeit maßgebende Neuerungen treten hier zuerst auf: der Unterricht im Griechischen und Hebräischen, die Einführung neuer Lehrbücher, eine strengere Sonderung der Schüler in Classen, die bessere Befolgung der Lehrer und die staatliche Aufsicht. Vgl. die Nürnberger Schulprogramme von Herwagen von 1860. 63. 67. 68; in dem ersten findet man S. 36 ff. die Ratio scholae Norembergae nuper institutae von 1526. Im 2. Bande dieser Encyclopädie S. 831 ff. ist bereits das Nähere über diese und ähnliche Anstalten beigebracht; dort ist auch der Inhalt des am Schlusse des Visitationsbüchleins vom J. 1528 gegebenen, gewöhnlich Luthern zugeschriebenen, aber ohne Zweifel von Mel. herrührenden Schulplanes mitgetheilt, welcher sehr bald weit über die Grenzen Kurpfalz hinaus Eingang fand und in vielen Kirchenordnungen des Jahrhunderts angenommen wurde (C. R. XVI, 49—96. Vormbaum eröffnet daher seine „Sammlung der evang. Schulordnungen des 16. Jahrh.“ [Gütersloh 1860] mit ihm. Vgl. auch Ph. Mel.'s evang. Kirchen- und Schulordnung v. J. 1528 von R. Weber. Schlichtern 1844). Wir tragen hier nur den Schluß der beherzigenswerthen Einleitung nach: „Damit die Jugend recht gelehrt werde, haben wir diese Form gestellt. Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit zu beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist. — Zum andern sollen sie auch sonst die Kinder nicht mit viel Büchern beschweren, sondern in allewege Mannigfaltigkeit fliehen. Zum dritten ist's noth, daß man die Kinder theile in Haufen.“ Von den einfachen Grundzügen dieses Schulplanes, welcher den Unterricht auf das Wesentlichste beschränkt und in ihm das neuerwachte Bildungselement des Humanismus zu bleibender Geltung gebracht hatte, sind alle die zahlreichen Schulverfassungen und Lehrordnungen ausgegangen, durch welche in den nächsten Jahrzehenden das gesammte Schulwesen des evangelischen Deutschlands neugestaltet worden ist (vgl. Hepppe, Das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im 16. Jahrhundert. Marburg 1860) und schwerlich wird man ein Gymnasium aus der ersten Hälfte

des Jahrhunderts finden, welches nicht in der Geschichte dieser Zeit eine nähere oder entferntere Beziehung zu Mel.'s segensreicher Einwirkung nachweisen könnte (Classen, Ueber die Beziehungen Mel.'s zu Frankfurt a. M. 1860. S. 2). Wie oft dieselbe eine persönliche war, ergibt sich aus seinem Briefwechsel mit Magistraten, denen er auf ihre Anfragen Lehrer empfiehlt und denen er die Verbesserung der äußeren Verhältnisse derselben an's Herz legt, und mit den gesendeten Schülern und Freunden, welchen er bald Ermahnungen und Warnungen, bald tröstenden Zuspruch zu schreiben hat. Diese Beziehungen im einzelnen zu verfolgen ist mehr die Aufgabe der localen Schulgeschichte, wie es z. B. von Classen in d. a. Schrift überaus lehrreich geschehen ist, unserem allgemeineren Zwecke liegt es ferner, zumal wir uns mit der Namhaftmachung einer bedeutenden Anzahl von Städten begnügen müßten. Es sei darum nur noch erwähnt, daß er auch kleinere Städte mit Schulordnungen versehen hat, wie z. B. Herzberg (vgl. Eckstein in Masius' Jahrb. f. Pädag. 1869. S. 529), daß von ihm eine eindringliche Aufforderung zur Errichtung lateinischer Schulen, die zunächst an den „Stadtrath von Soest“ gerichtet war, im Druck 1543 herausgegeben worden ist (V, 125 bis 137) und daß die Bitte der 1537 zu Schmalkalden versammelten „Prädicanten“ an die Fürsten, insolge deren beschlossen wurde, die Klostergüter zum Besten der Kirchen und Schulen zu verwenden, von ihm herrührt (III, 298). Scripsimus, berichtet er darüber, *adhortationem ad principes de conservandis bonis monasteriorum, ut scholis et ecclesiis consulatur. Placuit consilium et sunt dietae sententiae perscribendae in actis. Landgravius graviter concionatus est et addidit non verbis tantum, sed re hoc praestandum esse* (III, 298). Wie sich endlich M. die Organisation des Universitätsunterrichts dachte, sieht man aus den schon besprochenen Statuten für die Universität Wittenberg; ähnlicher Art waren seine Vorschläge für Leipzig, als diese Hochschule nach dem Tode Georg's von Sachsen evangelisch wurde 1539 (C. R. III, 712. 1136). Unter seinem Weirath wurde der Unterricht in Tübingen, Heidelberg, Frankfurt a. O. und namentlich in Kostock neu gestaltet; die Rede, mit welcher hier die neuen Statuten publicirt wurden, ist von ihm geschrieben (C. R. XII, 161—173). Den größten Antheil hatte er aber an der Gründung der Königsberger Universität, deren erster Rector sein Schwiegersohn Sabinus wurde. Vgl. Erbkam M.'s Verhältnis zu Herzog Albrecht v. Preußen und zur Königsberger Universität. Königsberg 1860.

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

Die griechische Grammatik, die er „fast selbst noch ein Knabe“ geschrieben hatte, erschien zuerst 1518 (C. R. I, 24—26), danach in zwei Umarbeitungen von ihm als *Integrae graecae gramm. institutiones* 1520 (I, 275) und *Grammatica graeca Ph. M. jam novissime recognita* 1542 und zuletzt in etwas erweiterter Gestalt von Camerarius 1545. Bindsel zählt in der Einleitung zum Abdruck von C. R. XX welcher nach der Ausgabe von 1542 gemacht ist, bis zum Jahre 1622 im ganzen 44 Ausgaben auf (C. R. XX, 3 ff.). Sie enthält nur die Formenlehre; der syntaktische Theil war allerdings ausgearbeitet, ist aber nie gedruckt worden, obschon in der Grammatik mehrere Male auf ihn hingewiesen wird (XX, 129. 143). Benutzt hatte er, wie man aus Anführungen sieht, auch die Schriften griechischer Grammatiker wie des

Apollonius Dyskolos und Georgius Choeroboskos. Das Hauptverdienst der Arbeit besteht in der Sorgfalt, die er auf die Fassung der Regeln gewendet hatte, und in der Uebersichtlichkeit, in welcher die Declinationen, deren er fünf zählt, und die Conjugationen geordnet und durch Paradigmen anschaulich gemacht sind. Auch der dialektischen Abweichungen wird Erwähnung gethan. Die verba anomala sollten der Syntax beigegeben werden (XX, 129). Den praktischen Schulmann läßt die beigelegte grammatische Analyse zweier Stellen aus Hesiod's Theogonie und aus Homer's Ilias und dem Hymnus auf Hermes erkennen und die wiederkehrende Aufforderung an den Schüler, nach den Musterbeispielen andere zu sammeln. Eine gute Charakteristik der Grammatik giebt Eiskler in Masius' Jahrb. f. Pädag. 1870. S. 25 ff. — Wichtiger ist die lateinische Grammatik, deren mehr als zweihundertjährige Geschichte in ihren Grundzügen zu überschauen erst Bindseil in seinen Prolegomenen (C. R. XX, 193—244. 336—348. 375—378) möglich gemacht hat. Mel. hatte sie zunächst zum Nutzen des seit 1522 in seinem Hause unterrichteten Erasmus Ebner, eines Nürnberger Patriciersohnes, verfaßt und sich ihrer für seine Privatschule überhaupt bedient. Ohne seine Einwilligung erlangt zu haben, ließ den etymologischen Theil Kilian Goldstein im Januar 1525 in Hagenau drucken; die Syntax erschien erst im Juni 1526 ebendasselbst zugleich mit der Prosodie und wurde auch noch später, besonders seitdem sie durch Vitus Winsheim i. J. 1538 (C. R. III, 530) und Andreas Winkler im J. 1545 erweitert worden war, besonders aufgelegt. Auch der etymologische Theil erschien noch mehrmals in einer von Mel. selbst verbesserten Gestalt allein, bis die Pariser Ausgabe von N. Stephanus ihn mit der Syntax und der Prosodie 1532 zu einem Ganzen verband. Die erste größere Umarbeitung erfuhr die Grammatik durch Jakob Micellus in Frankfurt a. M. i. J. 1540, die zweite durch Joach. Camerarius i. J. 1550 unter Mitwirkung von zwei jüngeren Gelehrten, diesmal mit Erweiterungen, welche nach dem Titel nützlich sein sollten tam magistris quam discipulis. Beide Bearbeitungen hatten aber das Buch so sehr angeschwellt, daß es für den Schulunterricht unbrauchbar und unangemessen wurde; Mel.'s Warnung (C. R. III, 1119) aber hatte sich als begründet erwiesen. Darum billigte er den Plan des Lucas Vossius vollständig, welcher einen Auszug „ad usum puerorum in breves interrogationes contracta“ schon im Jahre 1544 herausgab, und sagte in der Vorrede dazu: „Etsi scio non brevitatem sed modum in praeceptis laudandum esse, tamen cum Etymologiam et Syntaxin scriberem, vidi prolixitatem . . . remorari discentes. Scripsi igitur praecepta breviora, postea alius aliud addidit: et in Syntaxi nimis multa *πρότερα* accesserunt“. Der Herausgeber bemerkte selbst noch, daß das Bedürfnis einer Epitome für die Anfänger ein von vielen Lehrern anerkanntes sei. Die Wahrheit dieser Behauptung beweisen hinlänglich 13 andere Compendien, welche bis zum Jahre 1613 erschienen, unter denen das von M. Neander in Niesfeld verfaßte Kaumer (Gesch. der Pädag. I^o, S. 160. 184) besprochen hat. Es gab aber auch Compendien für die Schulen von Württemberg und Sachsen, für die von Nürnberg, Regensburg u. a., woraus die große Verbreitung des Buches erhellt. — Eine weitere Umgestaltung erfuhr die größere Grammatik in der Ausgabe „ex admodum necessariis notis M. Joh. Fabri“ i. J. 1602; doch scheint sich dieselbe auf eine Revision und Vervollständigung der Beispiele und auf die Beigabe eines genaueren Verzeichnisses der Anomala beschränkt zu haben. Eben aber um jene Zeit erhob sich eine lebhafte Opposition gegen Mel.'s Grammatik, und es wurden Versuche gemacht, sie aus den Schulen zu verdrängen. Besonders eifrig war der Rector in Eisleben Joh. Rhenius, welcher mit einer „Sylloge grammaticalem incommo-ditatum“ i. J. 1611 gegen sie auftrat und ihr eine größere und kleinere Grammatik gegenüberstellte, welche, nach der Menge der Auflagen, die sie im 17. Jahrhundert er-führen (C. R. XX, 238), zu urtheilen, eine sehr große Verbreitung gefunden haben mußten. Daneben fanden auch die Grammatiken von Petrus Ramus und Nicod. Trischlin vielfachen Eingang; ja es wurden sogar Versuche gemacht, die Arbeiten dieser Männer mit der Mel.'s zu verschmelzen: so erschien 1591 schon eine Grammatica Philippo-

Ramea latina, später Lat. Gramm. praecepta Rheniana et Melanthoniana. Um deshalb die alte Grammatik den Schulen zu erhalten, schien eine Neugestaltung der kleineren sowohl wie der größeren unabweislich: sie wurde auf Befehl des Kurfürsten Joh. Georg von Sachsen nach Einholung der Gutachten von der Universität Leipzig und von den Fürstenschulen einer Commission in Wittenberg übertragen, an deren Spitze der Prof. der griech. Sprache und Mathematik, Erasmus Schmid, stand und welche den Auftrag hatte „Philippica praecepta adhibitis ex Julio Caesare eiusque filio Josepho Scaligero, Petro Ramo, Nicodemo Frischlino, Johanne Wankelio, Johanne Rhenio aliisque adminiculis revidere, in locis quibusdam corrigere, defectus supplere, abundantia eximere“. Das Compendium erschien zuerst 1620 (48 Blätter stark); die Grammatik 1621 (570 Seiten). Einen Commentar dazu bildeten die Hypomnemata et alia quaedam ad Gramm. Ph. Mel. pro usu adultiorum et doctentium von Er. Schmid, welche 1621 herauskamen. In dieser Gestalt blieb die Grammatik bis in die Mitte des 18. Jahrh. im Gebrauch; zuletzt wurde sie nach Bindseil im J. 1757 zu Leipzig neu aufgelegt. Derselbe kennt vom Jahre 1525 bis dahin nicht weniger als 84 Ausgaben, die Separatausgaben der Syntax und die Compendien nicht mitgerechnet. Diese Daten erweisen zur Genüge, welche Bedeutung Mel.'s Arbeit gehabt hat, und nimmt man dazu, daß, worauf Kaumer a. a. D. S. 161 hinwies, die größere märkische Grammatik in der Totalanlage wie in der Ausführung auffallend mit der Mel.'s zusammenstimmt und daß an diese mehrere von den in der Gegenwart verbreitetsten sich eng anschließen, so wird man den Einfluß Mel.'s nicht hoch genug anschlagen können. — Um von der ursprünglichen Anlage eine Vorstellung zu geben, so wird die Grammatik als certa loquendi et scribendi ratio definiert und in die Orthographie, Prosodie, Etymologie und Syntax zerlegt. Der Abschnitt über die Orthographie ist ganz kurz; erst Camerarius hat ihn 1552 ausgeführt. Die Etymologie wird nach den acht Redetheilen behandelt. Nomen, heißt es, est pars orationis quae rem significat, non actionem, aber dennoch wird das Adjectiv eingeschlossen und sofort mit dem Comparativ begonnen; dann folgen die allgemeinen und speciellen nach den Endungen geordneten Genußregeln in bündiger aber genügender Kürze, zuletzt die Declinationen. Als nota casuum et generum wird das Pronomen hier gebraucht, aber ausdrücklich vor dem Mißbrauch desselben als Artikel gewarnt. Eben so werden die acht „Accidentia“ des Verbums behandelt; die Grundformen sind übersichtlich geordnet. Paradigmen fehlen; hinsichtlich derselben wird auf den Donat (Aelii Donati methodus seu declinandi coniugandique prima elementa, vgl. die praefatio Mel.'s C. R. II, 664) verwiesen, „quem semper oportet pueris in manibus esse, ut inde analogiam discant“. Wiederholt kehrt der Hinweis auf den mündlichen Unterricht wieder: haec monebunt praeceptores — haec committo fidelibus praeceptoribus, ut copiosius explicent. Die Beziehungen auf Priscian sind nicht selten, Beispiele für Einzelheiten werden aus den Schriftstellern aller Zeiten beigebracht. Die Syntax als ratio contextendae orationis giebt zuerst Regeln über das nomen ohne rechte Ordnung, dann über das Verbum und seine Rection, ferner über die Zeit- und Maßbestimmungen und die Städtenamen, weiter über die Impersonalien, Participien, Adverbien und einige Conjunctionen. Einige Bemerkungen über die Periode machen den Schluß. Man sieht, es fehlt jede systematische Anordnung. Dagegen giebt die Prosodie die Regeln mit großer Klarheit und fügt auch das Nöthigste über die Verse bei. Die Präcision, mit welcher die Regeln im ganzen Buche gefaßt sind, machte ohne Zweifel diesen ersten Versuch zu einem so lebenskräftigen Anfang; Mel.'s Arbeit hatte die Bahn gebrochen, die weitere Ausführung überließ er anderen.

Größeren Fleiß hat er selbst auf die Rhetorik und Dialektik verwendet und darum diesen Büchern auch größeren Werth beigelegt, indem er hofft, hos libros in manibus hominum fore (C. R. I, 1085). Die Rhetorik erschien zuerst 1519, „de Rhetorica libri tres“ (C. R. I, 62), dann in einer nach seinen Vorlesungen von einem Ungenannten etwas erweiterten Gestalt, als Institutiones rhetoricae“ 1521, zuletzt in

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

Auch die Dialektik war in drei Bearbeitungen vorhanden. Die erste erschien 1520 unter dem Titel „Compendiaria dialectices ratio“ (C. R. I, 152) und bis zum Jahre 1526 noch in zehn Ausgaben; Bindseil hat sie (C. R. XX, 711—764) abdrucken lassen. Die zweite erschien 1527 unter dem Titel „Dialectica Phil. Mel. ab autore adaucta et recognita, ita ut in multis veterem non possis agnoscere“, von der man bis zum Jahr 1544 ebenfalls zehn Ausgaben kennt. Die letzte Gestalt erhielt das Buch durch eine völlige Umarbeitung im Jahr 1547, welche im September vollendet wurde. Diese „Erotemata dialectices continentia fere integram artem ita scripta, ut iuventuti utiliter proponi possint“ (C. R. XIII, 513—752), dem Joh. Camerarius dedicirt (C. R. VI, 653), fanden solchen Beifall, daß schon im October 3000 Exemplare verkauft waren (VI, 705) und bis zum Anfang des folgenden Jahres noch zwei Abdrücke nothwendig wurden, welchen noch viele andere folgten. Die Verbreitung dieses Buches war unter Protestanten und Katholiken ungleich groß; es genoß ein so bedeutendes Ansehen, daß als Flacius eine Dialektik schreiben wollte, man es für eine Art Frevel an der Wissenschaft hielt, die nur von Magister Philippus vertreten sein durfte (Schmidt a. a. D. S. 678). Das Hauptverdienst desselben besteht darin, daß M. durch das Zurückgehen auf Aristoteles die Dialektik von dem scholastischen Wust befreit und eine einfache klare Auseinandersetzung seiner Logik mit zahlreichen Beispielen versehen gegeben hat. Er definirt sie als die Ars seu via recte, ordine et perspicue docendi, quod fit recte definiendo, dividendo, argumenta vera connectendo et male cohaerentia seu falsa retexendo et refutando und will ihren Nutzen nicht

bloß auf die Rhetorik beschränkt wissen, da alle Wissenschaften ihrer Anleitung bedürften, auch wenn sie einer annuthigen Darstellung nicht fähig wären. Doch ist sie keinesweges bloße Methodenlehre. Denn der Lehre von der Definition, von welcher das erste Buch handelt, geht die Erweiterung der aristotelischen Kategorien voraus (vgl. Trendelenburg Geschichte der Kategorienlehre S. 252 ff.) als Anleitung zur Gewinnung des Begriffes (XIII, 518—583); an sie schließt sich die Eintheilung und die Zerlegung der Begriffe. Das zweite Buch giebt die Lehre vom Urtheil, das dritte vom Schluß, wobei die bekannten Schlussfiguren mit ihren scholastischen Namen genau erörtert werden, das vierte die sogen. Topik, die loci argumentorum, in großer Ausführlichkeit.

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

Alig.

*) Wir fügen aus der oben angeführten Rede von Nothe noch eine Stelle bei, welche uns für die Charakteristik Melanchthon's bedeutend zu sein scheint. Der Redner hat nachgewiesen, wie sich das Christenthum im Beginn der neuen Zeit ein neues Haus bauen wollte zum Mittel seiner Wirksamkeit in der Welt, aber nicht wieder in der Weise des bisherigen aus dem Stoff der Frömmigkeit für sich allein, außerhalb ihrer Beziehung zum thatsächlichen, natürlich bedingten menschlichen Leben, sondern umgekehrt aus dem Element des sogenannten weltlichen, d. h. des nicht unmittelbar religiösen, sondern des religiös-sittlichen Lebens; damit diese neue Erweckung der echten christlichen Frömmigkeit möglich würde, mußte sich die Fülle der Gnade Gottes in der Macht und Herrlichkeit des gottgewirkten Glaubens in Luther verkörpern und durch ihn wie ein Feuerstrom wirken, der sich bis in's Herz des Volkes hinein Bahn brach; wenn aber jene Aufgabe gelöst, wenn ein religiös-sittliches Christenthum in der europäischen Menschheit ausge-

Memoriren. Memorirübungen. Memoriren heißt Wörter, Sätze, Redeabschnitte durch öftere Wiederholung seinem Gedächtnisse einprägen, so daß sie in demselben haften und von dem Geiste jederzeit wieder in's Bewußtsein gerufen werden können. Von der Natur des Gedächtnisses selbst und seiner psychologischen Thätigkeit überhaupt reden wir

staltet werden sollte, so mußte die neue religiöse Erweckung sich in lebendige Beziehung und Wechselwirkung setzen mit dem damals vorhandenen Zug und Drang der Geister zu den sittlichen Ideen und Aufgaben hin und mit dem, worin derselbe seinen bewußtesten und kräftigsten Ausdruck fand, dem Humanismus, es mußte die innige Zueignung der in ihrer Reinheit wieder erstandenen christlichen Frömmigkeit mit dem neuen Geiste der neuen Geschichte, mit den auf die Welt, auf die sittlichen Aufgaben gerichteten Trieben der Zeiten, vor allem dem Humanismus, erstrebt werden. Für diese Aufgabe war Luther nicht der Mann, für sie hatte Gott ihm einen Gehülfen zugerüstet in Melanchthon, dessen hohe Gaben sofort geschildert werden. Aber „die staunenswerthe intellectuelle Begabung des Mannes empfängt ihre eigenthümliche Signatur erst von dem Adel und der Liebenswürdigkeit seines Charakters. Dieser hat eine Weihe, die auch jene über den Rang einer bloßen Naturgabe erhebt. Denn zwar ist eigentliche Salbung an ihm nicht zu spüren, das religiöse Interesse herrscht als solches bei ihm nicht vor, am wenigsten von vornherein; aber dafür befeelt ihn das sittliche desto gleichmäßiger und durchdringt ihn innigst mit einer ruhigen Wärme. Er hat nie wie Luther im inneren Kampfe auf Leben und Tod mit seinem Gott gerungen, nie eine tiefe, sein ganzes Wesen gewaltfam und plötzlich umkehrende Erweckung erfahren, sondern von seiner Kindheit an hat in ihm eine aufrichtige und innige christliche Gläubigkeit und Frömmigkeit Wurzel geschlagen und in gleichmäßigem Fortgang immer vollständiger von ihm Besitz genommen. Aber diese Frömmigkeit nahm in ihm ihre Richtung nicht auf die Beschäftigung mit den dogmatischen Dingen, auch nicht auf die Frage des erschreckten Gewissens: was muß ich thun, daß ich selig werde? sondern auf die sittliche Aufgabe, darauf, sich selbst, und so weit sein Arm reichen würde, auch andere zu einem menschenwürdigen Leben, innerlich und äußerlich, heranzubilden, allerdings aber ausdrücklich auf dem Grunde gläubiger christlicher Frömmigkeit, den er allezeit zweifellos als unerschütterlich voraussetzte. Das eben zog ihn so unwiderstehlich hin zur classischen Literatur, daß ihm in ihr überall Bilder menschlichen Adels entgegentraten, anschauliche Darstellungen der Ideen, die dem menschlichen Dasein seine eigenthümliche Würde verliehen, eindringende Versuche, sich des inneren Wesens dieser Ideen bewußt zu werden, und überhaupt Erzeugnisse des menschlichen Geistes, die durch die maßvolle Naturwahrheit ihrer Form den angestammten Adel des menschlichen Geschöpfes hervorleuchten lassen. In den classischen Studien erblickte er wirklich die bonas artes, die humaniora: deshalb gab er ihnen sein Herz hin. Und so nahm nun von ihnen her sein ganzes Wesen frühzeitig eine edle, gehobene und schöne Art an. Da der Grund seiner Seele von früh an durch den Einfluß des Christenthums gereinigt und geheiligt worden war, so konnten sie ja bei ihm diese Wirkung hervorbringen. Sie setzten so in ihm keinen heidnischen Sinn an, sondern führten dem demüthigen und reinen Christensinn in ihm die Nahrung zu, kraft welcher er sich mit sittlichem Gehalt erfüllte und sich auch in der Richtung auf die Dinge dieser Welt entfalten und bethätigen und dadurch in sich gesund erstarren konnte. Man hat Mel. einen christianisirten, einen christlich geweihten Hellenen genannt. Freilich war er das nur in einem sehr bescheidenen Stil; aber gerade an einer so harmonisch angelegten, an einer so kindlich gemüthvollen, so zart und friedlich organisirten Individualität wie die seinige konnte eine Vermählung des christlichen Geistes mit der menschlich schönen und adeligen Art des Hellenenthums am leichtesten glücken. Ein tiefer Widerwille gegen alles Unschöne und Unharmonische, gegen alles Nohe und Maßlose auf dem sittlichen Gebiete, gegen die vita cyclopica, wie er sich gern ausdrückt, gehört mit zu den besonders charakteristischen Zügen der Signatur M.'s, und eben aus dieser Quelle entspringt bei ihm, ungeachtet der großen Reizbarkeit seiner natürlichen Gemüthsart, der tiefe Widerwille gegen den Streit und die Streitsucht, und die Friedensliebe, die immer als eine der schönsten Zierden im Kranze seiner Tugenden gepriesen worden ist. Doch war die sittliche Schönheit seines harmonisch geistvollen Wesens von höherer Art als die hellenische, die sie abspiegeln wollte; verklärt durch den christlichen Geist der Reinheit und der Demuth leuchtete sie in einem strahlenderen Lichte. Ja diese kindliche Reinheit und Unschuld, diese zarte Jungfräulichkeit des Sinnes und des Lebens, die bis zu seinem Sterbebette nicht von ihm gewichen ist, goß über den so aufrichtig anspruchslosen und äußerlich gar unscheinbaren Mann jene anmuthige und doch Ehrfurcht gebietende Würde aus, die Erasmus, indem er von dem kaum neunzehnjährigen Jünglinge spricht, als verecunda regiaequae prorsus indolis festivitas bezeichnet.“ D. Red.

hier nicht des weiteren. (S. darüber den Art. „Gedächtnis“, auch „Lehren und Lernen“.) In Beziehung auf das Memoriren aber als besondere Lernoperation muß vor allem auf die gedoppelte Art hingewiesen werden, wie das Gedächtnis die ihm werdenden Eindrücke aufnimmt. Es geschieht dies entweder ohne oder mit Absicht.

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

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

So kommt schon vieles in unser Gedächtnis vor aller Thätigkeit des verstandesmäßig wirkenden Geistes und ohne dieselbe, und das mag uns von vorneherein ein Wink sein, daß wir nicht Ursache haben, auf dasjenige verächtlich herabzusehen, was uns auf einem anderen Wege als dem des verstandesmäßigen Denkens zugeführt worden ist, ein Wink, der auch in der Würdigung des Memorirens nicht zu übersehen ist, wiewohl allerdings bei diesem, dem Memoriren, zunächst lediglich die zweite Art des Merkens in Betracht zu ziehen ist: das wissende, absichtliche Einprägen des Lernstoffes, das Merkenwollen. Unser „Einlernen“ dürfte dem Worte Memoriren vielleicht noch mehr entsprechen als das dafür gewöhnliche „Auswendiglernen“, mit welder letzterem die Sprache das zunächst äußerliche Verhältnis des Merkstoffes zum Geiste des Lernenden, und zugleich den Gegensatz des Inwendiglernens, des innerlichen

Aufnehmens in das Verständnis, bezeichnet. Der Memorirende sucht nun eben etwas ihm zunächst auswendiges in sich aufzunehmen, in sich hineinzulernen und als geistiges Eigenthum zu erfassen.

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

Aus dem allen ergibt sich die Ordnung: das Kind memorire als Kind, der Mann als Mann. „Da ich ein Kind war, da redete ich, wie ein Kind, und war klug, wie ein Kind, und hatte kindische Anschläge; da ich aber ein Mann ward, that ich ab, was kindisch war“, sagt Paulus (1. Kor. 13, 11). Wer das Kind, den Knaben mit Memoriren verschont oder nur Verstandenes memoriren lassen will, der versündigt sich nicht weniger an gesunder Didaktik, als wer dem Jünglinge noch nach Jesuitenart vorzugsweise auswendig gelernten Stoff abhört und abfragt. — Indes der Unmündige soll doch mündig, der Knecht ein Freier, das Kind ein Mann werden, und darum ist auch schon auf der Stufe des knechtlichen Memorirens das freiere und freie anzubahnen, und in der Kunst, den „Erben“, so lange er noch zart und unter den Vormündern und Pflegern ist, schon weislich und rechtzeitig für die freie Verwaltung des Erbes vorzubereiten und andererseits den schon gereifteren nicht zu frühe von der Demuths- und Gehorsamszucht der Memoriraufgaben zu emancipiren, mit der jungen Kraft nicht zu spielen und zu zärteln, aber auch nicht sie vorgreifend oder hemmend zu vergewaltigen, sondern ihr jederzeit zu geben, was und wie es ihr gebührt, darin bewährt sich der wahre Lehrer.

In früheren Zeiten gieng fast alles Lernen der Jugend im Memoriren auf und

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

Während so der Zug der Lehrmethode sich in neuerer Zeit vom Auswendiglernen als etwas mechanischem, das den Geist tödte, das die Kinder verdimme, abwendete, machten Hamilton und noch mehr Jacotot wieder eine Schwentung und meinten, in zunächst mechanisch einzulernenden Sprachstücken, woran nach und nach die ganze Sprache zum Verständnis zu bringen sei, den sicheren Grund der Geistesbildung legen zu können. Aus diesen langen Schwankungen des Züngleins bald nach rechts, bald nach links, zu Gunsten bald des Memorirens, bald der freien Aneignung hat sich mehr und mehr in den letzten Jahrzehnten die Anschauung durchgebildet, daß beides, die freie und die knechtliche Behandlung des Gedächtnisses ihr Recht habe und daß es die Aufgabe der Lehrkunst sei, dieses beiderseitige Recht zu achten und zu pflegen. Und in der That heißt es die Natur des Gedächtnisses gänzlich verkennen, wenn man ihm auf jeder Stufe nur Verstandenes überliefern will, wenn man alles zunächst auf Treu und Glauben Angenommene ohne weiteres als todten Kram, als nutzlosen Ballast wegschägt und die Erwerbung desselben durch Memoriren als grausame Plackerei der Jugend ansieht; aber es heißt auch andererseits die Natur des menschlichen Geistes und das Ziel aller menschlichen Bildung aus den Augen verlieren, wenn man nicht auf ein verständiges Auffassen der gelernten oder zu Lernenden Dinge hinsteuert. Daß nach beiden Seiten, und nach der letzteren besonders in der Volksschule gesündigt worden ist und immer noch gesündigt wird, ist wohl unleugbar.

Es kommt auch hier alles darauf an, daß die Regel beachtet werde: alles zu seiner Zeit, alles in rechtem Maß und in rechter Ordnung. Dem Unmündigen im Anfange des Schullebens spreche man den ihm anzueignenden Memorirstoff so lange vor und lasse ihn nachsprechen, bis er haftet, ohne alle Erklärung. Das sind die harmlosen Lerner, die schon die Thätigkeit ihres Mundes und der Klang der Worte freut, und die sich hoch belohnt fühlen, wenn sie nur etwas können, es sei, was es wolle. Sobald die nöthige Lesefertigkeit erworben ist, tritt das eigene Lesen und Lesende Wiederholen an die Stelle des Vorsprechens. Nach und nach werde die Aufmerksamkeit auch auf den Inhalt der Worte, auf Sinn und Bedeutung derselben gerichtet, aber in sehr bescheidenem Maße. Es genügt die Verständigung über den gram-

matifchen Sinn, über die Vertauschung eines unbekanntes Wortes mit einem bekann-
teren. Mit der Entwicklung des Denklebens ist auch mehr für das Verständnis des
zu memorirenden Stoffes zu thun, doch ist Vorsicht und Geduld sehr anzurathen; denn
die Kindesart der Auffassung ist in dem Alter vor Eintritt der Pubertät in der Regel
weitauß die vorherrschende. Eine rein mechanische, eine knechtische Behandlung des
Gedächtnisstoffes kann allerdings auch Schaden anrichten, aber fast noch größer dürfte
der Nachtheil sein, der aus dem Bestreben, alles zu erklären und zu verdeutlichen, er-
wächst. Jene Beladung mit unverstandenen Stoffe kann in späteren Jahren und unter
allerlei Lebensinflüssen ihre Zurechtweisung finden und der sicher memorirte Stoff bildet
eine Grundlage, aus der unter günstigen Umständen noch allerlei werden kann; das
vorzeitige Verständeln aber beeinträchtigt die Einfalt des jungen Geistes, seine gesunde
Entwicklung, läßt vor lauter Erklärung nicht zur Klarheit kommen, verhindert Sicher-
heit und Gründlichkeit, macht oberflächliche Räsonneur und kann eine „Verdummung“
herbeiführen von nur etwas scheinbarer Form als jene, die dem einseitigen Memorir-
mechanismus zur Last gelegt wird.

Daß bei dem Memoriren auch sonst die Regeln einer gesunden Didaktik einzu-
halten sind, daß man Größe und Schwierigkeit der Aufgabe nach der Kraft des Schü-
lers bemesse, daß man diese nie überfordere, aber auch nicht allzu zärtlich schone,
sondern dem Geistesmagnet allmählich ein weiteres Gewicht anhänge, daß man eine
gewisse Ordnung und Regelmäßigkeit einhalte u. dgl., versteht sich von selbst. Na-
mentlich dringe man auf eine saubere, sorgfältige Leistung, auf ein rechtes, sicheres
Wissen und Können als nächsten Lohn für die aufgewendete Mühe, dulde, wenn es sich
um Herfagen des Memorirten handelt, kein Stocken, Stottern, Wiederholen, kein Bedecken
der Verlegenheitslücken mit der von C. L. Roth entdeckten „neuen Interjection“, lege
Gewicht auf lautes, deutliches Sprechen des angeeigneten Stoffes, und mache besonders
da, wo es sich um ganze Stücke von sachlichem oder sprachlichem Werthe handelt, z. B.
biblische Abschnitte, Gedichte, über entsprechend langsamem, wohl articulirtem und richtig
betontem Vortrage (s. d. Art. „Abhören“). Das Memorirte werde von Zeit zu Zeit
wiederholt. Ob das Gedächtnis etwas, was es einmal gewußt, absolut wieder verlieren
kann, ist noch die Frage; gewiß aber ist, daß das Gelernte zurücktreten, bis zur Un-
kenntlichkeit erbleichen kann, so daß es dem wollenden Geiste nicht mehr zu Gebote
steht. So vergessen Kinder in der Fremde ihre Muttersprache, und wie meisterlich oft
Schüler jene Kunst handhaben, die Themistokles der besten Mnemonik vorgezogen hätte,
ist jedem Lehrer bekannt. Daher ist die bekannte mater studiorum unentbehrlich, soll
das Memorirte nicht nur recht für die Schule, sondern noch über diese hinaus für das
Leben gelernt sein. Ganz besonders würde in der Volksschule, die ihre Kinder noch
in den Kinderschuhen entlassen muß, nichts nachtheiliger wirken, als eine ungebührliche
Beschränkung des Memorirstoffes, namentlich des religiösen. Das Ergebnis ihrer ganzen
Thätigkeit wäre damit großentheils in Frage gestellt. Phil. Wadernagel sagt zwar
(D. Lesebuch IV, 98): „Ich kenne Menschen, die nie etwas auswendig gelernt und
doch viel auswendig wissen.“ Mag sein. Aber wer möchte daraus die Regel für alle
ziehen: also lasse man nichts auswendig lernen! — Und weiter: „Wer etwas in-
wendig weiß, weiß es auch leicht auswendig“. Auch richtig; darum möge man „das
eine thun und das andere nicht lassen“.

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

Schon die Muttersprache, wiewohl sie im gewöhnlichen Umgang ohne Mühe
erlernt wird, läßt dazu ein, das Gedächtnis der Jugend mit dem Besten und Schönsten,

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

Ganz unabweislich ist vollends das Memoriren in der höheren Schule, die einen großen Theil ihrer Thätigkeit dem Erlernen von einer oder mehreren fremden Sprachen widmet. Hier muß alles, Stoff und Form, zunächst gedächtnismäßig aufgefaßt werden. Ohne vielfaches Memoriren von Formen, Regeln, von ganzen Perioden, Geschichten, Gedächtnis, Reden, wird schwerlich eine Fertigkeit gewonnen werden, in der fremden Sprache zu denken und zu reden. Die englischen Gelehrtenschulen machen bei ihren Sprachschülern vom Memoriren den ausgedehntesten Gebrauch und — nach ihrem Bildungsideal wenigstens — nicht zum Schaden der Jugend. Parla-

mentsverhandlungen und ähnliche Gelegenheiten haben schon bewiesen, wie dadurch kürzere oder längere Stellen aus Classikern den Schülern zum unverlierbaren Eigenthum geworden sind. Die loci memoriales von Rutherford (Raumer, Päd. III, 90 zc.), das Wiederauftauchen von Vocabeln und Memorialversen zum Einlernen von Regeln und Ausnahmen und ähnliche Erscheinungen auf dem Gebiete der Sprachlehre sind Zeichen, daß auch hier das Memoriren in seine von der falschen Aufklärung bedrohten Rechte wieder eingesetzt worden sei. Und selbst in demjenigem Lehrgegenstande, der das innerlichste Leben des Geistes und Gemüthes, das Leben in Gott, berührt, der Religion, ist dem Memoriren eine wichtige Aufgabe gestellt. Das religiöse Leben selbst läßt sich nicht an- oder einlernen, und wenn irgendwo, so wäre hier gegen das Auswendiglernen und Auswendigwissen Verwahrung einzulegen. Allein die vollkommene Religion, das Christenthum, trat geschichtlich in die Welt. Die Anfangsthat, damit es geworden, war die Verleiblichung des ewigen Wortes (Joh. 1, 14), es hat sich in That und Wort dargestellt, und dem gesammten Reiche Christi eignet eine geist-leibliche Natur, so ist es begreiflich, daß der Unterricht in demselben und für dasselbe kein rein geistiger sein kann. Es giebt hier nicht nur geschichtliche Thatsachen zu wissen und zu behalten, die es vorbereitet, gegründet, bezeugt haben (biblische Geschichte des N. und N. T.), sondern auch die Zeugnisse des Wortes, darin der Geist der Wahrheit für alle Zeiten geredet und sich kund gegeben hat (Kernstellen der heil. Schrift, Lieder der singenden Kirche und Summa des kirchlichen Bekenntnisses). Der rationalisirenden Pädagogik war begreiflich der religiöse Memorirstoff ein Fels des Aergernisses und ist es noch. Sie hat aber auch, indem ihr alles in das Wissen von der Religion und im Moralisiren aufgieng, indem sie dem freien Denken in demselben Maße viel zugemuthet, als sie das Gedächtnis schonen zu müssen meinte, viel zu der Unwissenheit, Hohlheit, Oberflächlichkeit und Urtheilslosigkeit in Sachen des Christenthums und der Kirche beigetragen, in der wir heutzutage unser Volk in allen Kreisen, den höheren verhältnismäßig noch mehr als den niedrigen, franken sehen.

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

Die Stärke der Gedächtniskraft ist bei den Menschen sehr verschieden. Ein gutes, d. i. leicht fassendes und sicher behaltendes Gedächtnis bedarf der zum Memoriren erforderlichen Wiederholungen wenige; einem schlechten Gedächtnisse dagegen, das schwer faßt und leicht vergißt, thut vielfache Wiederholung noth. Es giebt Menschen, für welche ein einmaliges Hören oder Ueberlesen einer Namenreihe, eines Gedichtes, einer Rede schon zum Merken hinreicht. So der Engländer Morton, so der Redner Hortensius, Picus Mirandola, Joseph Scaliger u. a. Bekannt ist, wie Voltaire einmal von seinem gekrönten Freunde in Sans-soucis mit einem solchen Gedächtnisgenie in Verlegenheit gesetzt wurde, welches auf Veranstaltung des Königs ein nagelneues Gedicht des Philosophen v. Berney hinter einem Verschlage vortragen hörte und es dann zum Erstaunen des Autors als etwas ihm altbekanntes vortrug. Welch ein Abstand zwischen solchen hochbegabten Merckern und etwa einem hartköpfigen Schulkinde, das sich mit seiner Aufgabe stundenlang plagt!

Es hält sich aber mit der Gedächtniskraft wie mit jeder Kraft des Leibes und Geistes: sie ist der Bildung, der Stärkung fähig. Und daß das Gedächtnis gestärkt und frühe schon gestärkt werde, ist von großer Wichtigkeit; denn das sichere Fassen und Behalten desselben ist für Schule und Leben von unberechenbarem Werthe. Schöpfen doch die inneren und äußeren, die höchsten und niedersten Thätigkeiten des Menschen beständig aus diesem Brunnen der Erinnerung, und Wissenschaften und Künste, Handierungen und Gewerbe greifen beständig in diesen wunderbaren Speicher. Wie wäre Erfahrung und was sich von Klugheit, Vor-, Um- und Einsicht darauf gründet, möglich ohne ein tüchtiges Gernerke? Man verschleße dem Gelehrten, dem Dichter, dem Künstler die wohlgefüllte Vorrathskammer des Gedächtnisses, man hemme ihn in der freien Verfügung über ihren wunderbaren Inhalt, und er ist ein Maler ohne Pinsel und Farben,

ein „Johann ohne Land“. Wie jämmerlich gemahnt uns der Abt in Goethe's Götting, dem jedesmal der Name fehlt, den er nennen will! Darum iſt Stärkung des Gedächtniſſes eine hochwichtige Aufgabe der Pädagogik.

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

B. Strebel.

Menschenſcheu. Da das Wohlſein und die ganze Entwicklung des Menſchen an ſein Zuſammenleben mit dem Menſchen gebunden iſt, ſo bleibt eine menſchenſcheue Abſonderung und Iſolirung immer etwas naturwidriges und krankhaftes. Die Neigung zum Alleinſein, zur ſtilen, von zerſtreuenden Reizen der Außenwelt ungeſtörten Beſchäftigung kann ſchon bei Kindern hervortreten, ohne tadelnswerth zu ſein (vgl. d. Art. „Abneigung“) und ohne Gefahr, in Menſchenſcheu auszuarten. Ebenſo natürlich iſt es, wenn einſam erzogene Kinder nur mit Furcht und Bangigkeit in die Geſellſchaft Erwachsener oder in die ihnen fremden Kreiſe der Stadtkinder eintreten; mit dem Eindruck des Ungewohnten und Fremden verliert ſich die Scheu von ſelber. Es giebt aber auch ſchon unter der Jugend Melancholiker, die bei allzu großer Reizbarkeit des Gefühls und einem überwiegend nach innen gerichteten Weſen ſich ſcheu vor jeder rauhen oder ſchmerzhaften Berührung ſeitens ihrer Spielgenoſſen oder der Erwachsenen zurückziehen, jede Kränkung doppelt tief empfinden, Verſpottung nimmer verwinden und durch ungeſchickte Behandlung ſo verbittert und auf ſich ſelbſt zurückgetrieben werden, daß die Neigung zum Alleinſein ſchon früh bei ihnen zum unwiderſtehllichen Hang wird. Andererſeits treten auch ſchon in der Jugend ſtarre Gemüther hervor, die aus eigenſin-

nigem Trotz und Luſt an der Oppoſition ſich in ihrer Abſonderung gefallen und die wegen übergroßer Sprödigkeit ſich ſchwer bei der Gefühlsſeite faſſen laſſen, ſo daß ſie einer Verwilderung des Gemüthes anheim fallen, welche, wenn die ſpäteren Lebensverhältniſſe ungünſtig bleiben und das Herz nicht aufſchließen, als wirkliche Menſchenſcheu ſich offenbart. In beiden Fällen, bei zu großer Weiſchheit, wie bei zu großer Härte des Gefühls, muß die theilnahmſvolle Liebe der Eltern und Erzieher die Verſchloſſenheit heben; mit bloß negativer Zucht, mit Drohungen, Scheltworten oder Strafen iſt hier gar nichts zu erreichen. Der Zögling muß es nicht bloß wiſſen, ſondern auch fühlen, daß man Antheil an ihm nimmt, daß man ihn werth hält und lieb hat; er muß die Erfahrung machen, daß mit jedem Schritte, den er aus ſeiner Verſchloſſenheit heraus thut, auch das Gemüth ſich erleichtert, die moralische Geſundheit zurückerkehrt. Und ſo unbeholfen auch dieſe erſten Schritte ausfallen, ſie müſſen auf jede Weiſe anerkannt und zum Fortſchritt ermuntert werden. Es liegt in jeder Menſchenſcheu, auch da wo ſie ſich in den Mantel des Trozes oder der Selbſtgenügsamkeit hüllt, ein drückendes Gefühl der Schwäche und Unfähigkeit, mit Menſchen zu verkehren. Iſt aber einmal das Eis gebrochen und das Gefühl eigener Kraft wieder gewonnen, dann wird auch die Neigung hervortreten, dieſe Kraft weiter in Uebung zu ſetzen.

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

A. W. Grube.

Menschenverſtand, geſunder. An nichts in der Welt wird ſo häufig appellirt, als an den geſunden Menſchenverſtand, auch bezeichnet ihn ja ſein bloßer Name ſchon als nothwendiges Eigenthum eines jeden wohlorganisirten Menſchen. Aber eben weil er in ſolchem Grade Gemeingut ſein ſoll und gleichſam den Extract der geſamten Geiſtesthätigkeit eines Menſchen bildet, inſofern dieſe urtheilend und unſer Handeln regelnd ſich äußert, iſt es nicht leicht, zu definiren, was eigentlich geſunder Menſchenverſtand ſei, und der Verfaſſer dieſes Artikels fühlt ſich dieſer Aufgabe gegenüber in eine ähnliche Lage verſetzt, wie die, in welcher er ſich bei Beſprechung des Taktes in der Erziehung befand. So viel ſteht freilich feſt, daß der geſunde Menſchenverſtand eine Species des Genus Verſtand iſt, was aber unter Verſtand zu verſtehen ſei, auch darüber iſt ja erſt Verſtändigung nöthig. Früher nahm man Verſtand im weitesten Sinne und gleichbedeutend mit Vernunft, indem man darunter überhaupt das Vermögen geiſtiger Wahrnehmung verſtand. Neuerdings erſt hat man zwiſchen beiden Begriffen beſtimmter zu unterſcheiden angefangen, und namentlich der kritiſchen Philo-

sophie verdankt man deren nun herrschende bestimmtere Fassung; und aus neuerer Zeit datirt auch — vielleicht weil der Artikel selbst seltener geworden ist? — die häufigere Nennung des gefunden Menschenverstandes. Während man sich nun gewöhnt hat, unter Vernunft „das Vermögen und den Inbegriff der selbstthätig erkannten und erschlossenen übersinnlichen Wahrheiten zu verstehen“, bezeichnet Verstand das Vermögen „durch Erfahrung vermittelte Vorstellungen zu haben und sie gedankenthätig angemessen zu verwenden“. Um dieser Richtung auf die Anwendung seiner Vorstellungen willen wird der Verstand von Kant geradezu als „das Vermögen der Regeln“ definiert, und je nachdem von dem Verstande die Urtheilskraft unterschieden oder darunter mit begriffen wird, als das Vermögen, die Regeln nur zu erzeugen, oder zugleich als das Vermögen, den einzelnen Fall unter die Regel zu subsumiren. In dem Begriff des gefunden Menschenverstandes ist nun der der gefunden Urtheilskraft offenbar miteingeschlossen: er ist nicht ein rein theoretisches, sondern zugleich ein entschieden praktisches Verhalten, er ist nicht bloß das Vermögen, richtige Vorstellungen zu bilden und richtige Regeln daraus abstrahiren, sondern zugleich das Vermögen, von diesen Regeln im wirklichen Leben einen zweckmäßigen Gebrauch zu machen. Ihn als einen gemeinen oder allgemeinen Menschenverstand zu bezeichnen, ist pleonastisch: im Worte Menschenverstand liegt es schon, daß er etwas naturgemäß allen Menschen gemeinsam zukommendes ist, das, was die Franzosen als *sens commun* oder *bon sens*, die Engländer als *common sense* bezeichnen. In dem Attribute der Gesundheit liegt aber sowohl die Forderung seiner inneren Kräftigkeit, als die des richtigen Gleichgewichtes, in welchem er mit anderen Thätigkeiten des Geistes stehen muß, ausgesprochen*).

Ungesund ist der Verstand darum noch nicht, daß er, den Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens gemäß, noch nicht zu seiner vollen Entfaltung gelangt, oder auch bereits wieder unter die Einflüsse der „rückbildenden Metamorphose“ des menschlichen Lebens getreten ist. Da er eine durch Erfahrung vermittelte Erkenntnis und Thätigkeit ist, so kann er in Jahren noch nicht vorhanden sein, in welchen reichere Erfahrungen noch nicht gemacht werden können, und darum sagt das Sprichwort, daß der Verstand nicht vor den Jahren komme. Insofern er aber zugleich in der Anwendung der von ihm gefundenen Regel auf das wirkliche Leben sich zeigt, kann andererseits seine volle Wirksamkeit auch dadurch beeinträchtigt werden, daß mit den Jahren die frische entschlossene Thätigkeit abnimmt und ein allzubedenklicher, grübelnder Verstand entsteht. In der Regel wird darum der gesunde Menschenverstand in vollster Thätigkeit in dem Mannesalter sich zeigen, wo mit der erforderlichen Lebenserfahrung die volle Kraft der Lebens-thätigkeit sich verbindet; der Knabe und Jüngling aber beweist seinen gefunden Menschenverstand dadurch, daß er der Einsicht Erfahrener vertraut und folgt, der Greis dadurch, daß er den Sinn sich offen hält für die Bestrebungen der heranwachsenden Generation und diesen wohl ermäßigend, nicht aber in mißtrauischer Voreingenommenheit und mürrischer Unempfänglichkeit nur ablehnend und hemmend entgegentritt. Wirkliche Ungeundheit dagegen tritt da ein, wo der natürliche Verstand entweder der Anlage nach ungewöhnlich gering ist oder über seine Zeit hinaus unentwickelt geblieben ist, wo er durch einseitige Richtung und Ausbildung des Geistes nach anderen Seiten hin verkümmert, und wo er seinerseits durch einseitige Ausbildung andere geistige Thätigkeiten überwuchert. Wenn wir hier auch, wie dies unsere Aufgabe fordert, von eigentlichen Seelenkrankheiten ganz absehen, von der krankhaften Schwachheit des Verstandesver-

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

mögens, welche wir als Blödsinn, und von der krankhaften Störung desselben, welche wir als Wahnsinn bezeichnen, so müssen wir doch, da zur vollen Gesundheit des Verstandes nicht allein die Nichtigkeit, sondern auch die Kräftigkeit seiner Thätigkeit gehört, sagen: es kommen so dürftige Verstandesanlagen vor, daß aus ihnen ein gesunder Menschenverstand im vollen Sinne sich nicht entwickeln kann. In Bezug auf solche Individuen ist eine bescheidene Anwendung des Grundsatzes wohl gestattet, welchen Wieland im Aristipp in Bezug auf „Dnoctradias, den Sohn Dnolaus des zweiten, des Entels von Dnomemnon, der Urenkel von Dnocefalus dem Großen war“, empfiehlt: „So einem soll man gesunde Begriffe, Grundsätze und Maximen in den Kopf, oder wenigstens in's Gedächtnis einrammen, weil er sie ohne fremde Hilfe nie bekommen würde. Wer nicht vom bloßen Zusehen gehen lernt, muß es in einem Hängelwagen oder am Führbände lernen; wer blind ist, muß geführt werden; wer nicht denken kann, soll anderen glauben; wer selbst kein Urtheil hat, mag, wenn er nicht schweigen kann, verständigen Männern nachsprechen. So will es die Natur und so ist's recht.“ Auch da, wo eine unter dem schweren Drucke äußerer Verhältnisse vernachlässigte, oder im Uebergenuße äußerer Güter verweichlichte Erziehung die Verstandesanlage zur gesunden Entwicklung nicht hat kommen lassen, wird man ähnliche Grundsätze befolgen dürfen, damit aber um so mehr nachlassen müssen, je mehr es der Erziehung gelingt, das Veräumte nachzuholen.

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

Ich versuchte das Gewächse,
Kannte meinen alten Lauf;
Narre, wenn es brennt, so lösche;
Haß gebrannt, bau wieder auf.

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

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

Es läßt sich nicht leugnen, daß in der Innerlichkeit des deutschen Geistes eine Versuchung liegt, den so eben charakterisirten Einseitigkeiten zu verfallen, eine Versuchung, welche bei dem mehr auf das äußerlich Praktische gerichteten Sinn anderer Völker in geringerem Maße vorhanden ist. Von der Französin Madame Staël hat Heine sehr treffend gesagt, sie habe große Mühe gehabt, nach der Vorschrift ihres Freundes A. W. v. Schlegel die gar zu kindlichen Schöpfungen Dickscher Romantik zu bewundern; und bekanntlich wurde jener Mann, welcher auf einer deutschen Landungsbrücke den Nagel einkloppte, über den alle anderen gestolpert waren, von einem Kenner der

nationalen Eigenthümlichkeiten sofort als ein Engländer cognoscirt. So sind denn auch, im Gegensatz gegen speculative Erkenntnistheorien, vorzüglich Engländer und Franzosen als die Theoretiker des gesunden Menschenverstandes aufgetreten (Reid, *Inquiry into the human mind on the principle of common sense*. 3. Ausg. 1769, und Marquis d'Argens, *La philosophie du bon sens*. 1737). Uebrigens fehlt es auch bei unserer Volks nicht an Protesten gegen die gelehrte Verkehrtheit. Es sind deutsche Sprüchwörter, die uns belehren: „Die Gelehrten, die Verkehrten“; „Je gelehrter, je verkehrter“; „Es ist kein Gelehrter, er hat seinen Schiefer“; „Gelehrte Leute sind auch oft große Narren“; „Die Gelehrtesten sind nicht immer die Klügsten“; „Von den Gelehrten leidet Christus am meisten“. Gerade in seinen Sprüchwörtern, deren es einen so großen Reichthum besitzt, spricht sich der gesunde Menschenverstand unseres Volkes am prägnantesten aus. Das Interesse daran offenbarte sich am kräftigsten in der Zeit, da der gesunde Sinn der deutschen Nation gegen den unnatürlichen Zwang reagirte, welchen die römische Kirche ihr auferlegt hatte. Damals traten neben der volksthümlichen Komik, Lehrfabel und Satire von Hans Sachs, Burkhard Waldis und Fischart, die Sprüchwörteransammlungen von Agricola (1528) und Sebastian Frank (1541) hervor, und mit besonderem Behagen ergieng sich der Volkswitz in der ihm so sehr zusagenden Form der Priamel; Luther selbst aber ist der vollkommenste Repräsentant, wie der Hoheit des Sinnes und der Tiefe des Gemüthes, so auch des gesunden Verstandes des deutschen Volkes. Auch der Sturm des dreißigjährigen Krieges weckte neben der energischen Vertretung, welche der gesunde Menschenverstand in den Schriften Moscherosch's und des trefflichen Balthasar Schupp fand, die Sinngedichte von Logau, und der Faden der deutschen Epigrammatik, in welcher im Gegensatz zu Phantasterei und Pedanterie der gesunde Verstand unseres Volkes zu Worte kommt, spinnt sich durch Wernicke und Kästner fort bis in Goethe's köstliche „Zahme Xenien“. Neben diesen können wir, als auf einen Beweis dafür, daß der gesunde Menschenverstand auch der Poesie nicht schadet, nicht bloß auf den Kritiker Lessing, sondern auch auf den Romantiker Uhland verweisen; sollten wir aber einen recht kerngesunden Vertreter des gesunden Menschenverstandes nennen, durch dessen Beispiel das Wesen dieser Geisteskraft am besten sich illustriren läßt, so wüßten wir keinen besseren als den trefflichen Justus Möser. Aber auch unter den speculativen Philosophen hat gerade derjenige, von welchem die neue speculative Philosophie datirt, Kant, das gute Recht des „sogenannten gesunden Verstandes“ im Gebiete der Erfahrungsurtheile anerkannt, und Schiller, der als Dichter die Einfalt des kindlichen Gemüthes gegenüber dem Verstand der Verständigen so schön zu preisen wußte, hat auch als Philosoph den Werth der „gemeinen Empfindung“ bei Beurtheilung der Resultate von Philosophemen mit Entschiedenheit geltend gemacht.

Ganz anders lautet es freilich, wenn Schelling sagt: „Die Philosophie ist nur dadurch Philosophie, daß sie dem Verstande und damit noch mehr dem gesunden Menschenverstande, worunter man die locale und temporäre Beschränktheit eines Geschlechts der Menschen versteht, gerade entgegengesetzt ist; im Verhältnisse zu diesem ist an und für sich die Welt der Philosophie eine verkehrte Welt.“ Ein so starker Protest des speculativen Philosophen gegen den Verstand erklärt sich nur dadurch, daß der sogenannte gesunde Menschenverstand in Wahrheit ein wirklich gesunder Menschenverstand oft nicht ist, sondern ein Verstand, welcher durch krankhafte Ueberwucherung andere geistige Thätigkeiten unterdrückt und nun in seiner Einseitigkeit mit vollkommen unberechtigten Präensionen jeder kräftigen Begeisterung des Gemüthes, jedem kühneren Fluge der Phantasie, jeder tieferen Forschung des speculativen Denkens entgegentritt. Man wird dem Verstande gerne das Recht lassen, dem erregten Gefühle mit männlicher Besonnenheit ermäßigend zur Seite zu treten, wie Pallas ihren zu wildem Ungestüm aufgeregten Liebling freundlich begütigend an den bräunlichen Locken zupft; aber wenn der nüchterne Verstand seine Gesundheit dadurch glaubt documentiren zu müssen, daß er jeder Begeisterung spottet, so beweist er vielmehr das Gegentheil und wird ein Feind alles höheren Lebens und jeder wahrhaft großen That. Der gesunde Menschenverstand mag

immerhin gar manches im zweiten Theil von Goethe's Faust bedenklich finden und es soll „dem alten Scharnmaier“ unbenommen sein, seine lustigen Witze darüber zu machen; aber wenn er wirklich gesund ist, so wird er auch einer wahrhaft gesunden Poesie ihr Recht lassen und sie nicht, wie im Prolog zu Faust der Schauspieldirector den Dichter, in seine prosaische Haushaltung schlachten wollen. Und wenn man zu Gunsten des gesunden Menschenverstandes mit Schiller „ohne alle weitere Prüfung“ ein Philosophem für irrig erklären kann, sobald dasselbe, dem Resultat nach, die gemeine Empfindung gegen sich hat, um damit jeden zum Stillschweigen zu bringen, der auf Kosten des Menschenverstandes neue Systeme gründen will; so wird man doch auch nicht umhin können, mit derselben Auctorität ein Philosophem „für verdächtig zu halten, wenn es der Form und Methode nach die gemeine Empfindung auf seiner Seite hat“, und den Schriftsteller nicht tadeln, „der eine philosophische Deduction nicht, wie manche Leser zu erwarten scheinen, wie eine Unterhaltung am Kaminfeuer vortragen kann“. Dieser kalte, nüchterne, feichte Verstand verdient nicht den Namen des gesunden Menschenverstandes, sondern er ist der in seiner Einseitigkeit und Beschränktheit sich breit machende Verstand des ordinären Menschen, den, „obgleich nicht viel er ist“, das Wort „Philister“ ziert, und der die Trauben sauer schilt, weil sie ihm zu hoch hängen. Vor der Förderung dieses ordinären Menschenverstandes wolle Gott die Erziehung in Gnaden bewahren, denn er ist der Tod aller Begeisterung, aus welcher das wahrhaft Große und Gute im Gebiete des Denkens und Dichtens, wie des Wollens und Handelns, hervorgeht. Wir können aber diese allgemeineren Erörterungen nicht besser schließen, als mit folgenden Worten von Kant, in welchen dieser mit ebensoviel Entschiedenheit das Recht des geraden Menschenverstandes anerkennt, als seine unberechtigten Anmaßungen zurückgewiesen hat (Prolegomena. In Hartenstein's Ausg. III, S. 169 f.): „In der That ist's eine große Gabe des Himmels, einen geraden Menschenverstand zu besitzen, aber man muß ihn durch Thaten beweisen. Diese Thaten bestehen darin, daß dasjenige, was man denkt und sagt, auch überlegt und vernünftig ist. Dadurch aber bewährt man seinen geraden Menschenverstand nicht, daß, wenn man nichts kluges zu seiner Rechtfertigung vorzubringen weiß, man sich auf ihn, als ein Orakel beruft. Wenn Einsicht und Wissenschaft auf die Reize gehen, alsdann, und nicht eher, sich auf den gemeinen Menschenverstand zu berufen, das ist eine von den subtilen Erfindungen neuerer Zeiten. Der schalste Schwärzer kann es bei diesem Princip mit dem gründlichsten Kopfe aufnehmen und es mit ihm aushalten. So lange aber noch ein kleiner Rest von Einsicht da ist, wird man diese Nothhülfe nicht ergreifen. Diese Appellation ist auch, beim Lichte besehen, bloß eine Berufung auf das Urtheil der Menge. Der Philosoph erröthet aber über dies Zuklatschen, nur der populäre Wisling triumphirt darüber und thut darauf trotzig. — Nur dann wird der gesunde Verstand ein solcher bleiben, wenn er sich bescheiden innerhalb der Grenzen der Erfahrung hält, weil er sonst ein speculativer Verstand wird, mit Grundsätzen, die für die Speculation keine Gültigkeit haben. Meißel und Schlägel können ganz wohl dazu dienen, ein Stück Zimmerholz zu bearbeiten, und sind alsdann sehr brauchbare Werkzeuge; aber zum Kupferstechen muß man die Nadinadel brauchen. So sind gemeiner Verstand sowohl, als speculativer brauchbar; beide aber in ihrer Art, keiner von ihnen statt des anderen. Der sogenannte gesunde Verstand ist unentbehrlich, wo es auf Erfahrungsurtheile ankommt; der speculative Verstand aber, wo im allgemeinen aus bloßen Begriffen geurtheilt werden soll. In der Metaphysik hat der sogenannte gesunde Verstand ganz und gar kein Urtheil, vielmehr ist er in diesem Felde ein sehr ungesunder Verstand, oder verdient den Namen des gesunden Verstandes dann nur per antiphrasin, d. i. der Name bedeutet das Gegentheil.“

Auf die Frage, wie durch die Erziehung die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes bei dem Zögling zu fördern sei, liegt die Antwort zum großen Theile schon in dem bisher Gesagten. Zunächst handelt es sich darum, den Geist des Kindes, wo er unter dem Drucke ungünstiger äußerer Verhältnisse dar-

niederliegt, zu befreien und zu frischer Thätigkeit zu erwecken, da, wo er unter dem Einflusse einer weichlichen Erziehung erschläft ist, ihn zu selbstthätiger Arbeit anzuregen. Inwiefern hierzu der „Anschauungsunterricht“ und die „Denkübungen“ dienen können, ist in den bezüglichen Artikeln nachzulesen. Im allgemeinen ist das zu große Vertrauen, welches man eine Zeitlang in diese Unterrichtsmittel setzte, allmählich der Ueberzeugung gewichen, daß in ihnen keineswegs das eigentliche Geheimnis tüchtiger Verstandesbildung liegt, in dessen Besitz der Lehrer in den übrigen Unterrichtsstunden von der Pflicht, seine Schüler selbst denken zu lehren, sich dispensiren dürfte. Und gerade da, wo es um die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes sich handelt, ist diese Ueberzeugung an ihrer Stelle. Denn in ihm liegt ja wesentlich die Fähigkeit, über die verschiedenartigsten Dinge eine richtige Vorstellung sich zu bilden, die verschiedenartigsten Lagen und Verhältnisse richtig zu beurtheilen und für das jedesmalige richtige Verhalten die Regel zu erkennen. Darum darf man auch um des Werthes willen, welchen er für die Bildung der abstracten Verstandesthätigkeit hat, den Werth eines besonderen Unterrichtsgegenstandes, wie namentlich der Mathematik, für die Entwicklung des gesunden Menschenverstandes nicht überschätzen. Es hat zu allen Zeiten große Mathematiker gegeben, bei welchen ein Defect an dem letzteren nicht zu verkennen war: Unterrichtsgegenstände, welche mit der concreten Wirklichkeit in unmittelbarer Verbindung stehen, müssen hier ergänzend eintreten, so Geographie und Geschichte, und namentlich kann eine lebendige Behandlung des Unterrichts in der Naturkunde von ganz besonderem Nutzen sein. „Hier hat man es mit der concreten Mannigfaltigkeit des wirklichen Lebens zu thun, die Unterscheidung des Charakters der einzelnen Arten von Geschöpfen schärft den Verstand, die Vereinigung derselben unter einen gemeinsamen Gattungsbegriff übt das Urtheil, die mannigfaltige Verbindung und Wechselwirkung von Kräften fordert zu Schlüssen auf und das Gelernte kann an der Umgebung des Zöglings sofort zu lebendiger, fruchtbarer Anwendung gebracht werden (Baur, Erziehungslehre § 42).“ Die Hauptsache aber bleibt, daß der Erzieher es versteht, jeden Unterrichtsgegenstand zu einem Mittel der Denkübung zu machen, daß er die verschiedenen Unterrichtsgegenstände stets aufeinander bezieht und das in der Schule Erlernte in lebendiger Beziehung zum Leben erhält. Spaziergänge und Fußreisen bieten treffliche Mittel dar, den Sinn für die Gegenstände und Verhältnisse der Wirklichkeit aufzuschließen und Urtheil und Thätigkeit darauf hinzuwenden. Wo nun in dem Zöglinge ein regeres geistiges Leben überhaupt vorhanden ist, da tritt mit dem Herannahen der Jünglingsjahre leicht ein Ueberwiegen der Phantasie und des Gefühls über die ruhige Verstandesthätigkeit ein. Dem in diesem Alter sich kräftig regenden Streben nach Selbständigkeit im Urtheil und Handeln kommt die erforderliche Weltkenntnis noch nicht entgegen, und Phantasie und Gefühl bauen sich ihre eigene Welt. Der weise Erzieher wird dieser jugendlichen Erregtheit ihr Recht und ihren Werth gerne zuerkennen, aber sie darum nicht für etwas absolut berechtigtes halten, sondern darauf Bedacht nehmen, daß der Zögling einen offenen und klaren Blick für die Verhältnisse und Anforderungen der Wirklichkeit behalte, daß er Maß halten lerne und das erregte Gefühl nicht mit dem Verstande durchgehe. Insbesondere wird er sich wohl hüten, poetischen Ergüssen, wie sie auch bei solchen, welche keinen dichterischen Beruf haben, die Maizeit des Lebens häufig hervortreibt, einen zu großen Werth beizulegen und dadurch die Neigung dazu zu begünstigen, vielmehr wird er dieser ein Gegengewicht zu verschaffen suchen, indem er den Zögling anhält, in treusleißiger Arbeit einen tüchtigen Schatz von positiven Kenntnissen sich anzueignen, und diese sind auch das beste Mittel gegen die Neigung, mit leichter Mühe eine „Portion Absolutes“ sich anzuschaffen, in deren Besitz der vermeintliche junge Philosoph über Gott und Welt mit bequemer Sicherheit abspricht und verachten zu dürfen glaubt, was zu erlernen er keine Lust und Energie hat. Gegen unklare und müßige Gefühlschwelgerei giebt es kein besseres Mittel, als die ernste Wahrheit des Evangeliums, von deren Bekennern neben der feurigen Begeisterung auch die Mäcchternheit gefordert wird und deren Jünger an ihren

Früchten erkannt werden sollen, gegen die wildschwärmende Phantasie kein besseres, als die Einführung in die classische Kunst alter und neuer Zeit, die eben dadurch zu einer classischen geworden ist, daß in ihr mit dem Feuer der Begeisterung die klare männliche Besonnenheit des gesunden Menschenverstandes sich paart. Das weibliche Naturell begünstigt eine mehr harmonische Ausbildung der verschiedenen Kräfte des Geistes. Darum bleibt das weibliche Geschlecht von solchen Excentricitäten in höherem Grade bewahrt, und gerade bei ihm findet sich oft, wo sie dem Manne ausgeht, die klare, ruhige Sicherheit des gesunden Menschenverstandes, die Einfalt des kindlichen Gemüthes, welche richtiger sieht, als der Verstand der Verständigen. Um so unangenehmer berührt darum aber auch gerade bei ihm die müßige Sentimentalität, die phantastische Träumerei, die für das Nächstliegende blinde einseitige Berranntheit des Blaustrumpfs. Wie dagegen anzukämpfen ist, nicht sowohl mit den „träumerischen, einseitigen Dreifingerarbeiten“, sondern mit den „vielseitigen Geschäften des Hauswesens“, mit einem frischen, thätigen Umgange mit der Natur, das hat Jean Paul in der *Levana* (§ 94 ff.) vortrefflich auseinandergesetzt. — Aber indem man ihren wuchernden Auswüchsen steuert, soll man Phantasie und tieferes Gefühl nicht ausrotten zu Gunsten, nicht des gesunden, sondern eines im schlechten Sinne gemeinen Menschenverstandes. Auf eine solche Ausrottung hat, ohne es zu wollen, mancher enthusiastische Verehrer der „Denkübungen“ hingearbeitet, indem er das Kind alles nur auf das für das äußere Leben Nützliche beziehen lehrte, es nichts wollte lernen lassen, als was es vollständig begriff, ihm Reflexionen zumuthete, die weit über seine Jahre hinaus waren, und die darum nicht einmal zur wirklichen Entwicklung auch nur der Verstandeskräfte führten, sondern zu einer Vorgefagtes nachplappernden altklugen Aberweisheit. Auch die Berufung der Engländer auf den *common sense* ist oft eine Appellation nicht an den gesunden, sondern an den ordinären Menschenverstand; und daß dies auch von des Marquis d'Argens Philosophie du bon sens gilt, das beweist schon die ausdrückliche Bestimmung seines Buches „à l'usage des cavaliers et du beau-sexe.“ Ein wirklich gesunder Menschenverstand ist eben nur bei einem gesund organisirten Geiste möglich, und zur Gesundheit eines Organismus gehört die harmonische Ausbildung aller seiner Gaben und Kräfte.

G. Baur.

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

kann sich vermöge ihrer Objectivität jeder Vernünftige aneignen; diese ist Geschmacksache; ja, wenn sie ihrem Urheber noch leidlich anstehen mag, so wird sie, sobald ein zweiter sie copirt, geradezu abgeschmakt.

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

In ein engeres Gebiet aber treten wir ein, wenn wir eine eigene Lehre von der Methode aufstellen. Und zwar ist dies zuvörderst das Gebiet der Logik. Diese begnügt sich nicht damit, die Gesetze des allgemein menschlichen Denkens in einer Lehre von den Begriffen, Urtheilen und Schlüssen aufzustellen, sondern als Propädeutik des wissenschaftlichen Denkens zeigt sie auch, wie nun Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu verbinden, wie aus diesen Bausteinen ein Ganzes, ein System herzustellen sei; das nennt sie Methodenlehre; wofür freilich auch andere Titel vorgeschlagen und angewendet sind, z. B. von Bachmann (Logik, 1828 S. 27. 267) Systematik oder Architectonik, aber ohne damit den Inhalt selber abzuändern. In dieser Methodenlehre der Logik wird abgehandelt die Lehre von den Definitionen, von den Eintheilungen, von den Beweisen; Kant hat sich in seiner Logik (1800) sogar mit den beiden ersten von diesen drei Gegenständen begnügt, und nur noch eine übersichtliche Erklärung der gangbaren Methoden hinzugefügt; andere haben den Kreis mehr oder weniger erweitert (Sigwart, Bachmann, Drobisch, Troxler, Beneke). So vielfach sich aber diese logische Methodenlehre mit demjenigen berührt, was der Pädagog in seiner Methodik zu lehren oder zu lernen hat, so besteht doch zwischen beiden ein wesentlicher Unterschied; das Uebersehen dieses Unterschieds, das Uebertragen von Begriffen aus der Methodenlehre der Logik in die Methodenlehre der Pädagogik hat viel Verwirrung angerichtet. Jene setzt sich zum Zweck, das Denken in einen derartigen geordneten Zusammenhang zu bringen, daß daraus Wissenschaft wird. („Wie die Elementarlehre in der Logik die Elemente und Bedingungen der Vollkommenheit einer Erkenntnis zu ihrem Inhalte hat, so hat dagegen die allgemeine Methodenlehre, als der andere Theil der Logik, von der Form einer Wissenschaft überhaupt, oder von der Art und Weise zu handeln, das Mannigfaltige der Erkenntnis zu einer Wissenschaft zu verknüpfen“. Kant, Log. § 96.) Dieser Zweck läßt aber selbst wieder eine doppelte Fassung zu. Ich kann die Methode beschreiben, die das Denken zu befolgen hat, um zum Wissen, zur Aneignung der Wahrheit überhaupt, also namentlich auch auf Gebiete zu gelangen, die noch verschlossen sind.

In diesem Sinne hat Bachmann (a. a. O. S. 294 ff.) eine Lehre von den Versuchen (vom Experimentiren), eine Lehre von dem Zeugnis (welche Qualität der Zeuge oder das Zeugnis über irgend eine Begebenheit, ein Phänomen zc. haben müsse, um für wissenschaftliche Resultate verwendet zu werden), eine Lehre von der Induction und Analogie, von den Instanzen in die Methodenlehre aufgenommen, und geht dann erst unter dem Titel: verschiedene Formen der Methode (S. 357) zur Erörterung der synthetischen und analytischen weiter. Derselbe Gesichtspunct ist bei Drobisch der leitende, indem er (Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen, Leipzig 1851 S. 125) den methodologischen Theil als Lehre „von den methodischen Formen des Denkens“ bezeichnet, die er dann wieder in einen Abschnitt „von den systematischen Formen des Denkens“ und in einen zweiten „von den heuristischen Formen des Denkens“ theilt; im ersteren kommt die Lehre von den Erklärungen, Eintheilungen und Beweisen, im zweiten die Lehre von der analytischen Methode, von der Lösung hypothetischer, absoluter, antithetischer Probleme, Analogie, Wahrscheinlichkeit zc. zur Sprache. Von dieser Auffassung ist nun aber diejenige wohl zu unterscheiden, wornach die Methodenlehre nicht den Weg zeigen soll, auf welchem das Denken selber erst zum Wissen gelangt, sondern denjenigen, auf welchem es sein schon erlangtes Wissen darstellt, auf welchem also das Wissen sich erst zur Wissenschaft gestaltet. Die beiden Wege werden zwar vielfach in einander laufen, ja man kann sagen, die Darstellung einer Wissenschaft wird um so gelungener sein, je mehr sie einfach denselben Weg verfolgt, auf welchem das Denken zu jenem Wissen gelangt ist; derjenige, welchem solche Darstellung zur Anschauung kommt, durchläuft dann in sich selbst den gleichen Denkproceß, aus dem ursprünglich das Ganze erwachsen ist. Das wäre in der That ein richtiges, ein genetisches Verfahren. Gleichwohl dürfen wir die beiden Wege nicht für einen und denselben nehmen. Erstens kommt bei der Darstellung einer Wissenschaft — (auch wenn von pädagogischen Rücksichten dabei völlig Umgang genommen wird, wie denn der Gelehrte, der ein Werk für Gelehrte schreibt, hierin nicht als Lehrer den Schülern gegenüber steht, also wohl sich mittheilen will und sich darum der Verständlichkeit für seine Leser befleißigen, aber nicht wie der Lehrer nach einem bestimmten Maße von Fassungskraft sich richten muß) — es kommt, sagen wir, bei jener Darstellung ein künstlerisches Moment mit in Betracht; das Ganze, welches wir ein System nennen, will und soll sich architektonisch präsentiren und so nicht nur durch seinen logischen Zusammenhang, sondern auch durch die Symmetrie des Einzelnen und die Harmonie des Ganzen, d. h. durch Schönheit wirken — ganz mit Recht, da vermöge seiner Einheit der Geist das Wahre ebenso zugleich als das Schöne, wie umgekehrt das Schöne zugleich als das Wahre erkennen und genießen will. Fordert man ja doch selbst von einem einzelnen mathematischen Beweise, wenn er vollkommen befriedigen soll, nicht bloß Evidenz, sondern auch Eleganz, also nicht bloß Befriedigung des logischen, sondern zugleich eines ästhetischen Bedürfnisses. Zweitens aber ist der ordentliche Weg, auf dem ich mit den von der Methodenlehre aufgeführten Mitteln meinen Leser oder Zuhörer zu einem wissenschaftlichen Resultat leite, keineswegs immer derselbe Weg, auf dem ich ursprünglich zu diesem Resultat gelangt bin. Ich kann erst viele Irr- und Umwege gemacht haben, die ich begreiflich dem Leser und Zuhörer erspare, weil ich nun, am Ziele stehend, auch den geraden Weg dazu entdeckt habe; ich kann aber ebenso auch eine Wahrheit durch geistige Intuition, durch Divination, durch Inspiration oder wie man das nennen will, plötzlich finden, sie steht mir mit siegender Macht, mit einer dem Augenschein gleichkommenden Klarheit vor der Seele; erst hinterher kann und muß ich diejenigen Vermittlungen suchen und in Anwendung bringen, die die Methodenlehre aufführt, weil ich nur auf diesem Wege auch anderen das mir unmitttelbar Gewisse zur Evidenz bringen, ja mich selbst auch wissenschaftlich darüber beruhigen kann. Hiernach hat die Methodenlehre der Logik, auch wenn sie den Denkproceß rein für sich beschreiben will, doch immer schon vorzugsweise die wissenschaftlich-architektonische Darstellung desselben im Auge, durch welche das durch jenen Proceß zu erzie-

rende Wissen sammt seiner objectiven Begründung zu einem Gemeingut zu werden fähig wird.

Hierin liegt nun allerdings schon eine Tendenz, die demjenigen Zwecke verwandt ist, den die Pädagogik im Auge hat, wenn auch sie eine Methodenlehre aufstellt. Zwar geht die letztere in dem Fall wieder auf jenes allgemeinere Gebiet zurück, auf welchem uns oben die Methode als etwas auf alle möglichen Thätigkeiten des Menschen anwendbares begegnete, wenn sie von Methode der Erziehung überhaupt spricht. Es kann dagegen im allgemeinen nichts erinnert werden, denn jede erziehende Thätigkeit, die ein bestimmtes, bewußtes Ziel verfolgt, die dazu nach vernünftiger Ueberlegung die Mittel auswählt und diese consequent in Anwendung bringt, ist eine methodische. Wenn der Erzieher z. B. der Lüge oder dem Eigensinn eines Kindes gegenüber ein bestimmtes Verfahren beobachtet, um beides zu besiegen, oder wenn der Philanthropismus alle Tugenden dadurch einprägen will, daß er über die schlimmen Folgen der Laster dem Zögling vorpredigt, oder wenn Pestalozzi glaubt, durch's Vorsprechen sittlicher Maximen diese dem Zögling so einzuprägen, daß er unwillkürlich zuletzt darnach handle: so sind das offenbar erzieherische Methoden. Aber es ist sicherlich nicht ohne Grund, daß der Sprachgebrauch dieses Wort vorzugsweise für das didaktische, nicht aber ebenso auch für das erzieherische Verfahren im engeren, ethischen Sinn fixirt hat. Denn erstlich ruht dieses auf Grundsätzen, die feststehen und in jedem entsprechenden Falle zur Anwendung kommen. Es ist nicht sowohl eine *μέθοδος*, ein Fortschreiten, als vielmehr ein Feststehen, dem sich der Wille des Zöglings, so oft er dagegen reagiren will, unterwerfen muß, und es ist nicht sowohl eine nach einer Regel geschehende Bearbeitung eines Objects, nämlich des Zöglings, als vielmehr die geheimnisvolle, in keine Regel faßbare Kraftwirkung der Liebe, die den freien Willen des Zöglings zu freier Selbstbestimmung ihrem Zuge gemäß bewegt. Wenn man von Pestalozzi im Blick auf die erste Periode seines Wirkens gesagt hat: „die Fülle der Liebe, dieses göttlichen Lebens in ihm, war der Zug, mit dem er erzog, ihre Macht die Bildnerin, die jedes Kind auf die ihm eignende Weise faßte und bildete, er selbst mit seinem Vatersinn und seiner Mutter-treue war die Methode“ (Blochmann, Pestalozzi S. 138): so ist dies zwar völlig richtig, aber das Wort Methode hat doch in diesem Zusammenhang einen uneigentlichen Sinn. Zweitens ist die Erziehung ein Vorgang, der sich unmittelbar und persönlich zwischen zwei Subjecten, Erzieher und Zögling, vollzieht, ohne daß, wie beim Unterricht ein dritter sachlicher Factor, nämlich der Wissensstoff, der für die ordnende, gestaltende Einwirkung der Methode das eigentliche Object bildet, zwischen beide in die Mitte träte. Beide Subjecte sind Personen, sind vernünftige mit Willensfreiheit begabte, individuell bestimmte Wesen, daher ihr Verkehr auch den Charakter der Freiheit — unbeschadet jener Festigkeit der Zucht — an sich tragen muß. Dieser Punct ist es, der die Anwendung einer Methode im eigentlichen Sinn des Wortes nicht zuläßt. Gerade die pestalozzische Methode ist darin lehrreich. Mit ihr wollte er — seinem bekannnten Ausprüche gemäß — die ganze Erziehung mechanisiren, d. h. ihr dieselbe Gleichmäßigkeit und Unfehlbarkeit geben, mit der eine Maschine ihren Stoff verarbeitet und ihr Fabrikat liefert. Aber das eben war der schwere Irrthum, den Pestalozzi's Begeisterung nur übersehen, nicht heben konnte. Wird in irgend einem Gebiete geistigen Verkehrs eine Methode mit der vollen Consequenz, die dieser Begriff fordert, angewandt, so entsteht daraus — nicht sowohl ein methodisches, als vielmehr ein methodisches Verfahren. Denn der Methodismus, der Alte und Junge (man erinnere sich an die Vorgänge im Elberfelder Waisenhaus im Herbst 1860) nach einer Methode befehlen will, läßt ebenfalls der Freiheit des Subjects und der sich daraus ergebenden unendlichen Mannigfaltigkeit geistiger Selbstbewegung und Entwicklung nicht den gebührenden Spielraum. Der Arzt kann einen Kranken methodisch behandeln, denn er hat es mit dem Leibe zu thun; wenn aber der Seelsorger sein Amt an den Seelen nach einer Methode regulirt, d. h. sein Verfahren nicht in jedem einzelnen Falle, z. B. bei jedem Krankenbesuche, einzig nach dem jetzt eben vorliegenden Zustand und Be-

dürfnis des Kranken, sondern nach einem vorher entworfenen Plane einrichtet, den er durchführen will, so ist er auf dem Wege, in Methodismus zu verfallen.

Anders dagegen verhält es sich mit dem Unterricht. Wenn, wie oben gezeigt wurde, die Darstellung einer Wissenschaft für den des Stoffes schon mehr oder weniger Kundigen eine methodische sein muß, so ist dies nicht minder, ob auch theilweise aus anderen Gründen, dann der Fall, wenn irgend ein Wissen oder Können dem noch Unkundigen mitgetheilt werden soll. Da handelt es sich 1) um den rein praktischen Zweck, in einer vielleicht durch äußere Verhältnisse gegebenen, jedenfalls einer möglichst kurzen Zeit — denn das Leben ist kurz und die Jugendzeit noch kürzer — dem Zögling das von ihm zu Erlernende anzueignen; also darf der Lehrer es nicht auf's Gerathewohl ankommen lassen, wie und wann er damit zu Stande kommen wird, sondern er muß den kürzesten, geradesten Weg, d. h. eine Methode, suchen. 2) Die wahre Bildung giebt sich aber mit diesem rein praktischen Gesichtspuncte weit nicht zufrieden; sie weiß zwar den Werth der Zeit sehr wohl zu schätzen und läßt daher ein rasches Vordringen mit dem Schüler sich stets angelegen sein: aber es genügt ihr nicht, denselben etwa, wie die Charlatanerie zu verheißeln pflegt, in zwölf Stunden fertig französisch oder englisch sprechen zu lehren, sondern sie will mit allem Wissen und Können den Menschen selbst geistig heben; er soll nicht bloß etwas wissen und etwas können, sondern etwas sein. Deshalb muß sie den Gegenstand, der hiezu als Mittel dient, d. h. das betreffende Unterrichtsmaterial, so anwenden, daß es als Mittel zu jenem Zwecke dient; daß der Schüler nicht bloß zu einer bestimmten Zeit jenen Stoff sich angeeignet hat, sondern daß dieser innerlich in ihm wirkt, daß an demselben der Geist selber sich bildet, sich stärkt, sich höher und reicher entwickelt. Das wird nicht erreicht, wenn Geist und Stoff einfach zusammengebracht, dieser jenem ohne weiteres eingeknetet wird, sondern es muß der Stoff erst bearbeitet, erst in solche Form gebracht werden, daß jene Wirkung möglich ist. Dieses alles zusammen macht für allen und jeden Unterricht eine Methode nöthig; der Lehrer muß, ehe er das Unterrichtsgeschäft beginnt, darüber im Klaren sein, 1) auf welche Weise er den Unterrichtszweck am einfachsten, directesten, also auch raschesten erreichen könne; 2) wie er den Stoff zu behandeln habe, damit er jenem allgemeinen, höheren Bildungszweck, zu dem sich der Unterrichtszweck selbst nur wie ein Mittel verhält, wirklich diene. Um nun diese Weise des Unterrichts, d. h. die Methode, finden und bestimmen zu können, muß der Lehrer die beiden Factoren, d. h. den Zögling und den Lehrstoff, die einander annehmen sollen, vergleichen; muß prüfen, von welchen Seiten der letztere dem ersteren zugänglich ist, und zwar so, daß den Lehrstoff als ein Ganzes, nicht bloß einzelne Notizen davon, zu bewältigen dem Schüler möglich sein muß. Hiernach hängt die Festsetzung jeder Methode zuvörderst von der Fähigkeit des Schülers und von der Natur des Gegenstandes ab, die beide einander entsprechen müssen; verschiedene Zöglinge erfordern verschiedene Methoden (die Geschichte z. B. wird in einer Volksschule anders als in einem Gymnasium, und im akademischen Hörsaal wieder anders als in jenen beiden gelehrt); und verschiedene Stoffe machen ebenfalls verschiedene Behandlung nothwendig; Botanik z. B. kann man nicht lehren wie Clavierspielen, und Philosophie nicht wie Rechnen. Wenn (namentlich seit Pestalozzi) nur Eine Methode als die absolute proclamirt worden ist, so ist der Streit darüber ein müßiger; denn gewisse Grundsätze lassen sich für alles Unterrichten, eben weil es Unterrichten ist, aufstellen, wie es für alles Schriftstellern, für alles Kriegsführen u. s. w. gewisse gemeinsame Nothwendigkeiten giebt, die eigentlich jeder Vernünftige von selbst befolgt; aber ob mit diesen allgemeinen Sätzen (z. B. dem Ausgehen von Anschauungen, der Lückenlosigkeit des Fortschritts vom Bekannten zum Unbekannten) für die Kunst methodischen Lehrens viel gewonnen ist, ob dieselben nicht wenigstens bloß auf einen kleinen Kreis von Lehrfächern (wie die pestalozzische auf die Elementarfächer) sich beschränken, ist eine andere Frage. — Zu jenen zwei Factoren, von denen die Methode abhängt, gesellt sich aber ein dritter, den eben die pestalozzische Schule, d. h. ihre Theorie, gänzlich außer Acht gelassen hat. Das ist der Lehrer, der

ganze Mann, der denn doch beim Unterrichten eine Hauptperson ist. Wie das trefflichste Musikstück doch nur, wenn ein Meister es spielt, seine Wirkung ausübt, wie er in ähnlicher Weise, wie der Componist, seine eigene Seele in die todten Notenreihen legen muß, damit etwas Lebendiges daraus werde: so mag eine Methode noch so sinnreich erdacht sein, der Mann erst, der sie handhabt, muß Leben in sie bringen; und wenn er nicht eigenes Leben hinzubringt, wenn er nur gehorsam vollzieht, was sein Lehrbuch oder seine Methodik ihm thun heißt, so wird nichts sonderliches dabei herauskommen. Deswegen hatten in alter Zeit — und haben eigentlich auch heute noch — die rechten Lehrer ihre eigene, ihrem Innersten entsprossene Methode; und wenn ein Schüler, der selbst Lehrer wird, die Methode seines Lehrmeisters sich aneignet, so wird das doch nur dann eine Wirkung haben, wenn er diesem nicht bloß abgesehen hat, „wie er sich räuspert und wie er spuckt“, sondern wenn auch „sein Genie, ich meine sein Geist“ sich auf ihn irgendwie vererbt hat, eben damit aber auch ihm ein Maß von Originalität inwohnt.

Näher aber sind es nun folgende verschiedene Seiten des Unterrichts, die durch die Methode geregelt werden, für die sie das Gesetz aufzustellen hat. Erstens kann alles Aneignen einer Wissenschaft oder Kunst nur successiv bewerkstelligt werden. Ein Ganzes, das mir auf einmal als solches vorgeführt wird, kann ich nicht auch als Ganzes augenblicklich mir aneignen; die Masse der zu einer Wissenschaft oder Kunst vereinigten Materialien ist viel zu groß, als daß auch der reife, geübte Geist, geschweige der Schüler, sie mit einemmal auch nur überschauen könnte. Also muß das Ganze in Theile aufgelöst, ja auf seine Elemente zurückgeführt werden, damit dem Geiste des Schülers, entsprechend seiner Fähigkeit, eins um's andere zur Nahrung und Assimilirung dargeboten werde. Allein diese Elemente sind nicht gleichartig, wie die Körner, aus denen ein Getreidehaufen besteht, so daß es einerlei wäre, wo wir anfangen, und das Fortschreiten nur ein quantitatives wäre — nur immer Weiteres assimilirt und etwa auch jede folgende Dosis etwas größer würde als die vorangehende. Jeder Wissensgegenstand hat in sich selbst schon eine Ordnung; er hat Elemente, hat Einfacheres und Zusammengesetztes, Ursprüngliches und Abgeleitetes, Concretes und Abstractes, Anschaulbares und rein Begriffliches. Jedes Lehrfach hat Anfangsgründe, die schlechterdings als Erstes gelernt sein müssen, bevor man ein Zweites lernen kann; und es hat Zusammenhänge zwischen Grund und Folgerung, die man nicht zerreißen oder umkehren kann, ohne die Erkenntnis selbst unmöglich zu machen. Also muß die Methode, während sie einerseits die Fassungskraft des Schülers sowohl auf dem ersten Punkte als auch in ihrem Wachsen genau im Auge behält, zugleich den Gegenstand seiner eigenen Natur nach, der Architektur nach, die er in sich selber trägt, anordnen. Aus beiden zusammen entsteht derjenige Theil der Methode, den man als Lehrgang zu bezeichnen pflegt, d. h. die dem Unterrichtsgeschäft vorangehende Anordnung des Stoffes, die Bestimmung, in welcher Reihenfolge die einzelnen Bestandtheile desselben mit dem Schüler tractirt werden sollen. Dieser Theil der Methode ist verhältnismäßig am wenigsten durch die selbständige Auffassung des Lehrers bedingt; den Lehrgang kann, so lange die betreffende Wissenschaft im allgemeinen nicht einen Umschwung erleidet, möglicherweise Einer für alle machen, vorausgesetzt, daß ebenso sachliche wie pädagogische Meisterschaft ihm zuerkennen ist. Es ist sogar, um die verschiedenen Lehranstalten eines Landes mit ihren Leistungen einigermaßen in gleichem Schritte zu halten, sehr zweckmäßig, daß, indem ein bewährtes Lehrbuch eingeführt, d. h. von Amts wegen vorgeschrieben wird, der Lehrgang damit gemeinsam sich feststellt. Solch eine Methodik ist jede eingeführte Grammatik, jeder Katechismus, jedes Lesebuch; die alten Schulordnungen, wenn sie derartiges gesetzlich feststellten, gaben sich da und dort selbst den Namen „Schulmethodus“ (s. z. B. Hepppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, V, S. 13 vgl. S. 31). Aber schon die Vertheilung der im Lehrbuch gegebenen Penfen auf eine bestimmte Zeit, namentlich die Repartition der verschiedenen, neben einander bestehenden Fächer auf die Stunden der Woche, kann nicht mehr durch

eine allgemeine Vorschrift für ein ganzes Land bestimmt werden, ohne Nachtheil für die freie Bewegung der einzelnen Lehrer, die sich mit ihren Schulen so vielfach an locale Verhältnisse gewiesen sehen. (S. hierüber den Art. „Lectionsplan“, Bd. IV S. 408 f.).

Läßt sich aber obiges erste Stück der Methode schwarz auf weiß fixiren, so ist das desto weniger thunlich mit dem zweiten: der wirklichen, unmittelbar lehrenden Mittheilung der den Unterrichtsstoff bildenden Wahrheit an den Zögling. Wie der Disposition eines Buchs, einer Abhandlung, einer Predigt gegenüber die Ausführung wieder eine eigene Kunst und Aufgabe ist, so auch im Unterricht die persönlich geschehende Vorführung und Darreichung des durch die vorausgegangene Anordnung nur erst unter ein Schema gestellten Einzelnen und Einzelsten. Der Lehrplan ist nur erst das Register; das wirkliche Lehren macht die dort in Reih und Glied gestellten Namen und Begriffe erst lebendig, legt ihren Inhalt auseinander, bringt das Trockene in Fluß und es wirkt so durch das Medium des Stoffes Geist auf Geist. So frei nun aber diese Einwirkung sein muß, — denn im Unterricht giebt der Lehrer sich selbst, es ist freier, menschlicher Verkehr zwischen ihm und dem Schüler — so steht sie doch unter dem Gesetze des speciell vorliegenden Unterrichts-, wie des gesammten Bildungszweckes; dieser Verkehr darf nichts enthalten, was diesen Zwecken fremd ist, er darf aber auch nichts übergehen, was denselben dient. Darnach läßt sich nun immerhin das Stoffliche für den Unterricht leicht bestimmen; aber die Art, es dem Zögling beizubringen, sein Verständnis wie sein Interesse dafür zu gewinnen, und schließlich das Aufgenommene ihm einzuprägen und unverlierbar zu eigen zu machen, kann eine so mannigfaltige sein, sie kann sich individuell nach dem Vermögen und der ganzen geistigen Constitution eines Zöglings richten müssen, sie kann aber auch aus der ganzen Denk- und Ausdrucksweise des Lehrers entspringen, daß wie jeder tüchtige Schriftsteller seinen eigenen Stil hat, so auch der Stil des Lehrens, d. h. die Methode wesentlich individuell ist. Ist es aber deshalb unmöglich, eine Schablone zu fertigen, nach der jeder Lehrer sich richten müßte: so liegt doch darin, daß der Zweck überall derselbe, der Stoff wesentlich derselbe, und der menschliche Geist in allen Lehrern wie andererseits in allen Schülern sich selbst wesentlich gleichartig ist, die Möglichkeit, gewisse Hauptformen gleichsam a priori zu bestimmen, von denen jene individuellen Unterrichtsweisen immer nur Modificationen und Combinationen sein werden, über die aber eben darum auch mit der allgemeinen, wissenschaftlichen Würdigung jener Hauptformen zugleich das allgemeine Urtheil gefällt ist. Nach dem bisher Entwickelten wird sich also die Methode zuvörderst beziehen 1) auf die den Unterricht vorbereitende Anordnung des Lehrstoffes, d. h. a) auf den Ausgangspunct, an welchem der Unterricht im Ganzen und in den einzelnen Haupttheilen beginnen muß (also gleichsam auf die Frage, an welchem Punct sich beide, Lehrer und Schüler, zur gemeinsamen Fahrt einschiffen sollen); und b) auf die Richtung, die von diesem Punct aus der Weg nehmen muß, um zu dem bestimmten Ziele zu gelangen (gleichsam auf den Cours, den das Schiff nehmen soll); 2) auf die wirkliche Lehrthätigkeit, die wiederum a) dem Schüler das noch Unbekannte bekannt zu machen, b) das so bekannt Gemachte ihm zu fixiren, zu einem bleibenden Bestandtheil seines Bewußtseins zu machen hat. Wenn alles dies auf eine dem Bildungszweck entsprechende Weise geordnet wird, so nennen wir diese Ordnung, dieses Gesetz die Methode. Sehen wir nun näher zu.

1, a. Der Punct, von welchem jeder Unterricht auszugehen hat, bestimmt sich naturgemäß zunächst durch den Lehrgegenstand selbst. Theilt sich dieser, sobald ich ihn analysire, in eine Reihe von Erkenntnissen oder Fertigkeiten, von denen immer eine die andere zur nothwendigen Voraussetzung hat, so muß mich diese Analysis — die ich aber nicht mit dem Schüler, sondern für mich als Lehrer im voraus vornehme, um einen Anfang zu finden, um überhaupt das, was als Wissenschaft oder Kunst ein Ganzes ist, so in seine Elemente zu zerlegen, daß sie zu etwas successiv erscheinendem, allmählich anzueignendem wird — auf einen ersten Punct führen, der die Voraussetzung

für alles weitere ist, d. h. nicht das Realprincip des Ganzen, sondern eine erste Erkenntnis, ohne welche der Schüler die zweite, also auch die dritte u. s. f. sich nicht aneignen könnte. Wenn man diesen ersten Punkt häufig bezeichnet als ein Leichtestes, was dem Schwereren, oder als ein Nächstes und Bekanntestes, was dem Entfernteren und Unbekannteren je vorangehen müsse: so trifft dies nur theilweise zu; es kann möglicherweise jener erste elementare Punkt relativ schwerer sein, als vieles Nachherige, aber, weil dieses scheinbar Leichtere doch nur dann recht gelernt, wahrhaft begriffen wird, wenn jenes vorausgeht, so entscheidet nicht die geringere Schwierigkeit, sondern das objective Verhältnis der Dinge zu einander. (Die Noten zu lernen ist sicherlich mühevoller, als eine Melodie nachsingen oder mitsingen; gleichwohl muß jenes vorausgehen, wenn dieses zu einem wirklichen Können werden soll.) In verschiedenen Wissenschaften steht dieses Verhältnis des Elementaren zum Complicirten objectiv so fest, daß über den Ausgangspunct kein Zweifel sein kann. Wenn dies z. B. in Betreff der fremden Sprachen insofern doch streitig gemacht ist, als die Analytiker nicht mit dem Laute, dem Buchstaben, dem Worte anfangen, sondern dem Zögling gleich einen ganzen Satz oder ein ganzes Capitel an den Kopf werfen: so ist das eben die Frage, ob solches Verfahren noch methodisch heißen kann — und überdies waltet dabei (wie bei Hamilton) die Illusion ob, als sienge der Schüler mit solch einem Satze an, wirklich zu lernen, während sein Lernen in Wahrheit erst beginnt, wenn er durch Abstraction erst selber bis zu jenen Elementen, wenigstens bis zur bewußten Unterscheidung von einigen Wörtern und Wortformen gelangt ist*); der Unterschied ist nur noch der, daß diejenige Analyse, die vernünftigerweise nur der Lehrer als präparatorische Arbeit mit seinem Gegenstande vorzunehmen hätte, um dann mit dem Schüler erst bei den auf diesem Wege gefundenen Elementen zu beginnen, hier dem Schüler selbst mitzumachen zugemuthet wird. Ist das an sich schon ein weder natur- noch sachgemäßes Verfahren, so ist es auch eine Täuschung, wenn man dies als analytische Methode für eins hält mit demjenigen analytischen Verfahren, wie es die Logik beschreibt, das lediglich von dem Forscher angewendet wird, um neue wissenschaftliche Entdeckungen zu machen (z. B. mit Hülfe von Hypothesen); der Schüler untersucht nicht und analysirt nicht, sondern für ihn ist auch dies die pure Synthese. Deshalb ist auch, beiläufig gesagt, das Meiste von dem, was sich in den Lehrbüchern der Logik über analytische und synthetische Methode findet, für die Unterrichtslehre unbrauchbar. Die Kantische Erklärung, daß der Analytiker a principiatis ad principia, der Synthetiker a principiis ad principia gehe, findet pädagogisch nur an den speciellen Punkten ihre Anwendung, wo es sich darum handelt, ob zuerst eine Regel eingepreßt und dann erst ihre Anwendung an Beispielen gezeigt werden soll, oder umgekehrt z. B. einige durch eine Regel bestimmte Sätze vorgeführt, und von ihnen die Regel nicht bloß abstrahirt, sondern auch in ihrer lebendigen Wahrheit, in ihrem logischen Grunde erkannt werden soll. Aber das sind specielle Lehrprobleme, die für den Didaktiker nicht unter den Gegensatz eines Principis und des durch dasselbe Bestimmten, also der Bedingung und des Bedingten fällt, sondern unter einen rein pädagogischen Gesichtspunct, daß nämlich (wovon für uns erst unter 2, a zu sprechen der Ort ist) der Schüler erst von einer gegebenen Anschauung aus zum Verständnis des Abstracten und Allgemeinen gelangt. Das ist eine Frage, die sich vielmehr auf die richtige Art der Mittheilung, als auf

* Nach der Ansicht des Unterz. wäre der hier vorausgesetzte Begriff von Lernen doch erst festzustellen, da der Hamiltonianer dagegen sagen kann: „1) Ein verständiger (nicht ein sprachlich gebildeter) Deutscher, der nach Frankreich versetzt ist, hört zunächst nur französische Sätze und lernt auf dem Wege des praktischen Lebens und der Nothwendigkeit ihren Sinn verstehen; das ist doch auch ein Lernen, wengleich kein elementarisches. 2) Er lernt auf diesem Wege mehr von der Sprache und lernt sie schneller, als auf dem grammatischen, kann aber von der so erlernten Bekanntschaft mit der Sprache aus sie auch analysiren lernen.“ Disputabel wird von diesen Sätzen hauptsächlich der zweite sein. Schmid.

die Anordnung bezieht. Noch weniger brauchbar, wie an sich schon unklar ist die Definition von Trorler (Log. S. 234): „Analytisch geht man vorwärts und aufsteigend, synthetisch rückwärts oder absteigend“ — sonst wenigstens nennt man umgekehrt das erstere regressiv, das zweite progressiv. Wenn dann ebd. (S. 235) gesagt wird: „Es ist die Meinung eingewurzelt, die analytische Methode sei die Methode der wissenschaftlichen Untersuchung und Erfindung, die synthetische dagegen die der Mittheilung und des Unterrichts“, so ist das Eingewurzeltsein dieser Meinung ein gar nicht unbegründetes, wie auch Kant (Log. S. 230) die Analysis als Methode der Erfindung anerkennt. Aber ungenau und wenigstens für den Pädagogen unbefriedigend ist jene Verhältnisbestimmung deshalb, weil auch der Lehrer die Analyse sehr nöthig hat, theils, wie schon bemerkt, um überhaupt einen Lehrgang festsetzen zu können, theils, worauf wir unten zu sprechen kommen werden, weil er auch den Schüler, wenn dieser einmal eine gewisse Erkenntnisstufe erreicht hat, dazu anleiten muß, weitere Erkenntnisse auf analytischem Wege zu gewinnen. In diesem Fall ist nicht die Lehrmethode analytisch, sondern die Synthese des Lernens kommt an einen Punct, wo das Analysiren selbst ein Gegenstand des Lernens ist. Dieser Unterschied ist nur allzu sehr übersehen worden. — Neben den oben in's Auge gefaßten Lehrfächern, die von selbst und objectiv einen bestimmten Ausgangspunct und ein Gesetz des Fortschreitens darbieten, stehen nun aber andere, bei denen dies durchaus nicht der Fall ist. Die Geographie z. B. führt uns auf ein Gebiet, wo jeder Punct ausnahmslos ebensogut der erste wie der letzte sein kann; in der Religion, sofern sie nicht wissenschaftlich, sondern eben als Religion dem Zögling beigebracht werden soll, kann ich mit gleichem Rechte an sehr verschiedenen Puncten anfangen und werde von jedem aus einen offenen Weg zu den übrigen finden; von Physik und Chemie hat Mager (die modernen Humanitätsstudien, III, S. 16) zugestanden, daß man darin mit jedem Capitel anfangen könne. (Der verstorbene Prof. Wörrenberg in Tübingen hat seine Vorlesungen über Physik nach diesem Grundsatz in höchst ungezwungener Weise gehalten.) In diesen Fächern nun werden, weil der Gegenstand selber freie Hand läßt, für den Lehrer anderweitige Rücksichten maßgebend sein; er wird z. B. im Religionsunterricht auf die erste Linie die biblische Geschichte setzen, weil dies die dem Kindesalter zugänglichste und anziehendste Seite des ganzen Gebietes ist; auf einer höheren Stufe wird er sich an den kirchlichen Katechismus halten, nicht als ob nicht eine andere Anordnung als die der Hauptstücke desselben ebenso wohl möglich wäre, sondern weil hier ein kirchliches Interesse mitwirken muß. In der Geographie könnte er methodisch mit gleichem Rechte vom Globus beginnen und herabsteigen zu den einzelnen Ländern, wie umgekehrt; und wiederum hätte er ebensogut Gründe, um mit Afrika zu beginnen, als etwa mit Palästina oder mit Deutschland: was ihn zum einen oder anderen bestimmt, sind hier anderweitige Rücksichten, sofern ihm z. B. eine kürzer zugemessene Zeit nur das Nächste und Nöthigste erlaubt und alsdann das vaterländische Interesse den Vortritt anspricht. Auf diesen Lehrgebieten kann abermals von analytischer und synthetischer Methode gesprochen werden; aber es sind das bloße Unterscheidungsnamen, die über den Werth, über die höhere wissenschaftliche oder pädagogische Berechtigung der einen oder anderen schlechthin nichts sagen, weil der eigentliche Lernproceß, den der Schüler durchzumachen hat, stets der gleiche ist und nur der Stoff bald von der einen, bald von der anderen Seite betrachtet wird. Der Lehrer hat das Recht, sich hier nach seinem Geschmac und Geschick zu entschließen, auch wohl zwischen verschiedenen Wegen nach Gefallen abzuwechseln.

1, b. Wenn es sich sofort um ein Gesetz handelt, das den Fortgang des Unterrichts reguliren soll, so kommt hiebei materiell der Begriff des Genetischen, formell die Forderung der Lückenlosigkeit zur Sprache. Eine Definition des ersteren Begriffs, die in einer pädagogischen Dissertation von Lindner (s. Gräfe, Allg. Päd. II, S. 193) gegeben wird, lautet: *geneticam methodum eam dicimus instituendi aut docendi rationem, qua res naturali suo ordine et ita exponuntur, ut a simplicioribus ad composita, a causa ad effectum, a minori ad majus, a faciliore ad difficilius perga-*

tur, singulorum tamen momentorum apte inter se conjungendorum diligentissima habita ratione. Hört man diese Begriffsbestimmung, so giebt es keine genetische Methode neben anderen, sondern alles vernünftige Unterrichten ist dann von jeher und überall nur genetisch gewesen. Aber wie vieles und disparates ist in dieser Definition zusammengeworfen! Werde ich consequent in allen Dingen a causa ad effectum vorschreiten, nicht aber auch umgekehrt, so werde ich oftmals nicht a faciliore ad difficilius gehen, sondern umgekehrt mit dem schwereren anfangen müssen. Besser ist es, wenn Gräfe (a. a. D.) das Genetische so übersetzt: man müsse dem Schüler die Dinge so vorführen, wie eins aus dem anderen entstehe; das sei aber auf zweierlei Art möglich, indem man entweder das wirkliche, geschichtliche Auseinanderentstehen der Dinge, oder das Entstehen der Begriffe von denselben aus einander in's Auge fasse; jenes sei der historisch-genetische, dieses der philosophisch-genetische Weg. Wenn ich etwa Geschichte der römischen Staatsverfassung oder Geschichte der Erfindungen zu dociren hätte, dann wäre der erstere Weg ein ganz angemessener; aber schon beim Rechnen, bei der Geographie und zwanzig anderen Dingen ließe mich jene Regel gänzlich im Stich. Die zweite Fassung, wornach immer ein Begriff den nächsten erzeugt, jeder folgende ein Product des oder der vorangehenden wäre, ließe sich schon eher hören; aber die einzige Wissenschaft, die dieses wirklich durchführen kann, ist die Philosophie; bei anderen Wissenschaften kommt durch diejenige Synthese, die wir Lernen nennen, zum vorigen nur ein neues, zu diesem ein drittes, zu diesem ein viertes u. s. w. hinzu. Der neue Begriff (z. B. der des Multiplicirens) ist nicht aus dem vorigen (Addiren oder Subtrahiren) von selbst erwachsen, sondern er kommt als ein neuer hinzu, weil nicht nur jenes, sondern auch dieses Verhältnis zwischen Zahlen oder Größen überhaupt besteht. Wir müssen aber, wollen wir es einmal genau nehmen, gegen die Anwendung des Begriffs einer Genesis auf das Entstehen einer Wissenschaft ein großes Bedenken erheben. Diese Anwendung kann doch eigentlich nur als Uebertragung eines heterogenen, physischen Verhältnisses auf ein Gedankengebiet, mithin als Bild und Gleichnis, nicht als wirkliche, scharfe Begriffsbestimmung betrachtet werden. Aus einem Samenkorn entwickelt sich die Pflanze, aus der thierischen Zeugung entsteht ein neues, gleichartiges Exemplar der Gattung. Wo aber ist eine Erkenntnis, aus der, wenn man sie einmal gewonnen hat, durch eine ähnliche immanente Zeugungskraft alle weitere Erkenntnisse sich entwickeln? Es giebt wohl einen philosophischen Idealismus, der auf diesem Wege sich den Urbegriff, die Idee, das Princip selbst entwickeln läßt, und durch diesen dialektischen Proceß aller Weisheit Meister zu werden behauptet. Was es damit in Wirklichkeit auf sich habe, können wir hier getrost auf sich beruhen lassen; aber welcher Lehrer hat jemals einem Schüler auf diesem Wege in Wahrheit alle zu einem Lehrfach gehörigen Kenntnisse beigebracht? Es spielt wohl auch in dieser Sache etwas von der Sokratik herein, wornach die Erkenntnisse zwar nicht alle aus einem Kern von selbst erwachsen, aber doch aus dem Geiste des Zöglings sich selbst erzeugen sollen; es würde also der Lehrer allerdings zur Erzeugung jeder neuen Erkenntnis — vorzugsweise mittelst der Frage — den Geist des Schülers befruchten, die Geburt der Erkenntnis würde aber immer aus diesem selbst erfolgen. Allein es ist längst erkannt, daß solche Theorie nur einen Sinn hätte, wenn man auch die Platonische Lehre von der Präexistenz der Seelen mit in den Kauf nähme; und die Sokratiker haben von ihrer Idee auch nur Gebrauch gemacht auf dem Gebiete der Religion, man weiß jedoch, was für eine Religion durch diese Genesis zu Tage kommt. Der einzige vernünftige und wahre Sinn, in welchem man von genetischer Methode, abgesehen von der idealistischen Philosophie, reden, in welchem man sie für den Unterricht fordern kann, ist der, daß die Synthese, wodurch der Schüler Kenntnis um Kenntnis sammelt, nicht eine äußerliche, mechanische sei, daß vielmehr der innere Lebenszusammenhang der mitgetheilten und aufgenommenen Wahrheiten dem Schüler klar werde. Je unmißbiger er ist, um so weniger kann schon genetisch verfahren werden, um so mehr muß er nur erst das Einzelne als Einzelnes aufnehmen; je mehr aber sein Denken sich zeitigt, je

mehr eben deshalb ihm selber das Bedürfnis fühlbar wird, das Einzelne zu verknüpfen, um so mehr muß der Lehrer ihm auch helfen, diesen Lebenszusammenhang, diese Circulation des Blutes im Körper einer Wissenschaft immer vollständiger zu erkennen. Damit kann man nicht anfangen, aber sobald ein gewisses Maß von Kenntnissen gesammelt ist, kann schon begonnen werden, zu zeigen, wie eins auf's andere deutet und hintreibt, eins am anderen seine Stütze oder seine Vollendung hat. So kann der Lehrer der Geschichte, wenn der Zögling einmal eine gewisse Summe einzelner Thatfachen sich angeeignet hat, schon auf die höheren Gesetze aufmerksam machen, die in der Weltgeschichte wirken, und denen gemäß auf die eine Periode die andere folgen mußte. So wird der Lehrer fremder Sprachen, wenn einmal bis auf einen gewissen Grad der Schüler sich zwei oder drei derselben angeeignet hat, durch Vergleichung derselben den Genius einer jeden erkennen lehren, aus dem dann allerdings vermöge einer wirklichen Genesis die einzelnen Sprachgestaltungen, Formen und Regeln, die gemeinsamen wie die entgegengesetzten, mit Nothwendigkeit hervorgehen. Für das frühere Alter aber werden wir anstatt des etwas ganz besonderes ankündigenden Namens genetisch lieber mit der Lindner'schen Erklärung uns bescheiden, daß alle Dinge *naturali suo loco exponantur*. — Es soll aber, so sagt das zweite Gesetz, das der Lückenlosigkeit, der Fortschritt so geschehen, daß nicht nur nirgends ein Sprung gemacht, also ein Mittelglied übergangen wird, sondern auch jeder einzelne Gegenstand erst dann verlassen wird, wenn er völlig erschöpft ist. Letzteres hat Pestalozzi, der Urheber dieses Gesetzes, allerdings angestrebt, man weiß aber, wie endlos dadurch seine Uebungsreihen geworden sind. Wenn wir daran erinnern, daß nach diesem Gesetz z. B. im Turnunterricht erst alle möglichen Bewegungen mit den Fingern gemacht werden müssen, ehe man zu denen des Armes fortschreitet, und im geometrischen Unterricht erst alle die Lagen, in welche zwei gerade Linien gegen einander und mit einander gebracht werden können, vollständig abgehandelt werden müssen, ehe man zu einem Dreieck fortschreitet, so reicht das hin, um die Pedanterie und den Zeitverlust ermessen zu können, den solch ein Verfahren zur Folge hat. Wäre dies das richtige, so müßten auch jene alten Professoren recht gethan haben, die eine Reihe von Jahren brauchten, um ein einziges Capitel des Hesajus in ihren Vorlesungen durchzuerklären. Erschöpft kann im Unterricht kein einzelner Punct in absolutem Sinne werden, denn jede Wahrheit ist etwas in sich unerschöpfliches; nur in soweit ist allerdings Vollständigkeit, d. h. Gründlichkeit an jedem Punct zu fordern, als der ganze Unterrichtszweck, als speciell das Verständnis des Nachfolgenden die volle Einsicht in das Vorangegangene fordert, weshalb das *festina lente*, das *non multa, sed multum* stets Hauptregeln guter Methode sind. Wie viele Bemerkungen zu einer Stelle in einem alten Autor muß der Präceptor unterdrücken, die für den Gymnasialprofessor und den akademischen Lehrer zur Sache gehören! Auch der erstere läßt aber darum keine Lücken, er geht nur, wie es den kürzeren Weinen seiner Schüler entspricht, einen kürzeren Weg. Sofern aber Lückenlosigkeit in dem Sinn gefordert wird, daß nichts fragmentarisch dastehen, nichts unvorbereitet bleiben, sondern eins immer mit dem anderen innerlich verbunden sein soll, so ist dies im allgemeinen ganz richtig. Aber das Princip leidet schon dadurch eine Einbuße, daß es doch nur auf jedes einzelne Lehrfach für sich angewendet werden kann, während die Lehrfächer untereinander selber beim Schüler noch nicht so verbunden werden können, daß nicht Lücken dazwischen bleiben, — muß selbst der Unterrichtste bekenne, daß sein Wissen Stückwerk ist, so wird das Wissen des Schülers um so weniger darob in Anspruch genommen werden dürfen, daß es fragmentarisch ist. — Aber auch innerhalb jedes Lehrfaches besteht schon zwischen den Theilen desselben nicht überall solch eine Cohärenz, daß jeder Satz ganz genau einen anderen zur logischen Voraussetzung hätte, dem er also immer an demselben Orte zu folgen hätte; oft auch liegen die Zusammenhänge in einer Tiefe, für die der Schüler noch gar kein Auge hat; oft sogar — worauf schon Niemeyer gegen Pestalozzi aufmerksam gemacht hat (Grundsätze der Erz. u. d. Unt. III, S. 429) — läßt der erfahrene Lehrer absichtlich

eine Lücke, damit der Zögling sich auch in einem Gebiet selber heimisch finden lerne, auf das ihn niemand unmittelbar vorbereitet hat. Und wie Kant (a. a. O. S. 230) einen aphoristischen Vortrag als solchen definiert, der äußerlich fragmentarisch, aber innerlich nichts desto weniger methodisch sei, so liegt es gerade in der Art talentvoller Schüler, daß sie gerne etwas noch ganz fremdes in Angriff nehmen; der kräftigere Geist macht, wie der kräftigere Leib, auch gern einen Sprung; würde man wohl einen Lehrer, der das nicht gestattet, wegen seiner guten Methode loben? Die Regel kann als allgemeines Gesetz nur so lauten: es soll dem Schüler nie eine neue Aufgabe gestellt, ein neues Begreifen oder Produciren zugemuthet oder der Versuch dazu gestattet werden, bevor die Kraft dazu vorhanden ist; aber es soll ihm auch nicht wenigeres zugemuthet werden, als er begreifen oder leisten kann. Der Maßstab jenes *ordo naturalis*, nach welchem lückenlos fortgeschritten werden soll, liegt also vielmehr im geistigen Wachsthum des Zöglings, als in der objectiven Reihenfolge der Gegenstände, wiewohl allerdings durch diese, durch die Steigerung der Aufgaben auch jenes Wachsthum selbst wieder bedingt ist.

2, a. Für das Lehrgeschäft selbst nun, als Mittheilung von Wahrheit, die dem Zögling noch unbekannt ist, dient als Hauptmittel, als Erstes und Letztes, das Wort des Lehrers; die Wahrheit ist als Gedanke bereits vorhanden im Geiste des Lehrers, sie soll hinfort als Gedanke auch dem Geiste des Schülers innewohnen, der Geist aber kann dem Geiste den Gedanken nur durch's Wort mittheilen; das ist der zündende Funke, der auf den rechten Punct geworfen seine Wirkung nicht verfehlen kann. Die Grundforderung aller richtigen Methode ist daher, daß der Lehrer des Wortes mächtig sei. Wer mit der Sprache nicht fortkommt, wer stockt und stottert, oder wer Mühe hat, den rechten Ausdruck zu finden; wer wortkarg ist („der Unterricht sei beredt, die Erziehung dagegen wortkarg“, sagt Schleiermacher, *Erz.-L.* S. 681), aber auch wer zu redselig ist, so daß unter der Flut von Worten das Wort kein Gewicht mehr hat, der hat eine schlechte Methode, ob er auch aller methodischen Weisheit voll wäre. Wenn die didaktischen Lehrbücher die akroamatische Methode als eine unter vielen aufzählen, so ist das insofern unpassend, als unter allen Umständen der Schüler hören muß; was auch sonst noch hinzu kommen mag, ohne *ázoρ* giebt es keinen Unterricht; ist doch auch der Selbstunterricht aus Büchern nichts als ein Hören auf den lehrenden Schriftsteller, ein Surrogat für die mündliche Mittheilung, das aber nur dem reifen Menschen diese ganz ersetzen kann. — Allein mit diesem schweigenden Hören (dieser „heiligen Stille, in der allein beobachtet und erfahren werden kann, dieser eigentlich speculativen Haltung des Geistes“, wie es Wackernagel nennt (*Deutsches Lesebuch* IV. S. 55), mit diesem pythagoreischen Quinquennium würden wir beim Knabenalter nicht weit kommen. Erstens: damit das gehörte Wort nicht bloß als Wort, als leerer Schall ohne Inhalt vom Schüler angeeignet werde, damit er vielmehr hinfort, so oft das Wort von ihm vernommen wird, auch die Sache habe, d. h. sie sich sachlich vorstellen könne, muß ihm jede Erkenntnis zuerst in der Form der Vorstellung beigebracht, d. h. mit dem Wort eine Anschauung gegeben werden, denn nur was er geschaut hat, kann er sich innerlich jeden Augenblick wieder zum Anschauen bringen, d. h. eben vorstellen. Es giebt daher nicht bloß eine deiktische Methode neben der akroamatischen, sondern Pestalozzi hat Recht, wenn er alle Methode von der Anschauung ausgehen läßt: Wort und Sache müssen zugleich dem Kinde vorgehalten werden, damit jenes künftig immer zugleich diese ihm repräsentire. Je nach der Art der Lehrgegenstände muß daher der Unterricht ein Vorzeigen der Dinge sein, sei es in natura, sei es im Bilde, unter welcher letztere Kategorie z. B. auch der Globus und die Karte für den geographischen Unterricht gehören. Bei anderen Pensum fällt dies nur darum weg, weil der Schüler, wenn er unter die Hand des Lehrers kommt, bereits einen Vorrath von Anschauungen in sich hat; ich kann ihm z. B. eine Geschichte erzählen, ohne etwas vorzuzeigen, weil der Zunge von den in der Geschichte vorkommenden Factoren, von Menschen und Städten, was ein König oder was ein Heer ist, bereits aus dem Leben

eine Vorstellung mitbringt. Wiewohl auch dazu die Vorzeigung von bildlichen Darstellungen, z. B. Porträts von Männern, Abbildungen von Städten, Bauwerken u. s. f. und wenigstens für die jüngeren Kinder selbst Bilder zu den biblischen Geschichten sehr förderlich sind. Beim mathematischen Unterricht versteht sich dieses Vorzeigen wieder aus anderen Gründen von selbst; die Geometrie kann dem Schüler nur an der sichtbaren Darstellung der Raumgrößen durch Linien vorgeführt werden, und im arithmetischen Unterricht bedarf der Schüler wenigstens anfangs irgend welcher sichtbaren Gegenstände, seien es Linien oder Punkte oder seien es — was jedenfalls das Beste ist — Körper, um an ihnen die Zahlverhältnisse grundlegend zu erkennen, wogegen später dieser Unterricht nichts mehr der Art bedarf, außer sofern als Hilfsmittel für's Rechnen gewisse Ansätze zu lehren sind. — Der akroamatistische Unterricht in seiner reinsten, consequentesten Form eignet sich nur für Schüler, wie sie der akademische Lehrer im Hörsaal findet; manche wollen denselben sogar nur einer noch höheren Stufe zuweisen, nämlich einer Akademie der Wissenschaften, in welcher die Schüler selbst schon Gelehrte von Bedeutung sind, die einander gegenseitig Vorträge halten. Wenn man aber für die Universitäten statt zusammenhängender Lehrvorträge (sogenannter Vorlesungen) eine Art katechetischen Verfahrens hat empfehlen wollen, so hat man dabei übersehen, daß der Studirende gerade durch diese Form des Unterrichts sich an die rein wissenschaftliche Behandlung, an die durch nichts unterbrochene Gedankenentwicklung gewöhnen muß, um als Mann aus Büchern lernen und ebenso selber zusammenhängend denken und wissenschaftlich arbeiten zu können. Beim gereiften Menschen fällt das Hören und das Selbstredem, die receptive und die spontane wissenschaftliche Thätigkeit in größeren Dimensionen auseinander, jedes von beiden geschieht nach größerem Maßstab, während beim Kinde beides viel unmittelbarer, gleichsam in kürzerem Rhythmus, in einander greift. Denn allerdings, mit bloßem Hören würde ein Knabe weder sich zufrieden geben noch auch an Kenntnis viel gewinnen; seine Bildung soll nicht darin bestehen, daß er ein Quantum von Daten sich merkt und damit sein Gedächtnis einigermaßen anfüllt, sondern er ist als freie menschliche Persönlichkeit dazu bestimmt, die Wahrheit sich selbstthätig anzueignen, sie selbstthätig zu verwalten, daher denn die richtige Methode den Schüler nicht bloß wie einen Almosenempfänger behandelt, der alle Tage sein Stück Brod empfängt und damit abzieht, sondern ihn gleich von Anfang als Arbeiter auf dem Felde der Erkenntnis in Bewegung setzt, und dadurch ihn tüchtig macht, die Wahrheit dereinst als freies, von keiner Auctorität abhängiges Erbe zu besitzen und damit hauszuhalten. Bei denjenigen Unterrichtsgegenständen, die nicht sowohl ein theoretisches Wissen, als ein praktisches Können bezwecken, ist es ohnehin klar, daß, wenn der Lehrer bloß sagen würde: so und so muß man verfahren, und wenn er es auch vormachen würde, das dem Schüler noch nichts nützte, so lange dieser nicht selber Hand anlegte, um die Fertigkeit, die er haben soll, ebenso durch Selbstthätigkeit zu finden, wie in theoretischen Dingen von ihm die Wahrheit durch Selbstthätigkeit gefunden werden kann. Deshalb stellt die Methodik dem reinen Mittheilen, der akroamatistischen Lehrweise (mit den daran sich anschließenden Demonstrationen) ein anderes Verfahren, das sog. heuristische gegenüber, nicht als ob dies eine Methode wäre neben jener, sondern sie ist nur die andere Seite, die nothwendige Ergänzung der ersteren. Auf's Selbstfinden der Wahrheit den Zögling schlechthin verweisen, das hieße alles Lehren aufgeben und jeden seinem eigenen Genius überlassen; soll er die Wahrheit selbst finden, so muß ihm der Weg dazu gezeigt, es muß der Boden, auf dem man allein suchen und finden kann, erst festgestellt sein. Das aber geschieht nicht im Großen, so daß etwa zuerst Jahre lang der Schüler schweigend zuhören müßte, dann aber sich selbst überlassen bliebe, um sich die höheren Gebiete selber zu erobern, sondern beides muß ganz der Art jedes Lehrfachs anpassend, von Anfang mit einander verbunden werden, so daß, sobald der Zögling durch das, was er schon weiß, überhaupt durch seine Fähigkeit, so weit sie bis jetzt ausgebildet ist, sich in Stand gesetzt sieht, den nächsten Schritt selbständig zu thun, er auch dazu

Raum und Aufforderung erhält, und so durch die ganze Lehrzeit hindurch. Nur ist auch dies nicht in der pedantischen Weise zu verstehen, als ob, auch wenn dieses Selbstfinden nur mühsam und mit Zeitaufwand möglich wäre, dennoch unter allen Umständen daselbe der einfachen, lehrenden Mittheilung vorzuziehen wäre; wie viel tausend Kenntnisse haben wir nicht durch eigene Erfindung erlangt, die dennoch von uns mit voller Freiheit und Klarheit gefaßt worden sind. — Die einzelnen Formen oder Mittel der Heuristik sind mannigfach; dahin gehört zuerst die Frage, dann die Stellung schriftlicher oder mündlicher Aufgaben aller Art (jede Aufgabe ist ja nichts anderes als eine Frage, wie umgekehrt); es gehört dazu auch das Auffordern oder Anhalten zur Privatlecture, zum Privatstudium. Hier hat nun aber auch ein analytisches Verfahren innerhalb des im ganzen synthetischen Unterrichtsgeschäfts seinen Platz, den wir ihm außerdem nur in der Vorbereitung des Unterrichts von Seiten des Lehrers oder Lehrbuchs einräumen konnten. Wenn nämlich der Zögling in irgend einem Fache schon einen gewissen Vorrath von Kenntnissen besitzt, die er sich synthetisch schon erworben, dann kann ich ihm die Aufgabe stellen, eins und anderes selbst zu untersuchen, es zu analysiren, um auf diesem Wege eine neue Erkenntnis zu erlangen. Da findet dann auf höheren Stufen des Unterrichts auch solches Platz, was die Logik zum analytischen Verfahren rechnet, der Schüler kann z. B. schon lernen von einer Hypothese aus rückwärts zu schließen (Aehnliches kommt schon beim Rechenunterricht in der Volksschule vor); ebenso wird schon auf nicht allzu hoher Stufe der Lehrer es versuchen können, den Schüler aus einer Anzahl Sätze eine Sprachregel abstrahiren, also aus dem Gegebenen durch Induction das Allgemeine erkennen zu lassen. Aber auch das Construire eines Satzes in einem lateinischen Autor, oder die Zergliederung eines Bibelspruches in der Katechese, ja selbst die Auflösung eines Wortes in seine Laute, wie sie beim Lautunterricht vorkommt, — all das ist Analyse, so daß wir auch hier sagen müssen, es giebt nicht eine analytische Methode, die von Anfang bis Ende einen Unterrichtscurs beherrscht und jedem Acte ein ganz anderes Gepräge gäbe, als wie sich derselbe Act oder dieselbe Stufe nach synthetischer Methode gestalten müßte; sondern die Analysis tritt als eine geistige Thätigkeit, als einer der gesetzmäßigen Vorgänge des Denkens an einzelnen Punkten ein, während sonst für den Schüler die Synthese als die natürliche allgemeine Form des Lernens vorherrscht.

2, b. Was endlich das Einprägen, das Festmachen des durch Lehre Mitgetheilten betrifft, so bedarf es, je jünger und darum flüchtiger noch der Zögling ist, um so mehr besonderer Maßregeln, die in ihrer Einfachheit und Naturgemäßheit wesentlich überall dieselben sind. Bei allem, worin man es zur Fertigkeit bringen soll, — z. B. beim Uebersetzen eines Schriftstellers, wie beim Schreibenlernen, beim Zeichen- und Musikunterricht u. ist die Wiederholung das Unerläßliche; sei es, daß genau ein und dasselbe Thun unmittelbar nach einander, oder nach einiger Frist wiederholt und so abermals wiederholt wird (z. B. ein Schriftsteller repetirt, ein und dasselbe Musikstück wiederholt gespielt, ein und dasselbe kalligraphische Vorlegeblatt öfter abgeschrieben); oder sei es, daß dieselbe formelle Thätigkeit an verschiedenen Stoffen geübt, also z. B. eine Reihe Rechnungsaufgaben nach einer Regel gelöst, an einer Reihe lateinischer Sätze eine und dieselbe Construction aufgezeigt oder angewendet wird. Bei denjenigen Stoffen aber, die nicht unter die Kategorie der Fertigkeiten, sondern der Kenntnisse fallen, wird das Wiederholen zum Memoriren (s. d. Art.); dieses ist ja gar nichts anderes, als gleichsam ein obstinates Wiederholen, dessen Wirkung, nämlich das Festigen im Gedächtnis, unmittelbar im Recitiren des Gelernten zu Tage tritt. So sehr man dieses Stück der Methode als mechanisch, d. h. als unmethodisch herabgesetzt hat, so unentbehrlich ist es, um einen festen Boden für die unerläßlichen Kenntnisse zu legen. Vocabeln für den Sprachunterricht, das Einmaleins für's Rechnen, Namen und Jahreszahlen für die Geschichte, Sprüche und Lieder für den Religionsunterricht — dergleichen Dinge alle müssen memorirt werden, wenn der Lehrer nicht einen ewigen Verdruß wegen mangelnder Vorkenntnisse haben soll. Daß aber nicht aus diesem Memoriren

ein Mechanismus werde, der, statt dem fortschreitenden Lernen rasch den Ertrag der seitherigen Arbeit zur Verfügung zu stellen, vielmehr den Geist träge macht und das Denken lähmt: dafür muß durch ein vernünftiges Maß und durch die richtige Verbindung des Memorirens mit dem übrigen Unterricht gesorgt werden. Um das Behalten selbst zu erleichtern, sind mancherlei Mittel erfunden worden, die sich den Namen Methoden geben, während sie nur Kunstgriffe sind, die ebenso leicht wieder durch andere ersetzt werden. (So z. B. die Reventlow'sche Mnemotechnik [s. d. Art.]; so die zur Zeit Maria Theresia's und Felbiger's [s. d. Art.] so berühmte Sagan'sche Methode, die dem Schüler damit helfen wollte, daß von den einzuprägenden Sätzen immer nur der erste Buchstabe jedes Wortes an die Tafel geschrieben wurde, bei dessen Anblick sich derselbe des ganzen Wortes und Satzes erinnern sollte. Man hieß sie deshalb auch die Literalmethode, später in Oesterreich die Normalmethode. S. Helfert, Gründung der österreichischen Volksschule z. I. S. 86 ff.) — Zu den Mitteln, das mündlich Gelehrte einzuprägen, gehört auch die Wiederholung durch schriftliche Aufzeichnung, sei es, was am besten ist, daß die Schüler dies aus dem Gedächtnisse thun, oder sei es, daß der Lehrer, das Durchgesprochene bündig zusammenfassend, den Schülern dictirt. Letzteres kann umgekehrt auch als Behülfe der ersten, lehrenden Mittheilung dienen, als Surrogat mündlichen Vortrags, das den Vortheil bringt, daß der Schüler daran für die nachfolgende mündliche Erörterung einen Text hat. Deswegen aber von einer Dictir-methode zu sprechen, ist ebenso absurd, wie wenn man, wo auswendig gelernt wird, von einer mnemonischen Methode redet. Alles, was wirklich methodisch ist, d. h. dem am Anfange dieses Artikels aufgestellten Begriffe von Methode entspricht, kommt, wie wir im Bisherigen zeigten, als ein Moment innerhalb des richtigen Verfahrens vor, daher wir in diesem Sinn allerdings sagen können, es giebt nur eine, die absolute Methode. Aber diese läßt nicht nur für das, was jedem tüchtigen Lehrer eigen ist, — für die Manier im unverfänglichsten Sinne des Wortes — den nöthigen Raum, sondern sie hindert auch nicht, daß pädagogische Erfahrung und Erfindung in den verschiedenen Lehrfächern immer wieder Hülfsmittel für einzelne Lehrzwecke entdecke und ausbilde, die sich dann gern auch Methoden nennen und sich einen historischen Namen machen. Jedes Lehrfach und jede Zeit hat deren aufzuweisen; es giebt sogar auch im Gebiete der Methoden eine Mode, die auf eitle und unselbständige Lehrer ganz dieselbe Macht ausübt, wie die Erfindungen der Pariser Schneider und Schneiderinnen auf die elegante Welt. Sie alle aufzuzählen ist hier nicht nöthig, da, was davon irgend einen Werth gehabt hat und noch hat, in den Artikeln über die einzelnen Lehrgegenstände, wie auch in denjenigen biographischen Artikeln, deren Helden einer Methode ihren Namen gegeben haben, beschrieben und gewürdigt wird, das Werthlose und Ephemere dagegen nicht verdient, als pädagogische Tradition von Geschlecht zu Geschlecht fortgeführt zu werden. (Ein freilich nicht sehr vollständiges Register der namhaftesten Methoden, neben welchen auch mehreres als eine Methode aufgeführt wird, was gar keine ist, findet sich u. a. in Scherr's „Leichtfaßlichem Handbuch der Pädagogik“, Zürich 1839. Bd. I. S. 473—485.) Das Urtheil über jede neu auftretende Methode ist in der Regel ein zwispältiges; die einen, man könnte sagen: die Fortschrittspartei, sind stets geneigt, dieselbe mit Pomp zu empfangen und eine goldene Zeit davon zu erwarten; es begegnet dann den Pädagogen sehr leicht, daß sie den Werth einer Schule nicht darnach taxiren, was sachlich in ihr geleistet, sondern nur ob nach der belobten Methode unterrichtet wird; geschieht nur dies (wurde z. B. seiner Zeit nur Besser-Wurfs im Sprachunterricht getrieben), so denkt man nicht daran, zu fragen, ob nun wirklich die Kinder die Sache besser handhaben können, als zuvor. Die Conservativen dagegen betrachten das Neue eher mit Mißtrauen; Männer, die nach ihrer Weise vielleicht seit Jahrzehnten mit tüchtigem Erfolge gearbeitet haben, sind begreiflich wenig geneigt, dieselbe gegen irgend eine neue, noch unerprobte Methode umzutauschen, und würden, auch selbst vorausgesetzt, daß das Neue das Bessere wäre, doch damit weniger leisten, weil dasselbe ihnen nicht mehr handlich würde. Strebsame, geistig jung blei-

hende Lehrer werden zwar auch in diesem Punkte sich dem Wahren und Guten, komme es woher es wolle, offen halten, und, je weniger ihre Methode ihnen zum Mechanismus erstarrt ist, um so mehr dieselbe durch neue Fermente stets wieder erneuern. Aber durch äußere Vorschriften das herstellen, überhaupt eine Methode durch gesetzlichen Zwang einführen zu wollen, ist immer eine gewagte, ja eine verderbliche Sache. Es hat wohl Zeiten gegeben, wo der Staat, wie es in den älteren Schulordnungen geschieht, selbst die Methode den Lehrern vorzuschreiben sich genöthigt sah, weil es an aller wissenschaftlichen und praktischen Vorbildung des Lehrstandes fehlte, somit die Schulordnung als allgemeine Amtsinstruction diesen Mangel ersetzen mußte. Aber je mehr der Lehrstand das Lehrverfahren im allgemeinen und einzelnen durch Seminare oder geordnete Incipienz gründlich kennen lernt, je mehr durch seine ganze Stellung und durch besondere Institutionen (Conferenzen, Lesegesellschaften u.) dafür gesorgt ist, daß er über seine Methode sich stets Rechenschaft geben könne und deshalb in der wissenschaftlichen Pädagogik auf dem Laufenden bleibe: um so mehr ist das gesetzliche Vorschreiben von Methoden überflüssig und höchstens dann am Plage, wenn sich eine neue Methode sattfam erprobt hat, ein Theil der Lehrer aber aus Gleichgültigkeit oder Bequemlichkeit noch ein altes, anerkannt minder zweckmäßiges Verfahren beibehält. („So lange die pädagogische Wissenschaft noch nicht ein Gemeingut des gesammten Lehrstandes, ja der Gebildeten überhaupt, sondern der Besitz einiger hervorragenden Männer war, hat der Staat eine stellvertretende Thätigkeit geübt und diejenige Macht vertreten, welche jetzt in der entwickelten Wissenschaft der Pädagogik gegeben ist. Wir sind ihm für diese Bemühungen zum größten Danke verpflichtet. Was wäre aus unserer Pädagogik geworden, wenn sie nicht in diesem Schutze groß geworden wäre! Gleichwohl müssen wir bei dem jetzigen Stande der Dinge behaupten, daß der Staat in der Regelung des inneren Lebens des Gymnasiums zu weit greift und daß er in dieser Beziehung wieder etwas zurücktreten darf und soll.“ Lattmann, über die Frage der Concentration u. S. 258. Was hier in Betreff der Gymnasien gesagt ist, gilt im ganzen von allen Lehranstalten.)

So viel aber und so vielerlei unter dem Titel Methoden auf den pädagogischen Markt gebracht worden ist, eine bestimmte Tendenz, die in verschiedenen Zeiten verschieden ist, aber jede Zeit pädagogisch charakterisirt, läßt sich immer herauserkennen. Es finden sich hierüber in der so eben angegebenen Schrift von Lattmann S. 118 ff. lehrreiche Bemerkungen, die zwar nur den Gymnasialunterricht betreffen, aber auf das ganze Unterrichtsgebiet übertragen werden können. Die alten Humanisten verlangten von ihrer Methode gar nichts, als daß, was zu lernen war, recht und tüchtig gelernt werde; es war einfach der Zweck des Wissens und Könnens, den man im Auge hatte; wurde das erreicht, so war damit die Methode, auf die man überhaupt nicht abstract reflectirte, auch gerechtfertigt. Anders aber faßte man die Sache von Naticq und Amos Comenius an; jetzt sollte die Methode das Lernen abkürzen und erleichtern, ja aus der Mühe ein Vergnügen machen. Das Extrem dieser Meinung repräsentirt der Philanthropismus; die Methoden, die er, nach Basedow's selbstgefälligem Ausdruck, alle Tage erfand, waren nichts als Kunstgriffe, um den Schüler möglichst vieler Mühe zu überheben, so zu sagen kleine Maschinen, die das von selber thaten, was sonst der Mensch im Schweiße seines Angesichtes thun mußte. Pestalozzi, den Lattmann a. a. D. auch noch inclusive hieher rechnet, gehört doch schon einer anderen Kategorie an. Da ihm überhaupt an einem bestimmten Quantum von positiven Kenntnissen nicht gelegen ist, so hat er keinen Grund, zu eilen (seine Methode kann weit mehr beschuldigt werden, daß sie die Kostbarkeit der Zeit zu wenig in Anschlag bringe); eben darum hat er auch keine Ursache, auf Erleichterungen zu denken, denn was er schließlich will, ist an sich schon nichts schweres, es ist ja nur die volle Entfaltung der Naturkraft. Die Methode dient bei ihm vielmehr dem Zwecke, den Zögling als Subject, als Person zur Entwicklung zu bringen; Kenntnisse sind nicht Zwecke, sondern immer nur Mittel, die Methode daher nur berechnet auf Uebung der Kraft. Daraus müssen wir es uns auch

erklären, wie man auf den sonst ganz unbegreiflichen Wahn gerathen konnte, das Heil der Welt von einer Methode, nämlich eben von der pestalozzischen und nur von ihr allein zu erwarten. So, wie man es meinte, war das viel weniger absurd, als es erscheint; wenn einmal das Mittel gefunden wäre, die Menschen anders zu machen als sie sind, dann würde die goldene Zeit unzweifelhaft anbrechen, und eben dieses Mittel glaubte man gefunden zu haben. — Man könnte den Unterschied zwischen Basedow und Pestalozzi in dieser Beziehung, wenn ein thierisches Exempel erlaubt ist, damit veranschaulichen, daß man sagt: ein junges Pferd soll einen beladenen Wagen ziehen; jener nun macht die Last möglichst leicht, damit das Kößlein mit dem Wagen lustig davon rennen kann; dieser kümmert sich nicht darum, was geladen ist, dafür will er das Füllen tüchtig füttern und springen lassen, damit es stark genug wird, jede Ladung zu bemeistern. Wer von beiden das Nichtigere getroffen hat, wird niemand erst fragen; aber die Folge, die die Pestalozzische Ansicht in den Volksschulen gehabt hat und die am stärksten im Sprachunterricht hervortrat, daß man nämlich auf's Ueben im Sinne der Methode ausschließlich Gewicht legte und deshalb zufrieden war, wenn man nur an Becker und Wurst die Sprech- und Denkkraft übte, ohne das schließliche Resultat, d. h. den geringen materiellen Werth desselben gehörig zu beachten und das Misverhältniß zwischen jenem und diesem zu würdigen, — diese Folge machte die Gymnasialpädagogen, überhaupt alle diejenigen, denen an bestimmten Resultaten des Lernens nicht nur etwas, sondern sehr vieles liegen mußte, nothwendig geneigt, zu versuchen, wie sich beides, tüchtige Kraftübung und tüchtige Kenntniserwerbung vereinigen lasse. Es wirkte dazu, worauf Lattmann richtig hinweist, das äußere Moment mit, daß seit dem Ende der zwanziger Jahre fast überall für die Maturitätsprüfungen bestimmte Normen gegeben wurden; „seitdem sind die Lehrer nicht mehr in der behaglichen Lage, Ziel und Weg nach eigenem Ermessen zu wählen. Die Methode muß demzufolge jetzt in einem höheren Grade darauf aus sein, ein bestimmtes gegebenes Ziel zu erreichen. Während die frühere Methode darnach strebte, die Arbeit zu erleichtern, muß die jetzige darnach streben, die Arbeit energischer zu machen; die frühere hatte an erster Stelle das arbeitende Individuum im Auge, die jetzige mehr die Arbeit selbst, die gethan werden soll. Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß dadurch den Gymnasien eine weit größere Arbeitslast auferlegt ist und daß eine gewisse Ueberladung stattfindet.“ (Ebd. S. 119.) Diese rührt aber (S. 120) nicht bloß von der Vermehrung der Fächer und relativen Erhöhung der Ziele her, sondern auch von dem Anspruch, den man jetzt macht, daß in einer guten Schule die Schüler nicht nur etwas lernen können, wofür sie wollen, und darum immer wenigstens einzelne treffliche Schüler ihr zum Ruhme gereichen, sondern die Schüler etwas lernen müssen, auch wenn sie nicht wollen, und darum alle Schüler, auch die mittelmäßigen und schwachen das vorgestekte Ziel erreichen sollen. Daran stelle sich aber eben heraus, daß die Kunst der Methode eine Grenze habe. Die Einsicht hiervon nun hat in der Gegenwart dahin geführt, daß man, wie der technische Ausdruck lautet, den Unterricht zu concentriven bedacht ist; Concentration ist es, was man von einer guten Lehrmethode jetzt verlangt. Von den einen wird dies nun so verstanden, daß man, um das Eine was noth ist desto energischer zu betreiben, die Zahl der Lehrfächer beschränken soll; daher sind z. B. den niederen lateinischen Schulen in Württemberg einzelne Fächer abgenommen und erst den Obergymnasien vorbehalten worden, die früher allgemein für jene schon obligatorisch waren. („Vereinfachung und Beschränkung der Lehrobjecte ist das Nothgeschrei, wenn die Gymnasien das leisten sollen, wozu sie berufen sind.“ Thaulow, Gymnasialpädagogik S. 86. § 279.) Von anderen wird die Aufgabe so verstanden, daß (s. Lattmann a. a. O. S. 121) jeder Lehrer als Fachlehrer sich auf Ein Pensum beschränkt, und dieses, nach akademischer Weise, so behandelt, als ob es das einzige, das Centrum wäre, worauf alles ankommt. Jeder sieht ein, daß das eine bloß illusorische Concentrirung ist, die für den Schüler vielmehr in's gerade Gegentheil umschlägt. Noch andere endlich sehen die Aufgabe einer concentriven Methode darin, daß jede Lehranstalt Einen Gegenstand als den

ersten und dominirenden behandle und alles übrige in stete Beziehung zu diesem setze, was zugleich eine Unterordnung unter diesen Einen ist. So wird für die Volksschule Bibel und Katechismus, für das Gymnasium das Latein oder allgemeiner die classischen Sprachen, für die Realschule die Naturkenntnis, — oder auch, wie Lattmann thut (a. a. O. S. 24), für die Volksschule die Religion, für's Gymnasium die Humanität, für die Realschule die Nationalität als das Centrum bezeichnet. Allein — (ohne daß wir diese Aufstellungen hier materiell zu prüfen hätten, s. darüber die Artikel über Concentratio, Bd. I, S. 960—989) — es steht der consequenten Durchführung dieses Grundsatzes die große Schwierigkeit im Wege, daß die organische Verbindung der verschiedenen Wissensstoffe zu einer lebendigen, das Bewußtsein erfüllenden und beherrschenden Einheit immer erst Sache des gereiften, durchgebildeten Mannes ist; der Knabe hat mit der Aneignung des Einzelnen, des Materiellen noch viel zu viel zu thun, als daß er schon vermöchte, von dem Einzelnen immer auf's Ganze hinaus- und vom Ganzen auf's Einzelne zurückzuschauen. Man wird also den Gedanken der Concentration wohl als einen in der Idee ganz richtigen und als ein Präservativ gegen Zersplitterung festhalten müssen, aber ihn nicht in einer gezwungenen, dem materiellen Lernen mehr hinderlichen als förderlichen Weise zu realisiren suchen, sondern einerseits sich begnügen, wenn in jeder Lehranstalt einige solcher Centralpuncte neben einander bestehen, wenn jeder einen in sich abgeschlossenen Lehrkreis beherrscht, so daß z. B. der mathematische Unterricht, der Sprachunterricht, der Religionsunterricht im Gymnasium unabhängig von einander, jeder nach seiner Weise betrieben wird, was natürlich gelegentliche Hinweisungen von einem auf den anderen nicht ausschließt, aber doch keinem irgend einen Zwang anthut; und andererseits wird man anerkennen müssen, daß das tiefste und wahre Centrum, von dem aus seiner Zeit alles einzelne sich einigen wird, gar nicht irgend ein Lehrstoff — selbst die Religion nicht als Lehrstoff, als Ganzes von Lehrsätzen —, sondern der sittliche Mensch selber, der Charakter ist. Die rechte Concentrirmethode hat derjenige gefunden, der in seinen Zöglingen den offenen Wahrheitsinn, den gewissenhaften Ernst und die hingebende Liebe weckt und pflegt; wenn diese alles Studiren umfassen, dann bildet sich aus den disparatsten Kenntnissen und Fertigkeiten ein harmonisches Ganzes, in welchem das Einzelne selbständig und dennoch nicht abgerissen und lose, sondern als ein integrierender Factor der ganzen Persönlichkeit erscheint.

Dies führt uns zum Schluß noch auf einen Punct, der in einer Lehre von der Methode nicht übersehen werden darf. Schelling hat eine berühmte Schrift über die Methode des akademischen Studiums geschrieben, und schon aus alter Zeit giebt es nicht wenige Schriften, die namentlich dem Theologen den Weg zeigen wollen, wie er sein Studium einzurichten habe; ebenso sind Herder's Briefe über diesen Gegenstand überall in bester Erinnerung. Manchmal hören wir auch von einem Studenten sagen, er sei fleißig, aber er arbeite unvernünftig, treibe alles untereinander oder fange mit dem an, womit er aufhören sollte. Methode also muß nicht nur im Lehren, sondern auch im Lernen sein. Nun trifft dies allerdings im vollen Sinn erst beim Studenten ein, wovon wir an diesem Orte nicht weiter zu sprechen haben; je jünger dagegen ein Schüler noch ist, desto mehr ist die Methode seines Lernens noch identisch mit der Methode, nach welcher gelehrt wird. Aber zwischen dem *civis academicus* und dem Elementarschüler liegen doch Alters- und Entwicklungsstufen in der Mitte, die bereits solch freies, durch eigene Neigung hervorgerufenes Lernen zulassen, also auch eine Leitung für dasselbe wünschenswerth machen. (Der Verf. dieses Art. erinnert sich noch, daß er einst als 13jähriger Knabe eine Ferienzeit neben Musik und anderen Liebhabereien dazu benützt hat, zum eignen Vergnügen die Bergpredigt in's Hebräische zu übersetzen. Wie in Schulsorte die sogenannten Ausschlafetage, deren in jeder Woche einer und außerdem noch manche gegeben zu werden pflegten, von den Schülern zu Privatstudien — zum Lesen einer Ciceronischen Rede, zum Uebersetzen einer Schiller'schen Ballade u. s. w. verwendet wurden, darüber s. die Schilderung von Heiland,

Zeitschrift für das Gymnasialwesen X, 1, S. 79 f.) Dafür nun kann der Natur der Sache nach eine Methodik nicht als Gesetz aufgestellt werden, solche Dinge haben ja eben darin ihren Werth, daß der Zögling seinem eigenen Triebe folgt. Aber was dazu von Seiten des Lehrers gegeben werden muß, das ist einiger freie Raum, Anregung und Aufmunterung. Wissen soll der Lehrer davon, damit er von subjectiv oder objectiv Ungeeignetem abbringen, zum Rechten aber guten Rath geben kann. Solche Handreichung ist auch dem akademischen Schüler, ja diesem ganz besonders nöthig, damit er weiß, was er neben den Vorlesungen für Bücher lesen, wie er seine Collegienhefte benutzen, wie er Excerpte machen, welche Themen und wie er dieselben in eigenen Aufsätzen bearbeiten soll. Das ist der hohe Segen von Seminaren oder ähnlichen Instituten, daß sie Methode in das Studium bringen. — Eine treffliche Anleitung dazu hat einst in einer Gymnasial-Abschiedsrede C. V. Roth gegeben, s. seine „Kleine Schriften pädag. und biog. Inhalts“, Stuttg. 1857 I, S. 156—168; er dringt darin insbesondere auf Concentrirung der Kraft und Arbeit: „der Studirende lerne Eines wirklich studiren, in Einem selbständig arbeiten, für Eines mit seiner Zeit und seinen Kräften geizen. Was außerdem gefordert wird, kann er allerdings nur in compendiarischer Form sich aneignen, und seiner Verpflichtung wegen muß er es auch. Aber es ist doch um vieles besser, Eines zu studiren, und das Uebrige compendiarisch zu lernen, als alles compendiarisch sich anzueignen. Der Einem Sache vorzugsweise gewidmete Fleiß schließt Notizen aus anderen Fächern so gar nicht aus, daß er vielmehr erst begierig macht, solche Notizen zu sammeln, und daß er im Kopfe des Studirenden die Kategorien bildet, in die sie zu bleibendem Besitze eingereiht werden“. Es versteht sich von selbst, daß damit ein Nacheinander der zu einem Gesamtsache gehörigen Specialfächer nicht ausgeschlossen ist, und eben diese Reihenfolge richtig zu treffen, gehört auch zur rechten Studirmethode. Vortrefflich aber ist noch insbesondere die Belehrung, daß (S. 165 f.) die Einheit des Studirens gestützt und aufrecht erhalten werden müsse durch Einheit des Lebens. Man kann und muß seine Tagesstunden einteilen, aber seinen Sinn kann niemand theilen. Wollten wir, wie unseren Tag in Arbeit und Erholung, so unsere Stimmung zwischen Ernst und Leichtsinne theilen, so würde der Leichtsinne vom Ernste bald nichts mehr übrig lassen. Das Leben und das Studiren muß gleichsam aus Einem Gusse, beides zusammen muß nur Eines sein, wenn die Wissenschaft ihre Früchte tragen soll.

Ratmer †.

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

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

Halten wir uns wie das Eigenthümliche so auch das Geschichtliche in der Um- und Fortbildung der akademischen Lehrmethoden vor, so tritt uns vor Augen, wie die Eigenthümlichkeit dieser Lehrmethode sich darin beschließen und behaupten mußte, daß der Lehrgehalt in seiner vollkommensten, d. i. wissenschaftlichen Organisirung zur Hauptsache für den Lehrenden wurde. Den unterrichtsfähigen akademischen Zuhörern ist nur in solcher Behandlungsweise zu genügen. Die dialogischen und conversatorischen Handbietungen mußten hier naturgemäßer Weise zurücktreten. Die dialektisch richtige Verarbeitung des Gegenstandes durch den Lehrer erhielt die Aufgabe, die vermittelnde Unterredung zu ersetzen. Darum konnte der Praeceptor Germaniae sagen: *Dialectice est ars docendi*. — In dem Grade aber, als vorwiegend die Rücksicht auf die Verarbeitung des Lehrgegenstandes genommen wurde, trat die Pflege, welche an anderer Stelle den Beziehungen zu den Schülern gebührt, und eben damit die gesammte Beachtung des Lehrens als eines besonderen Geschäftes oder einer Kunst zurück.

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

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

Bis hieher war in der geschichtlichen Entwicklung der Lehrmethode noch alles ab-

gesehen auf die Bildung des Einzelnen an und für sich. Das Recht, welches die Gemeinschaft, die staatliche, die kirchliche, aus welcher der Einzelne hervorgegangen ist, unstreitig gleichfalls an ihr Nachgeschlecht hat, um ihn wie zur Sicherung ihrer Wohlfahrt, so zu ihrer Ehre sich ausbilden zu lassen, war ganz außer Acht gelassen. Die Sprache, das große Gemeingut, faßte Pestalozzi nur als ein Unterrichtsmaterial auf, das im Interesse der formellen Bildung des einzelnen Schülers zu verwenden sei, nicht aber als den Fonds, worin die Volksgemeinschaft, aus der der Schüler erwachsen, ihre Bildung darthut und wahret und worin ebenso sehr die Bildung des Einzelnen für die Gemeinschaft, d. i. für die Nation, der er angehört, enthalten ist. Religion faßten mit und nach Pestalozzi viele als ein Unterrichtsmittel insoweit in's Auge, als lediglich den religiösen Bedürfnissen, welche in dem Einzelnen entstehen können, dadurch entsprochen wird. Daß derselbe auch durch diesen Unterricht in die Anschauungen und in das Interesse der religiösen Gemeinschaft, in welcher er geschichtlich steht, einzuführen und zu tauchen sei, blieb diesen verborgen oder gleichgültig. Der Unterrichtszweck ward im Interesse des Einzelnen gesehen und es bestimmte sich, dieser Auffassung entsprechend, die Methode von Grund aus, welche, mag sie nun dynamisch oder sentimental heißen sollen, immer nur in's Individuale und Egoistische ausgehen mußte. Selbst die sogen. „wechselseitige Schuleinrichtung“, die man durch das Vorgeben, daß sie den Sinn, anderen zu dienen und Handreichungen zu thun, wecke und bilde, in Gunst und Schwang bringen wollte, war, sofern Lehrmethode dabei war, im Grunde ebenfalls nur egoistisch, weil sie nur auf die formale Ausbildung des Individuums als solchen ausging. Diese Ausbildung des Individuums war, wo sie gelang, als Herbeiführung der Unterrichtsfähigkeit, d. h. als Entwicklung der natürlichen Anlagen in dem Grade, um die Gedanken der anderen in gedeihlicher Weise aufnehmen zu können, allerdings ein sehr wichtiges und großes Resultat, nur ist es ein solches nicht, in welchem sich derjenige Unterricht befriedigen kann, den ein Volk, das sich selbst versteht, seinem Nachgeschlecht in seinen öffentlichen Anstalten ertheilen lassen darf. Es bleibt ein Unterricht, der nach der Idee irgend eines Einzelnen an die in abstracto gedachte und gehaltene Menschennatur gegeben wird, welcher sich aber der Pflicht entschlägt, den concreten Lebensbeziehungen Rechnung zu tragen, in welche der Lernende zu treten berufen ist.

Diese elementare Methode hat seit Pestalozzi nun insoweit auf den entsprechenden Bereichen der Schule einen Fortschritt wirklich gethan, als erkannt ist, daß die Beziehungen, welche das Individuum zu der ihn umgebenden Lebensgemeinschaft und welche diese zu ihm hat, mit in Cultur genommen werden müssen, nicht bloß aus dem prophylaktischen Grunde, daß sich die Gemeinschaft vor dem Schaden schütze, den ein roh oder fremdartig gebliebenes Individuum ihr bereiten kann, sondern auch und zwar hauptsächlich, um daselbe theilhaben zu lassen an der Fülle der Culturgüter, welche eben die Lebensgemeinschaft besitzt und an deren Erhaltung, Erweiterung, Steigerung und Verwerthung ihr alles gelegen ist. Wer nur schlechtthin das Individuum in abstracto formal bilden, d. h. durch Unterricht für den Unterricht fähig machen will, hat diesen Fortschritt nicht mitgemacht, der sich auf dem Gebiete des Volksunterrichtes unaufhaltsam vollzieht. Wer das abstracte Schülerindividuum, Kopf für Kopf, für eine abstracte sogen. Humanität also auszubilden beflissen ist, muß den festen Boden des concreten Lebens verlassen, trotz alles Vorgehens, das er unter dem Vorgeben, „anschaulich“ zu werden durch Vorführung der Dinge aus der Sinnenwelt, treibt (anschaulich werden ist noch nicht = ethisch wirken), und schreitet in's Nichtiges und Gestaltlose fort. Er macht Menschen nach seiner Ideologie unterrichtsfähig, er lehrt sie naturgemäß den Mund für allerlei Sprache öffnen, allerhand Zahlen und Formenverhältnisse erkennen, bezeichnen, vergleichen, die Hand sicher werden lassen in Vollbringung von Zügen und Strichen für Schreiben und Zeichnen; aber damit hat er noch nicht Naturen gebildet, deren Aeußerungen gegenüber eine Volksgemeinschaft sagen müßte: „das ist Fleisch von meinem Fleisch, Bein von meinem Bein“; nicht

Naturen, an denen ein bestimmtes Volk, ein bestimmter Glaube, ein bestimmter Staat sich erkennen müßte. *Spes patriae puer!* Wer die Bildung des Einzelnen wie durch den Unterrichtsschatz, welchen die Gemeinschaft durch ihre geschichtliche Entwicklung in Gestalt der Sprache und Kunst ausgearbeitet hat und worin ihre ganze Bildung in gebiegener Objectivität enthalten ist, so durch seine Beziehungen auf diese Gemeinschaft und für dieselbe zu entwickeln sucht: der stehet mit seinem Unterrichte auf dem festen Boden der concreten Gegenwart; sein Unterrichtsspiel und mithin auch seine Methode kann nicht in's Egoistische ausgehen, sondern nur auf solche Zwecke, welche in der Bildungsgestalt der Nationalität, der kirchlichen und staatlichen Verfassung, gegeben sind. Die Bildung des *homunculus in abstracto* für unsichtbare Situationen in einem Utopien war der Zweck des in Veraltung tretenden verscheidigenden Unterrichtens; Bildung im und am concreten Leben der Gemeinschaft, in welche der Einzelne gepflanzt ist und für welche er da zu sein sich verpflichtet fühlen muß, ist das Zweckprincip der Modernen und bei Verwirklichung desselben kann es erst kommen zu einer Volksbildung, die Hand und Fuß, Blut und Leben hat.

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

solchem Denken und Bedacht nehmen erwächst Methode. Sie ist nicht Caprice, sondern Gesetz; nicht Liebhaberei, sondern nothwendig Erfordertes; sie ist nichts anderes als das Wissen um und über die Behandlungsweise, wie sie in der Natur der Sache und im erstrebten, berechtigten Zwecke liegt. Sie ist weder Mysterium noch Hokusfokus, sondern die klare Erkenntnis von allen in einem unterrichtlichen Hergange eintretenden und zu behandelnden Momenten. Sie wissen heißt aber noch nicht sie haben. Das ist eben ein wirklicher Lehrer, der in seiner Persönlichkeit solch Wissen mit Sicherheit und Freiheit in's Können versetzt und dadurch zur Kunst erhebt. Aber das Wissen um die Methode bleibt unerläßlich. Niemals darf vom instinctiven Lehrversuche ein befriedigendes Resultat der Bildung erwartet werden. Sind es nur Thoren, welche die Heilung ihrer Leibes Schäden von solchen unwissenschaftlichen Naturärzten erwarten, so sind die noch größere, welche die Ausbildung des Geistes und Herzens von denen erwarten wollen, welche entweder überhaupt selbst nicht gebildet sind, oder, wenn schon sittlich gebildet, keine Einsicht haben in die Vorgänge, welche an einer Seele, die gebildet werden soll, zu veranlassen oder zu beachten sind. Wenn sogar Lehrer — ich weiß nicht aus welchem Fanatismus — sich vergessen können, wie es auf dem Brandenburger Kirchentage 1862 geschah, auf Methode zu schelten, so erklären sie nur indirect, daß sie darauf Verzicht leisten, daß ein verständiger Mann sie für Lehrer, d. h. für Personen halte, welche wissen, was sie unterrichtlich wollen, und daß sie sich genügen lassen, für solche angesehen zu werden, welche Friedrich Wilhelm II. „Fuscher“ nannte. Ein Lehrer ohne Methode ist ein Componist ohne Generalbaß; ein Virtuos ohne Tact. Wir wissen recht wohl, woher der Eifer der einen wider die Methode stammt, aber weil er nur das Zerrbild der Methode trifft, so läßt er fürchten, daß er aus einer nicht völligen Einsicht in ihr wahres Wesen und in ihre Geschichte hervorgehe.

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

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

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

alleräußerlichsten Momenten ihrer Entwicklungsfähigkeit nicht bloß anknüpfen, sondern haften bleiben, wenn er ihnen, die so verschieden geartet waren, zusammen bildend gerecht werden wollte. Für diese Mannigfaltigkeit von Schülern gab es kein gemeinsames Unterrichtsmaterial, das allen gleich werth und wichtig zu machen gewesen wäre; es gab nur solches, das allen in gleichem Grade gleichgültig sein konnte. Dies Unterrichtsmaterial konnte nur eben verwendet werden, um sogen. formale Bildung, die freilich an dem Allerhand von Schülern die gleiche bleiben konnte und durfte, zuwege zu bringen. Es war ganz natürlich, daß dem Pestalozzi nur Sprache, Zahl und Form als dasjenige in Händen blieb, womit er die beabsichtigte formale Bildung, welche von allen Volks-, Staats- und Glaubensunterschieden abseht, bewirken zu können hoffte. In der Praxis aber zeigte es sich bald deutlich, daß er mit dem ersten sogen. Bildungsfactor, der Sprache, sich geirrt hatte; denn als derselbe in Anwendung kommen sollte, machte sich in der Natur der Sprechenden die bestimmte sprechende Volkseigenthümlichkeit als etwas sofort geltend, das ebenso sehr von geschichtlicher als von naturmäßiger Gestaltung sei, und der ganze Sprachunterricht nach Pestalozzi'scher Intention mußte bei der principmäßigen Hintanzetzung und Nichtbeachtung der geschichtlichen und nationalen Seiten und Hervorbringungen der Sprache in alle die Irrwege gerathen, in welche wir ihn haben gerathen sehen und die wir lange genug selbst mitgegangen sind. Pestalozzi konnte in seinen theils improvisirten, theils octroyirten Bildungsinstituten seine Unterrichtsbestrebungen, d. i. seine Methode, nur eine Richtung nehmen lassen, welche auf die Bildung der Subjectivität am Schüler ausgieng. Das ist das Pathos, das ihm mehr aus der Lage als aus der Absicht erwuchs. Eine andere Zeit, eine andere Nation hätte ihn Lebens- und Gehaltvolleres erfassen und verwenden lassen. Er hätte sich nicht daran genügen lassen müssen, seine Schüler nur das Lernen zu lehren, d. h. ihre Fähigkeit, unterrichtet zu werden, auszubilden: er würde durch seinen Unterricht ein Chiron zu werden getrachtet haben, der das nähernde Mark von Löwen in der gedankenvollen Weisheit einer großen Vorzeit, eines weiten Reiches, einer strebenden Nation seinen Heldenjöhnen zuzuleiten und anzueignen wußte.

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

fest, als er nach seiner Lage konnte, und ihm gebührt das Verdienst, die Bedeutung objectiven Inhaltes für den Volksunterricht als Erforderlichkeit unter den Neueren sicher gestellt zu haben (s. den Art. „Grafer“).

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

werden konnten, erst ein Volk, ein preussisches Volk machte, der weltgeschichtliche Ruf Friedrich Wilhelm's III., der erst die Ausdrücke Volksschule, Volksbildung theils berechtigte, theils schuf, konnte der Idee der Nationalerziehung und Nationalbildung noch keine wesentliche Hülfen zuführen, um sie zu verwirklichen; konnte ihr weder Methode noch Inhalt schaffen, durch welche ihre Ausführung erstrebt würde. Der eine Theil der Lehrenden lenkte deshalb in den abstracten Formalismus Pestalozzi's wieder ein und gerieth, wenn er zugleich als antigouvernemental sich geberdete und tendenziös wurde und antikirchlich, auf den Wahn, er sei eben in dieser oppositionellen Haltung und Stellung und durch sie national! Der andere Theil fiel entweder in einen cruden Materialismus und Mechanismus ordinärer Schulmeisterei zurück, oder wurde gemüthvoll und betonte mehr als vordem das allerdings wichtige Moment, daß die Bildung des Volks nicht nach dem Grade seines Wissens abzuschätzen sei, sondern wie nach der Sittlichkeit seiner Bestrebungen so nach der Reinheit, dem Adel und der Tiefe seines Sinnes und Empfindens. Es fehlte auch diesen letzteren der Farbe, Leben und Bestimmtheit gebende Inhalt. Die einen derselben suchten durch Ausbau des Aesthetischen, die anderen durch Pflege des Religiösen diesen Mangel zu ersetzen oder zu verdecken, indem sie hienach die Behandlung ihres Unterrichtes gestalteten und das Princip ihrer Methodik modificirten. Aber wenn schon das Nationale eines gebildeten Volkes nicht aus den Augen lassen kann weder das Aesthetische noch das Religiöse, so ist weder in unbestimmter, allgemeiner Sentimentalität, noch in unbestimmter, allgemeiner Religiosität jemals das Wesen einer gefunden und vielseitig durchgebildeten Nationalität enthalten und beschloffen gewesen.

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

Wesens Identität gewahrt zu sehen. *Proprium est carum*, selbst Polacken. Das darf dem Zufall und der ordinären Naturnothwendigkeit nicht überlassen werden, wenn ein Volk in einen Bildungs- und Blütestand getreten ist, in welchem es sich glücklich fühlt. Einem rohen oder charakterlosen Volke mag es gleichgültig sein, ob es noch das Eigenthümliche seines Wesens an sich trägt, einem Volke aber, das seine Energie in seiner Bildung hat, ist es nicht gleichgültig, ob es diese bewahre oder verliere, weil es hoffen darf, eben durch sie ein würdiger Mitfactor in der Entwicklung der ganzen Menschheit zu werden. Die Pflege der Nationalität muß daher Werk geflißentlichen Wirkens durch Erziehung im Hause und durch anstaltsmäßig eingehaltene öffentlichen Unterricht werden. Der Weg, welcher hierbei allgemein und unter öffentlicher Gewähr einzuschlagen, ist die Methode. Sie kann keine andere sein, als eine nach dem Geschichtsleben der Nation bestimmte, d. i. von ihrem Geschichtsinhalte erfüllte und in dem Selbstgeföhle, welches die Nationalgeschichte verleiht, gehandhabte. Wenn sich die Unterrichtsgegenstände, die keines geschichtlichen Gehaltes sind, hievon ausschließen und eben dadurch aufhören, Hauptgegenstände in dem methodisch geordneten Volksunterrichte zu sein, wie das Rechnen und die Formenlehre, so gewinnen dagegen die inhaltvollen Gegenstände bei recht eingehaltener Stufenfolge eine erheblich andere und größere Bedeutung. Der Religionsunterricht wird nun nicht mehr bloß zur dienermäßigen Vorarbeit für den confirmirenden Kleriker, der in die Ernte des Schulmannes tritt, werden, sondern er geht ebenso wie der Sprachunterricht und der weltkundliche Unterricht im Sinne und Interesse eines nationalen, d. i. geschichtlichen Selbstgeföhls. Wie wäre es möglich, daß man ein Jude wäre, ohne geschichtsmäßig die Religion der Väter mitzubestizen! Sollte man ein Deutscher sein können, ohne vollbewußt in seine christliche Gemeinschaft eingeföhrt zu sein? — Die Kirche mag vielleicht von dem Volke absehen wollen; die Volksschule nimmt aber das Religiöse auch in ihre nationale Bildungsrichtung herein. Und was kann bei solcher Abzweckung der Religionsunterricht anders sein als geschichtlicher Unterricht, da er die Aufgabe hat, den Einzelnen in Stand zu setzen, ein Genosse nicht sowohl seiner Kirche zu sein, als vielmehr ein lebendiges Glied am Organismus der Volksgemeinschaft, welche diesen oder jenen christlichen Grundzug ausgeprägt hat? Weshalb anders wird biblische Geschichte, weshalb werden die Lehren der heiligen Schrift und die kirchlichen Lieder erlernt, als um in Mitbesitz und Mitgenuß zu setzen von allen den Gütern, welche die Gemeinde im Laufe der Geschichte erzeugt oder erworben hat und nun als einen beglückenden Schatz in ihrem Schoße wahr? — Was hat der Muttersprachunterricht in der nationalen Elementarschule für einen anderen Sinn, als um unter Zuleitung von geschichtlich gewordenen Sprachschätzen und Sprachweisen den Einzelnen sich fühlen und erweisen zu lassen als einen Mitgenossen der großen reichen nationalen Gütergemeinschaft, in welche zu gehören er als Deutscher stolz sein darf? Die mehr oder minder hiedurch gesicherte grammatische Correctheit in der Ausdrucksweise seiner Gedanken ist ein Moment von minderem Belang als das Vermögen, Theil zu haben an der Weisheit, welche in dem Schriftenthum deutscher Nation für alle Lebensschichten derselben in so reicher Fülle niedergelegt ist. — Was ist von der Weltkunde Wichtigeres, Näheres, Nöthigeres für ein Kind deutscher Nation, als die Kunde von Heimat und Vaterland; was ist das aber anders als Historie in Gestalt von Beschreibung und Erzählung? — Was ist der Gesangunterricht in der Volksschule? Nicht leeres Stimmbildungsmittel — wie bei Pastalozzi, sondern wie nach Erk und anderen nach ihm, Mittel, die Empfindungsweise, welche die Nation über Gott und Welt in ihren Melodien ausgedrückt hat, an den Nachwuchs in bewußter, sicherer und bildender Weise zu bringen, und von dieser Seite her von größter nationaler Bedeutung, nämlich von geschichtlicher. Welcher Lehrer wird in Deutschland seinen Knaben die Marseillaise lehren oder: „Schöne Minka, ich muß scheiden“ u. — oder: „Noch ist Polen nicht verloren“? — Der Lehrer nun, insofern er selber ein wahres und lebendiges Glied seines Volkes ist, wird den also angemessen gewählten, geordneten und behandelten Unterrichtsgehalt in einer nationalbildenden Weise an seine Schul-

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

In Preußen war dieser Umschwung in die nationale Richtung schon vor 1850 eingetreten, ob gleichfalls in dem übrigen Deutschland, ist uns aus Selbsterleben nicht also bekannt; mit mehr oder minder klarem Verständnis wurde in hunderten von Bittschriften, oft nicht ohne Heftigkeit, gefordert, die Volksschule müsse eine „National-

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

wie wir dieselbe als in der Gegenwart zu Recht bestehend und als keimartig in ihnen enthalten behauptet haben. — Auch wenn ein Unterrichtsgesetz in Preußen zu Stande gebracht sein wird, so werden die auf nationale Bildung abzielenden methodischen Principien, welche es vielleicht aufstellen wird, keine andere sein können, als welche bereits in der preussischen Volksschule in Anwendung sind und von den Regulativen verordnungsmäßig festgestellt wurden.

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

Metrik, s. Lateinischer Unterricht.

Militairpflicht der Lehrer, s. Anstellung.

Mineralogie, s. Naturgeschichte.

Mißgunst, s. Neid.

Missionschulen. Bei der jetzigen raschen Erhebung großer Völkermassen aus Roheit und Heidenthum, der Erleichterung des Weltverkehrs und der Verminderung aller geographischen Entfernungen arbeitet die gesammte gebildete Christenheit mit an der Erziehung der fremden Völker. Nicht bloß europäische Handelsleute, Schiffer, Entdeckungsfreisende, Professoren und Beamte bewegen sich mitten unter den Heiden, sondern die Heiden selbst erscheinen in immer größeren Schaaren mitten in der Christenheit. Chinesen und Japanesen sind unter uns bereits etwas gewöhnliches, ebenso wie die Indier in England und die Eskimo in Dänemark. Auch die Regierfürsten schicken bereits ihre Söhne in die Culturländer, und die meergewohnten Bewohner der Südsee scheuen die weite Reise nach London und nach Paris nicht mehr. Mit tausend neuen Anschauungen und Erfahrungen kehren sie in ihre Heimat zurück; aber man kann nicht sagen, daß diese Art von Bildung den Heiden zum Segen gereicht. Die heidnische Gesinnung bleibt trotz aller äußerlichen Veränderung. Daselbe muß man urtheilen über die von Engländern und Holländern aufgerichteten Schulen in den Colonialländern. Diese religionslosen Schulen haben zwar viel Aufklärung gebracht, aber sie haben den heidnischen Untergrund des Herzens nicht gebessert. Das Urtheil verständiger Europäer, die in den Colonialländern wohnen, wird wohl richtig sein, daß ein schulmäßig gebildeter Heide oder Muhamedaner, dem das Herz nicht verändert ist, schlimmer ist als der rohste Wilde, und daß (nach dem bekannten Ausspruch Wellington's) in religionslosen Schulen nur kluge Teufel ausgebildet werden.

Schon diese Erfahrung würde die Aufrichtung besonderer Missionschulen in den Heidenlanden rechtfertigen. Aber es kommen für die Missionare noch andere Gründe hinzu, wenigstens für die evangelischen Missionare. Sie wollen das Wort Gottes den Heiden in die Hand geben; deshalb müssen sie vor allen Dingen dafür sorgen, daß die Heiden lesen lernen. Die sogenannten gebildeten Heiden, wie Hindus, Chinesen, Japanesen, brauchen zwar den Leseunterricht nicht. Aber auch bei ihnen ist ein solcher Wust von verkehrten Vorstellungen hinwegzuräumen, sie stehen dem Gedankenkreis des Missionars so fremd und verschlossen gegenüber, daß es einer schweren und langsamen Arbeit bedarf, um die heidnischen Gemüther nur mal erst fähig zu machen, das Thun und Reden des Missionars zu verstehen und sich in seine Begriffswelt hineinzufinden. Für diesen Zweck giebt es kein besseres Mittel als Anlegung von Schulen. Kinder gewöhnen sich leichter an den fremden Mann und seine Ausdrucksweise, eignen sich seine Gedanken an, und lernen die Dinge ähnlich beurtheilen, wie der weiße Lehrer es thut. Durch die Kinder verbreiten sich die Ideen des Lehrers allmählich in den Familien, und so wird langsam der Boden bereitet, auf welchem der Same des Evan-

geliums ausgestreut werden kann. Weiter aber bedarf der Missionar der Schulen, um sich aus den Eingeborenen selbst seine Gehülfen und Mitarbeiter heranzuziehen. Neben den Elementar- und Leseschulen erheben sich bereits aller Orten die höheren Schulen der Missionare, die Lehrerseminare und Predigerseminare, in welchen die rothen, braunen, schwarzen und gelben Jünglinge zu Lehrern, Evangelisten, Predigern und Seelsorgern unter ihren Volksgenossen herangebildet werden. Denn darüber hat die Erfahrung bereits endgültig entschieden, daß die Farbe keinen Unterschied macht in Bezug auf die Entwicklungsfähigkeit des Menschen. Nicht bloß von indischen Gelehrten, die zu uns kommen, hört die gebildete Welt Deutschlands oder Englands wissenschaftliche Vorträge mit Wohlgefallen, sondern man hört von Negern und Kaffern, die auf der Universität mit englischen und amerikanischen Studenten um den Preis ringen und zu akademischen Graden gelangen. Es versteht sich von selbst, daß aus den eben erst aus heidnischer Finsternis hervortauchenden Völkern es zunächst immer nur erst Einzelne sind, die, ihren Landsleuten um Jahrzehente vorausseilend, zur wissenschaftlichen Ebenbürtigkeit mit gelehrten Europäern sich aufschwingen. Aber die Thatsache selbst bleibt doch bestehen, daß kein Volk, kein Stamm so tief hinuntergedrückt, so verwahrlost und verkommen ist, daß er nicht unter zweckmäßiger Leitung und Pflege aus seinem Todeschlaf erwachen und sich allmählich zur Höhe der modernen Bildung erheben könnte.

Freilich vorsichtig muß der Bildner zu Werke gehen. Nicht darf er dem Sohn der Wildnis sofort die Gymnasialbildung Europa's eintrichtern wollen, wie es vor 200 Jahren der Missionar Elliott unter den Indianern Nordamerika's versuchte. Elliott hatte kaum eine Anzahl Gemeinden aus den Nothhäuten gesammelt und zu festen Ansiedelungen bewogen, als er auch schon höhere Schulen unter ihnen aufrichtete, den Kindern der Wildnis den Homer und Virgil in die Hand gab, und sie zur Universalität vorzubereiten suchte. Zu diesem falschen Schritt war er verführt durch die Wahrnehmung, daß seine Indianer es an Scharfsinn und Gedächtnisstärke sehr wohl mit den weißen Studenten aufnehmen könnten. Aber sein Versuch mußte gleichwohl fehlschlagen. Wie hätten diese bisher an unablässiges Umherschweifen im Freien gewöhnten Knaben das anhaltende Sitzen und Studiren auf die Länge ertragen können. Nur wenige waren im Stande, den Cursus bis zu Ende durchzuführen, und auch diese giengen zu Grunde in den wilden Kriegesstürmen, welche über Elliott's christliche Ansiedelungen hereinbrachen und die Früchte seiner sorgsam gepflegten Schulen wieder hinwegnahmen. Die späteren Missionare unter den Indianern waren zwar mit Elliott darin einig, daß diese rothen Stämme zu den geistig begabtesten Völkern zählen; aber sie haben den von ihm begangenen Fehler zu vermeiden gewußt. Sie haben die scheuen Knaben nicht in dumpfe Schulclassen eingesperrt, von denen bald dieser bald jener im unbezwinglichen Freiheitsdrang über die Bänke und die Köpfe seiner Mitschüler hinweg zum Fenster hinaus davonstürmte, sondern sie haben freundlich und mit anziehender Unterhaltung die wilde Jugend nach und nach an sich zu fesseln gewußt, sie spielend an kleine Uebungen gewöhnt, ehe sie mit ernstern Aufgaben kamen und allmählich die Schuldisciplin geltend machten. Immer wurde für rasche Abwechslung gesorgt, eine halbe oder ganze Stunde lesen oder rechnen, und dann wieder eine Stunde im Freien gespielt, gepflanzt, gegraben, geschwärmelt, so daß die Zungen frisch blieben und die Schule lieb gewannen. Waren die wilden Knaben zu Jünglingen herangewachsen, so giengen sie nach absolvirtem Schulcursus gern zum Seminar und zur Universität und die meisten nehmen jetzt als Schullehrer und Prediger unter ihren Landsleuten eine geachtete und einflußreiche Stellung ein. Schon vor dem Jahre 1830 lauteten die Berichte der Regierungsbeamten über verschiedene dieser Stämme höchst erfreulich. „Sie stehen“, hieß es in einem solchen Berichte über die Wyandots, „hinter ihren weißen Nachbarn in keinem Stück zurück. Ihre Ansiedelungen mit Ackerbau und Viehzucht gleichen unseren Dörfern und Städtchen. Für ihren Prediger haben sie eine niedliche Wohnung aufgebaut mit Garten und Weizenacker. Die Schule wird von 70 Kindern besucht und die Gattin des Lehrers unterrichtet die Mädchen in weiblichen

Handarbeiten.“ Seit 1830 begann die grausame Vertreibung der Indianer bis hinter den Mississippi. Durch die rücksichtslose Härte, mit der dabei verfahren wurde, gingen manche Stämme fast völlig zu Grunde, und die Ueberlebenden mußten in dem fremden wilden Land mühsam einen neuen Anfang des civilisirten Lebens versuchen. Man könnte sich nicht wundern, wenn sie statt dessen in ihre alte Wildheit zurückgesunken wären. Aber nein. Von allen Stämmen, bei welchen das Christenthum Wurzel gefaßt hatte, wird gleichmäßig berichtet, daß sie unverzagt auch unter den neuen und erschwerten Verhältnissen allen Fleiß daran gesetzt haben, sich wieder emporzuarbeiten, und die neuesten eingehenden Untersuchungen (des Prof. Gerland u. a.) liefern den Beweis, daß der größere Theil der indianischen Stämme sehr wohl befähigt und würdig wäre, das volle amerikanische Bürgerrecht zu empfangen. Mag man hinsehen auf die Irokesen mit ihren 31 Schulen, 1645 Schülern und 27 Lehrern, die sie größtentheils selbst unterhalten (die Zahl sämmtlicher Irokesen beträgt noch nicht 7000), auf ihre Musterschule zu Cattaragus, die ganz von indianischen Lehrern geleitet wird; oder mag man sehen auf die Seneka, die Oneida, die Tuscarora — überall findet man eine fleißige, mäßige, betriebfame Ackerbaubevölkerung, deren Ländereien, Producte, Gebäude, Geräthe, deren Schulen mit Lehrern und Schülern den Vergleich mit ihren weißen Nachbarn nicht im mindesten zu scheuen brauchen. Von den Tschirokesen, die schon vor ihrer Vertreibung nach Arkansas ein eigenes Alphabet für ihre unbehüllich langsyllbigen Wörter erfunden, die schon selber das griechische Testament in ihre Sprache übersetzt und auf ihrer eigenen Presse gedruckt, die schon eine Zeitung redigirt, Bibliothek und Museum gegründet hatten, heißt es jetzt, nach ihrer Ansiedelung in Arkansas: es mag bezweifelt werden, ob der rasche Fortschritt der Tschirokesen vom Zustand wilder Barbarei zu dem der Civilisation und Bildung seines Gleichen in der Weltgeschichte hat. Was die Britten in 500 Jahren erreichten, das haben die Tschirokesen in kaum 100 Jahren zu Stande gebracht. Ihre 75 Schulen stehen auf gleicher Höhe mit den englischen Schulen; für die höhere Bildung des heranwachsenden Geschlechts sorgen 2 wohleingerichtete Seminare; außerdem haben sie eine Handarbeitschule und ein Waisenhaus. Alle diese Schulgebäude sind von schönster Architektur und wohlversehen mit den verschiedensten Geräthen. Die Zahl der Tschirokesen beträgt 18,000, ihrer Schüler 3000, und sie haben aus eigenen Mitteln 73,000 Doll. auf ihr Schulwesen verwandt. Ähnliches wäre zu sagen von den Choctaw, Tschippewä, den Seminolen, den Sioux oder Dakota. Im ganzen werden nach amerikanischer Zählung in 366 Schulen 12,222 Indianerkinder unterrichtet. Selbst die californischen Stämme, die von den Weißen am schändlichsten mishandelt und am tiefsten versunken waren, fangen an sich zu heben; ihre Schulen gedeihen vortreflich, ihre Sonntagschule wird von Alt und Jung besucht*).

Ehe wir die Indianer Nord-Amerika's verlassen, müssen wir noch das Wunderwerk erwähnen, welches einem einfachen Schulmeister, Namens Duncan, an der Westküste von Britisch-Columbien gelungen ist. Vor 2 Jahrzehnten wurde er von der anglikanischen Mission als Schulmeister für die Indianerhorden bei Fort Simpson angestellt. Wer diese bestialischen Menschen in ihrem nackten Schmutz, ihrer Versoffenheit, ihrer Zauberei und Leichenfresserei kannte, erklärte es für unmöglich, unter ihnen zu wohnen, geschweige an ihnen etwas auszurichten. Duncan aber wußte die Kinder an sich zu fesseln und ihnen einen solchen Verneiner einzulösen, daß weder die Versuche ihrer Eltern, noch die Zaubereien der „Medicinnänner“, noch die wilden Schreckmittel der Häuptlinge, die in scheußlichen Masken unter Bellen und Heulen mit geschwungener Mordkeule in die

*) Soeben berichten amerikanische Blätter, daß von Regierungswegen aus Anlaß der ausgezeichneten Resultate der bisherigen Erziehungsversuche mehrere höhere Schulanstalten für Indianerkinder aus den verschiedensten Stämmen errichtet sind. Besonders Kinder der Häuptlinge werden in diesen Schulen unterwiesen und auch in allen technischen Fertigkeiten geübt, damit durch ihr Beispiel und Vorbild der Uebergang der einzelnen Stämme vom Jäger- und Kriegerleben zum Ackerbau und Handwerk beschleunigt werde. Von den 250,000 noch lebenden Indianern ist etwa der fünfte Theil schon jetzt zur Gleichstellung mit den weißen Staatsbürgern herangereift.

Schule stürzten, die Kinder von ihrem Lehrer abwendig machen konnten. Die Zauberer selbst gestanden, die „Medicin“ des weißen Mannes sei stärker als die ihrige. Es erfolgte eine Theilung des Stammes. Die eine Hälfte hielt fest an den greulichen Sitten der Väter, die andere Hälfte zog mit Duncan einige Stunden weit weg von Fort Simpson und baute das Christendorf Metlatatlah. In diesem Dorfe wurden die Schüler so wie sie heranwachsen ausgebildet zu Ackerbauern, Handwerkern und Handelsleuten, die mit eigenem Küstenschiff ihre Landesproducte (Salz, Fische, Pelzwerk, Fett, Beeren u. dgl.) nach den benachbarten Küstenorten vertrieben. Weiße, welche zum Besuch kommen und die breiten reinlichen Straßen, die freundlichen und stattlichen Häuser, die Markthallen und Brunnen, Schmiede, Mühle und sonstige Werkstätten, die selbstgebaute Kirche und Schule bewundern, können es kaum glauben, daß die Menschen, die sie vor wenigen Jahren noch in ihrer nackten Wildheit bei ihren Zaubertänzen und karnibalistischen Mahlzeiten gesehen, dieselben seien, die jetzt als wohlgekleidete Männer und Frauen ein gesittetes und gottesfürchtiges Leben führen. Ihre Schule ist ein prächtiges neues Gebäude, enthält 3 Classen mit 170 Schülern, dazu eine Kleinkinderklasse, eine Classe für große Mädchen, die am Nachmittag, und eine Classe für große Bursche (Fortbildungsschule), die am Abend unterrichtet werden. Außer Mr. Duncan und seinem Collegen theilnehmen sich von den Eingeborenen 2 Lehrer und 1 Lehrerin am Unterricht.

Die jetzt völlig christianisirten Grönländer im äußersten Norden Amerika's, allem Anschein nach ein entarteter Indianerstamm, schienen lange durchaus unfähig, eine selbstständige Bildung sich anzueignen, und die dänische Handelsgesellschaft, welche das Land ausbeutete, hielt es kaum der Mühe werth, für den Unterricht des zusammenschwindenden Volks (etwa 10,000 Köpfe) besondere Mittel aufzuwenden. Höchstens kam es in Frage, ob nicht die klügsten Köpfe nach Dänemark gebracht und dort unterrichtet werden sollten. Erst als 1821 eine dänische Missionsgesellschaft sich gebildet hatte, die unermülich auf die Pflicht des Staates hinwies, auch für seine grönländischen Unterthanen zu sorgen, und, wie schon früher die Brüdergemeinde, besonders die Heranbildung einzelner Schullehrer betonte, wurden die beiden Seminare in Godthaab und Jacobshaven errichtet. Die dort ausgebildeten Grönländer wurden theils als Lectoren (Schulgehilfen) in den Elementarschulen, theils als Katecheten auf den Außenplätzen angestellt, wo sie Predigten halten, taufen und die Begräbnisse leiten. Sie stehen unter der Aufsicht von Oberkatecheten, deren es 14 auf der grönländischen Westküste giebt. Diese Oberkatecheten sind zum Theil in Dänemark ausgebildet, wie z. B. der Oberkatechet Rasmus Berthelsen auf Godthaab, der sich eine gute Kenntniss der dänischen Sprache angeeignet und mehrere dänische Schriften in's Grönländische übersetzt hat. Er leitet auch eine Druckerei, die außer anderem ein grönländische Zeitschrift herausgiebt und kürzlich eine sehr instructive Karte von Grönland geliefert hat. Die Arbeiter in dieser Druckerei sind lauter Eingeborene. Ein Gegenstand längerer Erörterung unter den Missionsleitern war es, ob diejenigen Grönländer, welche zu ordinirten Pastoren bestimmt sind, ganz dänisch erzogen, also aus ihrem Volk und Stand herausgehoben werden sollen, oder ob sie auch als Pastoren in Tracht und Lebensweise nichts anderes als wohlhabende Eskimo sein dürften, die sich nur durch ihren weiteren Blic und gründlichere Kenntnisse von ihren Landsleuten unterscheiden. Durch die Ordination des Eskimo Tobias Mörch im J. 1874 seitens des Bischof Martensen in Kopenhagen ist die Frage zu Gunsten der Eingeborenen entschieden. Tobias Mörch als Pastor und Oberkatechet in Upernavik soll als Grönländer und nicht als Europäer leben, wiewohl er längere Zeit zu seiner weiteren Ausbildung in Dänemark gewohnt hat. Daß durch einen Aufenthalt in Dänemark immer noch der letzte Schliff gegeben werden müsse, scheint allgemein angenommen zu werden. Doch soll in Godthaab neben dem Seminar noch eine höhere Schule errichtet werden, halb Gewerbschule und halb Gymnasium, damit die jungen Grönländer, die sich weiter ausbilden wollen, wenigstens nicht zu lange Zeit außer Landes zubringen brauchen.

Ehe wir uns von den rothen und gelben zu den schwarzen Bewohnern Amerika's

wenden, werfen wir einen Blick nach der südlichen Spitze Amerika's. Die Pesherah, welche dort wohnen, erschienen noch bildungsunfähiger als die Grönländer. Alles Ernstes glaubte man, daß diese thierischen Gesellen, die kaum bis 3 zählen konnten, auf der denkbar tiefsten Stufe der Menschheit ständen und durch keinerlei Bildungsmittel emporgehoben werden könnten. Diese Meinung konnte man um so länger festhalten, da die ersten Versuche der Missionsfreunde, um diesen vertheerten Stämmen nahe zu kommen, in der kläglichsten Weise scheiterten. Sie raubten den ersten Europäern, die sich unter ihnen niederlassen wollten, alles und alles, ihre Vorräthe, ihre Geräthschaften, ihre Kleidung und ließen sie am öden Strand verhungern. Das geschah dem hochherzigen Capitän Allen Gardiner mit seinen 6 Begleitern auf der feuerländischen Insel Picton im J. 1851. Acht Jahre später wurde die ganze Schiffsmannschaft, die zu einem abermaligen Versuch an's Land gegangen war, auf der Insel Navarin von den Eingeborenen verrätherisch überfallen und ermordet. Man fieng also die Sache anders an. Für Geschenke von glänzenden Kleinigkeiten gaben die Pesherah den weißen Leuten leicht ihre Kinder hin. Etliche der so gewonnenen Kinder brachte man nach England, andere nach der nicht weit entfernten Keppelinsel, die zu den Falkland's-Inseln gehört und unter englischer Botmäßigkeit steht. Mit diesen Kindern machte man verschiedenartige Erfahrungen. Einige konnten die veränderte Luft und Lebensweise nicht ertragen und starben bald. Andere entwickelten sich gut, aber sobald sie in ihre Heimat zurückgebracht waren, verwilderten sie auf's neue und wurden echte Pesherah wie ihre Eltern. Aber bei etlichen sah man einen außerordentlich günstigen Erfolg. Nicht bloß, daß sie auf der Keppelinsel sich mit Leichtigkeit in die europäische Zucht fügten, Anstand und Sitte lernten, im Lesen und Schreiben treffliche Fortschritte machten, sondern sie öffneten auch ihre Herzen und zeigten sich tief ergriffen von der warmen Liebe der weißen Lehrer und von dem Gotteswort, welches die Lehrer ihnen verkündigten. In ihre Heimat zurückgebracht, rühmten sie laut die göttliche und die menschliche Liebe, die sie bei den Weißen kennen gelernt, und bewogen erst einzelne, dann ganze Familien, es ebenfalls auf der Keppelinsel zu versuchen. Je öfter die Missionare die Küsten des Feuerlandes besuchten, desto größere Schaaren stellten sich ihnen zur Auswahl, die mitgenommen werden wollten, und endlich im J. 1872 konnte man es wagen, die ganze Missionscolonie nach dem Feuerland selbst zu verlegen (Ushuwia auf der Navariainsel). Rund um das Missionshaus siedelten sich die bereits etwas civilisirten Pesherah an, machten sich Gärten, bauten ihr Feld und fiengen an, durch fleißige Arbeit ihren Unterhalt zu gewinnen. Die neu eröffnete Schule wird fleißig besucht und die Missionare hoffen demnächst die ersten selbständigen Schullehrer und Katechisten aus ihren Pesherah-Schülern heranzubilden.

Indem wir an dem katholischen Continent von Süd- und Mittel-Amerika vorübergehen, wenden wir uns zu den Negern, zunächst den von Sklaven abstammenden Negern Amerika's. Durch die Emancipation ist natürlich ihr Zustand ein völlig anderer geworden, sowohl in den Freistaaten als in Westindien und Guiana. So lange die Neger noch Sklaven waren, hatten die Missionare kaum Zugang zu ihnen, durften sie wenigstens nicht unterrichten. Die Wesleyaner und die Brüdergemeinde, welche sich dieses elenden Geschlechts am ehesten annahmen, legten auch gar nicht so großen Werth auf Schulunterricht für die Sklaven; wozu hätten sie die erworbenen Kenntnisse verwenden sollen? Nur eins war durchaus nothwendig: die getauften Sklaven mußten ihre Bibel lesen können. Man half sich deshalb durch gegenseitigen Unterricht. Ein Sklave, der lesen gelernt hatte, lehrte wieder einen anderen Sklaven, dieser einen dritten u. s. w. Damit kam man freilich nicht weit. Als nun vor 40 Jahren die Sklaverei in englisch Westindien aufgehoben wurde, entstand eine gewaltige Bewegung unter den Negern, ein Ruf nach Schulen, ein Drang nach Bildung; jeder Schwarze wollte in aller Eile so flug werden wie die Weißen. Die Missionare thaten was sie konnten, aber sie hatten weder die Geldmittel noch die Lehrkräfte, um so viele Schulen zu eröffnen als verlangt wurden. Sie stellten schwarze Monitoren an und schwarze

Lehrerinnen, die das bishen Rechnen und Schreiben was sie selber konnten, den Negerkindern beibringen sollten. Aber das genügte bei weitem nicht. Ebenfowenig das was die Regierung that. Auch sie legte Schulen an, aber sie bewilligte viel zu geringe Gelbmittel. Den Localregierungen lag sehr wenig daran, ob die Schwarzen eine Schulbildung empfiengen oder nicht. Die gesetzgebende Versammlung in Jamaica, welche nahezu 600 Schulen mit etwa 50,000 Schülern unterhalten sollte, bewilligte dafür nicht mehr als 30,000 Mk. Auf den Bermuda Inseln werden noch jetzt nicht viel mehr als 10,000 Mk. bewilligt für 21 Schulen. Selbst der Schulinspector bekommt nicht mehr als 2000 Mk. mit Einschluß der Reisekosten und Diäten. Der gewöhnliche Handarbeiter verdient mehr als der Lehrer. Die Folge ist, daß tüchtige geprüfte Lehrer eine Seltenheit sind, daß es überall gebricht an zweckmäßigen Lehrmitteln, daß außer Lesen, Schreiben, Rechnen nicht viel gelehrt wird, höchstens etwas Naturgeschichte und englische Geschichte, und Religion nach Belieben des Lehrers. Wenn von Seiten der weißen Bevölkerung und der Regierung so wenig für die Bildung der Neger geschah, so blieb es Aufgabe der Mission, diesen Mangel nach Möglichkeit zu ersetzen. Aber diese Aufgabe zu lösen erforderte viel Zeit, Geduld und Geld. Auch konnte es ihr nicht in den Sinn kommen, für sämmtliche schulfähige Kinder, heidnische wie christliche zu sorgen, und so geschieht es, daß auch jetzt noch etwa die Hälfte, vielleicht drei Fünftel der Kinder ohne Unterricht aufwächst. Für die Kinder aus den christlichen Negergemeinden ist jedoch in ziemlich ausreichender Weise gesorgt. Die Regierung selbst hat in den letzteren 10 oder 12 Jahren den Missionschulen ihre Unterstützung zukommen lassen, ohne sie doch ihres Charakters als christliche Privatschulen zu entkleiden. In dem offiziellen Bericht des Schulinspectors von Britisch-Westindien wird es ausdrücklich anerkannt, daß die Entwicklung der Schulen bis zu ihrem jetzigen Bestand (1123 Tageschulen mit 78,600 Kindern, davon 45,000 auf Jamaica) nicht möglich gewesen wäre ohne die willige Mitwirkung und das Geschick der englischen und deutschen Missionare. Diese letzteren haben außer den gewöhnlichen Schulen natürlich auch Anstalten zur Heranbildung von eingeborenen Predigern und Gehülften, so das Codrington College auf Barbados, Fairfield, Calabar und Ridgemont auf Jamaica, Cederhall auf Antigua und das Schullehrerseminar der Nico Charity. Die Zahl der Zöglinge wechselt zwischen 25 und 30; die Unterrichtsgegenstände sind fast überall dieselben: biblische Geschichte, Weltgeschichte, Naturgeschichte, Geographie, Arithmetik, Calligraphie, Zeichnen, Aufsätze u. s. w. In den mehr mechanischen Gegenständen pflegen die Negerjünglinge schnelle Fortschritte zu machen, weniger in den Denkfübungen. Weil die Elementarschulen noch viel zu wünschen übrig lassen, sind sie beim Eintritt in's Seminar meist nur mangelhaft vorgebildet. Es kostet schon Mühe, das gemeine Negerenglisch durch die reine englische Sprache zu verdrängen. Doch finden sich auch hier und da schon einzelne, die es mit ihren weißen Altersgenossen nach jeder Seite aufnehmen. Eine große Anzahl ordinirter schwarzer Prediger sind schon seit längerer Zeit in den Gemeinden thätig. Da es sind neuerdings besondere Missionsanstalten oder theologische Facultäten gegründet z. B. in Spanish Town und auf Barbados, aus welchen schwarze Missionare für die westafrikanischen Länder, besonders die Bezirke am Rio Pongas hervorgehen. Daß es an Waisenhäusern, Sonntagschulen, Kleinkinderschulen, Arbeitsschulen im Bereich der Missionsstationen nicht fehlt, braucht nicht besonders erwähnt zu werden.

Ein noch viel brennenderer Eifer zu lernen als in Westindien zeigte sich seit 1861 bei den befreiten Sklaven in den nordamerikanischen Südstaaten. Von den 4 Mill. Schwarzen, die damals ganz unvorbereitet aus der gewohnten Sklaverei in die vollkommene Freiheit hineinsprangen, ist vielleicht der vierte Theil zu Grunde gegangen, weil sie nie gelernt hatten für sich selber zu sorgen. Aber die Uebrigbleibenden begehrtten mitten in dem heißesten Kampf um's Dasein mit solch lautem Geschrei und Drängen nach Unterricht, daß Hunderte von Damen und Herren aus dem sklavensfreundlichen Norden herbeieilten, um in elenden Pöchern, verlassenen Bretterbuden und Zelten, selbst unter freiem Himmel Schulen zu eröffnen, und Alten und Jungen, Männern

und Weibern das ABC zu lehren. Hier gieng es besser als in Westindien. Der rastlose Lerneifer der Schwarzen erweckte den Lehreifer der Weißen in immer weiteren Kreisen. Den primitiven und überhasteten ABC Schulen folgten schon nach etwa 6 Monaten sorgfältig ausgerüstete Anstalten zur Heranbildung von schwarzen Lehrern. Besonders die „amerikanische Missionsvereinigung“ hat sich um diese Negerchulen das größte Verdienst erworben, und in 5—6 Jahren mehr als 3 Millionen Dollars für diesen Zweck verwendet. Zuerst kam es natürlich nur darauf an, schwarze Lesemeister auszubilden, und gleich im ersten Jahre wurden tausende solcher Lesemeister über das Land verstreut, die vor Jahresfrist selbst noch keinen Buchstaben kannten. Aber die Schwarzen verlangten mehr als bloßen Leseunterricht, und im zweiten Jahr konnte man ihnen auch schon Schreib- und Rechenmeister senden. Immer weiter wurde der Unterricht ausgedehnt. Die genannte amerikanische Missionsvereinigung unterhält gegenwärtig 44 Schulen aller Grade mit 7000 Zöglingen. Nach englischer Sitte werden sie theils als Normalschulen, theils als Colleges, theils als Universitäten bezeichnet, und wir gedenken dabei an die schwarzen Sängere, die im J. 1878 in England und auf dem Continent an 20,000 Pfd. St. mit ihren süßen Liedern ersangen zur Aufrichtung und Vergrößerung der Fisk University in Nashville, aus welcher Hunderte schwarzer Prediger (und Rechtsgelehrte) hervorgegangen sind. Mit diesen großen Anstalten sind fast immer kleine Uebungsschulen für die Studenten verbunden, Tagesschulen und Sonntagschulen, in welchen nach einer ungefähren Schätzung 150,000 Schüler von den schwarzen Studenten in ihren Freizeiten unterrichtet werden.

Die Emancipation der Sklaven führt uns hinüber nach dem westlichen Afrika. Dort waren Colonien angelegt für die befreiten Neger; für die durch englische Kriegsschiffe den Sklavenhändlern entrissenen Schwarzen in Sierra Leone, für die aus Amerika in ihre Heimat zurückkehrenden befreiten Sklaven in Liberia. Diese beiden Colonien haben sich in sehr verschiedener Weise entwickelt. Sierra Leone unter verständiger und wohlwollender Leitung englischer Gouverneure ist in höchst erfreulicher Weise gediehen und ein blühendes Gemeinwesen geworden. Liberia, welches die Amerikaner zu bald sich selbst überlassen haben, indem sie den Negern die Aufgabe stellten, sich selber eine Republik nach amerikanischem Muster einzurichten, ist nach schönen und vielversprechenden Anfängen wieder in die fragenhafte und verlotterte Wirthschaft hinabgesunken, die wir an der Negerrepublik auf Haiti kennen und beklagen. Die einzelnen tüchtigen Männer, Neger von Bildung und Energie, die ja zuweilen an der Spitze von Liberia stehen, sind nicht im Stande die zusammengewürfelte Menge, die weder durch staatliche noch durch kirchliche Disciplin gehalten wird, in bessere Bahnen zu leiten. So kann auch den Schulen Liberia's, wenigstens den öffentlichen Schulen, nicht mehr das gleiche Lob gespendet werden wie vor 20 Jahren. Nur die Schulen der Missionsgesellschaften bieten auch jetzt noch einen erfreulichen Anblick, so das Gymnasium in Monrovia unter Leitung der presbyterianischen Mission, die höhere Bürgerschule und Gewerbschule, die von den Baptisten gestiftet ist, und das Methodistenfeminar für Nationalgehülfen in Cape Coast. Natürlich wirkt der Zerfall der staatlichen Ordnung auch auf das Gedeihen und die Erfolge dieser Anstalten zurück, und so lange nicht eine innere Erneuerung dieser verfallenen Negerrepublik in Aussicht steht, werden die Schulen wenig ausrichten. Ganz anders steht es mit der Negerbevölkerung in Sierra Leone, welches noch immer als englische Colonie unter englischer Verwaltung steht. Als vor nun bald 100 Jahren die ersten Züge befreiter Sklaven aus den englischen Kriegsschiffen in das Land, und sofort etliche hundert schwarzer Geschöpfe mit völlig unbekanntem und verschiedenen Sprachen in die neu eröffnete Schule des englischen Missionars hineinströmten, da erschien es schon als ein großer Gewinn, wenn unter den Haufen etliche fähigere Köpfe sich fanden, denen man schnell einige Buchstaben des Alphabets beibringen konnte, um sie sofort dem übrigen Schwarme zu lehren, der noch immer lärmend und schreiend das Schulhaus füllte. Diese Methode des gegenseitigen Unterrichts hat sich, wie bei den Negern in Amerika, so auch hier bei der schwarzen Gesellschaft schnell eingelebt. Daß

dabei zu Anfang alles mehr auf ein Abrichten als auf ein Lehren und Erziehen hinauslief, ist ja wahr; aber man befriedigte doch zunächst das dringendste Bedürfnis; und unter den schwarzen Monitoren fanden sich immer etliche, die unter der specielleren Leitung der Missionare allmählich zu sehr verständigen, und wenn sie vom Worte Gottes erfaßt wurden, zu gesegneten Leitern der Sonntagsschulen oder der (22) Tageschulen in Sierra Leone sich entwickelten. Die bewährtesten dieser Monitoren und Gehülften wurden in dem Seminar zu Furahbai weiter ausgebildet. Anfangs war dies Seminar hauptsächlich für Schullehrer bestimmt. Später aber, besonders seitdem es aus den Händen der Regierung in die Hände der Missionare übergieng, wurde es viel mehr eine theologische Lehranstalt für schwarze Prediger, während die seminaristische Ausbildung der Lehrgehülften der hohen Schule zu Freetown überwiesen wurde. In den letzten Jahren (seit 1877) ist die theologische Lehranstalt ein Filial der englischen Universität Durham geworden, so daß die Studenten in Furahbai akademische Grade aller Art (als Licentiat, Magister, Doctor u. s. w.) erlangen können, ohne nach England zu gehn. Die Themata zu den Prüfungsarbeiten werden von Durham nach Furahbai, und die Arbeiten selbst mit den Zeugnissen der Professoren von Furahbai nach England zurückgeschickt, wo dann die Grade ertheilt werden. Außer den eigentlich theologischen Fächern wird übrigens in Furahbai Latein, Griechisch, Hebräisch, Arabisch, comparative Philologie und Moralphilosophie gelehrt, ferner neben Geschichte und Geographie noch Musik, Wirthschaftslehre, Logik und höhere Mathematik. Für besonders tüchtige Studenten sind 2 Stipendien von jährlich 40 Pfd. St. gestiftet. Wer sich um dieselben bewerben will, von dem wird verlangt außer den allgemeinen Kenntnissen: englische Grammatik, Decimal- und Wurzelrechnung, Euklid, Virgil und Xenophon. Manche wohlhabende Neger lassen aber auch ihre Kinder in Europa studiren, und es giebt in Sierra Leone jetzt manchen Schwarzen, der sich an Kenntnissen dem gelehrten Europäer gleichstellen kann. So findet sich zur Zeit dort einer der Oberärzte des engl. Militärs, ein Neger, der als der Verfasser eines sehr geschätzten medicinischen Werkes über die tropischen Krankheiten gerühmt wird. Den größten Ruhm hat der schwarze Bischof Samuel Crowther der Anstalt in Furahbai gebracht. Er war als ein befreiter Sklavenjunge in die Missionschule zu Freetown geschickt, um seiner besonderen Fähigkeiten willen bald hervorgezogen, und als der erste mit 5 anderen Negerjünglingen in das neu eröffnete Seminar zu Freetown aufgenommen. Bald wurde auch hier aus dem Schüler ein Lehrer oder doch Lehrgehülfe, und nachdem er einen theologischen Cursum in England, in Bellington, absolvirt hatte, kehrte er als ordinirter Geistlicher nach Sierra Leone zurück. Um jene Zeit — 1840 — hatte eine Bewegung unter den Negern in Sierra Leone begonnen. Sie verlangten zurückzukehren in ihre Heimat, und zogen in großen Schaaren nach den Ufern des Niger, nach Badagry, nach Abeokuta, und luden von dort aus ihre bisherigen Seelsorger in Sierra Leone ein, zu ihnen zu kommen, denn dort öffne sich ihnen ein großes Arbeitsfeld. Unter den weißen und schwarzen Geistlichen, die dieser Einladung folgten, war auch Samuel Crowther. Seine Arbeiten in Kirche und Schule, seine literarischen Erfolge, seine Theilnahme an den verschiedenen Expeditionen zur Erforschung des Niger und des Tschadda machten ihn bald berühmt. Er erhielt öftere Einladungen nach England, als kundigster und vertrauenswerthester Rathgeber in den Angelegenheiten der Völker und Völker am Guineabufen; er predigte in England mit großem Beifall und lieferte den Beweis, daß auch ein Neger ein vollkommener Gentleman und ein wissenschaftlich durchgebildeter Geistlicher sein könne. Im Jahr 1864 wurde er in London zum Bischof ordinirt, zum ersten schwarzen Bischof in West-Afrika. Sein Wohnsitz sollte in Lagos sein, aber die meiste Zeit mußte er auf Reisen zubringen. Er hat in jener Gegend am Niger 6—8 neue Stationen gegründet, hat 10 oder 12 schwarze Geistliche und etwa 20 schwarze Lehrer unter sich, und gilt als Säule der christlichen Bildung und Wissenschaft besonders gegenüber den aus dem Innern Afrika's herandringenden Muhamedanern.

Wie von Sierra Leone und seinen Bildungsanstalten, so sind auch von den Sta-

tionen und Schulen anderer Missionsgesellschaften an diesen Küsten weithin die Strahlen eines neuen Lichtes durch die unmachteten Völkermassen gedrungen. So haben die Wesleyaner auf der Goldküste 87 Schulen mit 2650, und die Anglikaner in Abeokuta 11 Schulen mit 1567 Schülern. Vor 50 Jahren konnten weder die Neger der Gâ-Ebene, noch die Stämme, welche Dschibhi reden, ihre eigene Sprache lesen oder schreiben sie war überhaupt noch gar nicht in Schrift gefaßt. Jetzt haben die Baseler Missionare in beiden Sprachen eine ansehnliche Literatur zu Wege gebracht. In 41 niederen und höheren Schulanstalten, von den Elementarschulen hinauf bis zu den Lehrer- und Predigerseminaren werden 1266 Schüler unterrichtet, Christendörflein mit geordneten Pflanzungen, mit Kirchen und Schulen sind an Stelle des Urwaldes getreten, und Werkstätten sind aufgerichtet, die zur Civilisirung und geistigen Hebung der Negerstämme dienen. Dasselbe darf man sagen von den Kaffer- und Basutoländern in Süd-Afrika. Auch diese Wildnisse sind jetzt civilisirt und christianisirt und größtentheils mit Kirchen und Schulen gefüllt. Auch von ihnen gehen bereits neue Missionsversuche aus, tiefer in's Innere des afrikanischen Hochlandes hinein. Auch unter ihnen ist ein Licht aufgegangen, aber leider schon wieder erloschen, welches dem schwarzen Bischof in West-Afrika wohl an die Seite gestellt werden kann. Es war dies der Kafferprediger Tijo Soga, der i. J. 1870 auf seinem Posten Somerville unter den Galeka-Kaffern als ein noch junger Mann von etwa 40 Jahren gestorben ist. Als Sohn eines Kafferhauptecklings war er frühe in die Missionschule und dann in das Seminar der schottischen Mission zu Lovedale eingetreten, durch immer wieder ausbrechende Kafferriege von der zerstörten Station vertrieben und von dem heimkehrenden Missionar mit nach Schottland genommen. Hier bezog er das Lehrerseminar zu Glasgow, und nach einem Zwischenaufenthalt in der Heimat, von wo ihn ein neuer Kafferkrieg vertrieb, kam er nochmals nach Schottland und besuchte nun die Universität und das Predigerseminar zu Edinburg. Hier überflügelte er schnell die meisten seiner weißen Studiengenossen; seine Predigten galten als Muster sowohl wegen ihres Gedankenreichtums als wegen der glänzenden Diction und des trefflichen Vortrags, und erregten um so mehr Bewunderung, als ja die englische Sprache nicht seine Muttersprache war. Was er nach seiner Rückkehr in's Kafferland in seiner Muttersprache geleistet hat als Prediger, als Dichter, als Uebersetzer, als Verfasser verschiedener wissenschaftlichen und Erbauungsschriften, hebt ihn weit über seine weißen Mitarbeiter, und sein früher Tod war für sie alle ein unerseßlicher Verlust. Er hatte eine schottische Dame zur Frau, und der Unterschied der Farbe hat weder auf sein Familienglied noch auf das wahrhaft brüderliche und herzliche Verhältnis zu den übrigen Missionaren störend eingewirkt. Eben so wenig auf das Verhältnis zu seinen Gemeinden. Die Kaffern waren stolz auf ihren schwarzen Landsmann, der in Reihe und Glied stand mit den weißen Herren und sichtlich von ihnen geehrt wurde. Sie hörten ihn lieber als die weißen Prediger, folgten willig seinen Anordnungen und kamen ihm überall mit herzlichem Vertrauen und ehrfürchtiger Liebe entgegen.

Dieser Tijo Soga war freilich nicht einer von vielen, sondern er war als ein einzelner seinem Volk und seinen schwarzen Mitarbeitern weit vorausgeeilt, nicht bloß durch seine Ausbildung in England, sondern durch die ihm angeborne hervorragende Tüchtigkeit und seine ungewöhnlichen Talente. Im ganzen steht die Bildung der Kaffern und Betschuanen noch keineswegs auf einer hohen Stufe, auch bei den Getauften. Es sind ja recht tüchtige Schullehrer, Katecheten und Evangelisten aus ihnen hervorgegangen, und von Jahr zu Jahr nehmen die Bildungsanstalten, Druckereien, Bücher, Zeitungen, die von diesen Schwarzen geleitet werden, an Zahl und an innerem Werthe zu, aber es bleibt immer noch viel zu thun und zu wünschen übrig. Denn es sind hier besondere Schwierigkeiten zu überwinden. Zuerst die immer sich wiederholenden Kriegerstürme. Was eben mit Mühe gepflanzt und sorgfältig gepflegt ist, wird im plötzlichen Ansturm schonungslos wieder zu Boden geworfen und zerstört. Sodann die eigene Hofart und Geistessträgheit. Was braucht sich so ein stolzer Krieger um elende Schrei-

bereien zu bekümmern! Vor allen Dingen die Despotie der Häuptlinge. Niemand im Lande soll klüger sein als sie. Können sie selbst nach ein paar schwachen Versuchen das Alphabet der Weißen nicht bewältigen, so soll es auch keiner ihrer Unterthanen thun. Endlich die Schelucht und Misgunst der Weißen. Die Boers (Bauern, spr. Buurs), die in Süd-Afrika mitten zwischen Kaffern und Betschuanen wohnen, sehen es ungern, daß die Schwarzen, die „lediglich zum Dienst der Weißen bestimmte Race“, ihnen, den Weißen, ebenbürtig werden sollen. Deshalb hindern sie die Missionen auf Schritt und Tritt und würden sie am liebsten ganz aus ihren Territorien verbannen. Doch trifft dies Urtheil keineswegs alle Boers. Namentlich in neuerer Zeit finden sich immer mehrere unter ihnen, denen das Wohl der Schwarzen wirklich am Herzen liegt und die ihnen auch etwas Schulbildung gönnen, letzteres freilich immer nur mit einer gewissen Einschränkung. Unter diesen Umständen ist es zu verwundern, daß noch so viele Schulen gegründet und so viele schwarze Lehrer herangebildet sind. Besonders gerühmt wird die große Schulanstalt der Londoner Missionsgesellschaft zu Lovedale, welche 3 verschiedene Abtheilungen umfaßt, eine Elementarschule, eine höhere Schule (auch Töchter-schule) und ein theologisches Seminar, aus welchem bereits eine Anzahl tüchtiger ordinirter Kaffernprediger hervorgegangen sind. Jeden Sonntag predigen 60 Studenten auf den benachbarten Kafferkraals. Mit der Schule ist eine Druckerei, eine Telegraphen-anstalt, eine Schule für Ackerbau und Gewerbe verbunden (Schreinerei und Wagen-macherei, Schmiede und Buchbinderei) und die Leitung ist so vortrefflich, daß selbst manche Söhne der umwohnenden Boers am Unterricht Theil nehmen. Hier ist das Problem gelöst, den Kaffer zur Arbeit anzuleiten. Eine ähnliche Anstalt für die Fingu besteht in Blythwood, für die Betschuanen das Moffat-Institut von Kuruman. Erfreuliches wird auch berichtet von der methodistischen Lehranstalt zu Healdtown am Cat-River, aus welcher schon mehr als 60 Schullehrer und Katecheten, und etwa ein Duzend ordinirter Geistlichen hervorgegangen sind. Ähnlich steht es mit dem Seminar der Anglikaner in Grahamstown, mit dem Londoner Seminar zu Schoschong unter den Bamangwato und der Pariser Anstalt auf Morijah im Basutoland, mit welcher noch die höhere Töchter-schule zu Thababossiu und eine Industrieschule zusammenhängt. Es wären noch einige solche Institute zu nennen*), aber wir übergehen sie, um etwas ausführlicher über das eigentliche Capland zu referiren, weil wir hier einem vollständig ausgebildeten Schulsystem begegnen, welches sich mehr oder minder in allen englischen Colonien wiederholt.

Erst 1835 wurde ein Anfang gemacht, um den öffentlichen Unterricht in den afrikanischen Gebieten, die unter englischer Herrschaft stehen, zu regeln. Die Regierung begann überall da Elementarschulen und höhere Schulen aufzurichten, wo eine genügende Anzahl von Schülern sich zusammensand. Schulgeld wurde nicht erhoben, die Lehrer erhielten ihre Befoldung von der Regierung, nur für den Unterricht in alten Sprachen und Mathematik — wo er verlangt wurde — mußten die Schüler selber zahlen. Die größte Noth hatte man aber mit der Herbeischaffung geeigneter Lehrer. Im Lande selbst waren keine zu finden. Man mußte zu Fremdlingen greifen, meistens Schotten. Diese haben denn auch hier und da recht Tüchtiges geleistet, aber im allgemeinen war doch ihre Unbekanntschaft mit den capischen Verhältnissen und mit der holländischen Sprache, die im ganzen Lande gesprochen wird, zu hinderlich, als daß ihre Schulen hätten gedeihen können. Die Regierung sah bald ein, daß sie so nicht weiter machen

*) In der auf Anlaß des Basuto-Krieges dem engl. Ministerium seitens der Pariser Miss.-Gesellschaft eingereichten Petition heißt es: Das Basutoland, welches unsere Missionare bei ihrem Eintritt 1833 fast verödet fanden durch Krieg, Hunger und wilde Thiere, ist jetzt reich bevölkert, blühend durch Handel und Ackerbau, mit Kirchen und Schulen versehen, die von eingeborenen Katechisten und Lehrern geleitet wurden. Die Schulen werden von 3000 Kindern besucht. Auf 2 großen Normalschulen werden 150 junge Männer und 30 junge Mädchen für die Lehrereamina ausgebildet. Die ganze Bibel, Gesang- und Schulbücher in der Basutosprache sind im ganzen Lande verbreitet. 6000 Basuto sind volle Gemeindeglieder und 20,000 stehen im christl. Unterrichte.

dürfe, berief 1860 eine Commission, die den Zustand der Staatsschulen untersuchte, und beschloß sie sämmtlich eingehen zu lassen. In Zukunft wollte die Regierung sich auf kräftige Unterstützung der Privatschulen beschränken, nicht bloß Elementar- und Mittelschulen, sondern auch Gymnasien oder Colleges. Seit 1865 ist dies System mit trefflichem Erfolge durchgeführt. Da war beispielsweise die Regierungsschule in Stellenbosch, nahe bei der Capstadt. Als sie i. J. 1866 eingieng, zählte sie kaum noch ein Duzend Schüler. Sofort eröffnete ein rheinischer Missionar eine höhere Kostschule, ein Committee trat zusammen und errichtete ein Gymnasialgebäude, Lehrer wurden aus England verschrieben, und jetzt besteht nicht bloß ein wohlbesetztes Privatgymnasium in Stellenbosch mit 200 Schülern, sondern an das Gymnasium haben sich Vorschule und Mädchenschule und ein Seminar mit 3 Professoren angeschlossen, und die Anstalt in Stellenbosch gilt als eine der vorzüglichsten in Süd-Afrika. Die Regierung zahlt einen Zuschuß von 1200 Pfd. St., die Leitung aber liegt in den Händen eines Curatoriums, in welchem die holländisch-afrikanischen Prediger eine dominirende Stellung einnehmen. Das religiöse Bekenntnis darf zwar bei den von der Regierung unterstützten Schulen keinen Einfluß üben. Aber es wird als selbstverständlich angenommen, daß in den Schulen, welche von Missionaren oder kirchlichen Gemeinschaften geleitet werden, auch die Glaubensunterschiede unverkürzt zur Geltung kommen. An der Spitze des gesammten Erziehungswesens steht ein Generalsuperintendent und unter ihm 5 Schulinspectoren, die alle Jahre ihre Bezirke bereisen und inspiciren. Nur mit den höheren Schulen (Colleges) haben sie nichts zu thun, wohl aber mit sämmtlichen Tageschulen, Missionschulen und Erziehungsanstalten für Eingeborene, zusammen etwa 800. Die Tageschulen theilen sich in Schulen erster, zweiter und dritter Classe. In den Schulen dritter Classe wird nicht viel mehr als Lesen, Schreiben und Rechnen getrieben. In den übrigen kommt aber Geographie und Geschichte, auch wohl Naturgeschichte und Mathematik hinzu. In diesen Schulen können Weiße mit Farbigen, Mädchen mit Knaben zusammen sitzen, aber für die Weißen und für die Mädchen sind auch besondere Schulen vorhanden, die ebenfalls von der Regierung unterstützt werden. Die Mädchenschulen, die zum Theil sehr blühend sind und sehr glänzende öffentliche Examina halten, wie z. B. die Töchterinstitute in Stellenbosch, in Worcester, in Wellington, in Graaf Reinet, und das Good Hope Seminary in Capstadt sind meistens durch geistliche Corporationen oder durch Missionsgesellschaften in's Leben gerufen, und tragen das religiöse Gepräge ihrer Stifter. Dasselbe ist der Fall bei den eigentlichen Missionschulen. Doch verlangt die Regierung, daß auch in diesen Schulen kein Kind gezwungen wird, am Religionsunterricht Theil zu nehmen. Nur für die übrigen (nicht religiösen) Unterrichtsfächer zahlt sie ihren Beitrag. Die Lehrer in diesen Schulen sind die Missionare selbst oder ihre weißen Gehülfen, zum Theil ihre Söhne und Töchter. Aber die Mehrzahl der Schulgehülfen sind doch Farbige. Schullehrerfeminare giebt es nicht. Wer Lehrer werden will, muß selbst sehen, wo und wie er die dazu nöthige Ausbildung erlangt, durch eigenes Studium oder durch einen andern bereits angestellten Lehrer. Die Regierung verlangt nur, daß er sich zu einer der jährlichen Prüfungen meldet, und wenn er diese Prüfung besteht, so darf er öffentlich unterrichten und auf Staatszuschuß rechnen, gleichviel ob er weiß oder schwarz ist. Natürlich kann man nicht in jeder Schule den dunkelfarbigen Lehrer brauchen, aber es wäre ein Irrthum, wenn man meinte, weiße Kinder würden sich keinen braunen oder schwarzen Pädagogen gefallen lassen. Wenn der Mann sich mit einigem Tact zu benehmen weiß, so hat das gar keine Schwierigkeit. Auch die schwarzen Schüler heißen einen schwarzen Lehrer willkommen und fühlen sich geschmeichelt, daß einer aus ihrer Mitte es so weit gebracht hat. Nur die gelbe Race, das Hottentottengeschlecht, scheint einen unüberwindlichen Widerwillen gegen Lehrer und Prediger ihrer eigenen Haut zu haben. Sie sind wie es scheint zu hochmüthig, um sich von einem ihres gleichen unterrichten und wohl gar strafen zu lassen. Nur den Weißen wollen sie solche Gewalt über sich einräumen. Im allgemeinen muß man sagen, daß das Schulsystem des Caplandes und seiner Depen-

denzen seit dem letzten Jahrzehnt in einem außerordentlichen Aufschwung begriffen ist. Ähnliches ist zu sagen vom Oranjerestaat: die Schulverhältnisse liegen hier im Kleinen eben so wie im Capland. Auch hier stehen Schulen und Schullehrer unter der ControUe von Districten oder Localcommissionen, und ein vom Staat angestellter Inspecteur van Onderwys leitet das Ganze. Die Zuschüsse zum Gehalt der Lehrer und zur Aufrichtung von Schulgebäuden erfolgen auf Antrag des Unterrichtsinspectors und nach Maßgabe der Leistungen. Schulzwang besteht nicht. Lehrer und Lehrerinnen müssen sich ihre Vorbildung selbst verschaffen. Erlaubnis zu unterrichten erhalten sie nach Ablegung einer Prüfung in Bloemfontein. Die Prüfungscommission überzeugt sich zunächst nur von der Fertigkeit in holländischer und englischer Sprache, von etwas biblischer Geschichtskennntnis und den Anfangsgründen der Geographie. Wer das Geforderte leistet, darf einem bereits anerkannten Hauptlehrer in der untersten Classe helfen und sich weiter vorbereiten. Nach einem Jahr hat er ein neues Examen zu bestehen und nach 2 Jahren das dritte. Ist beides gut ausgefallen, so bekommt er Erlaubnis zum Eintritt in das Seminar zu Bloemfontein (für Knaben Grey College, für Mädchen Eunike-Institut). Wer dort den Jahrescurfus obsolvirt hat, muß in einer neuen Prüfung wenigstens den dritten Grad gewinnen. Dadurch erhält er das Recht zum selbständigen Unterricht in den Elementarien, Holländisch und Englisch, Geographie, etwas Geschichte und bibl. Geschichte. Wer den zweiten Grad erhält, ist berechtigt auch Geometrie, Lateinisch (oder Deutsch und Französisch), Naturkunde und etwas mehr Geschichte zu lehren; und wer den ersten Grad bekommt, auch noch Griechisch, Astronomie, Litteratur und Musik. Religion darf er nicht lehren, wenigstens nicht in den eigentlichen Schulstunden, und biblische Geschichte nur dann, wenn die Eltern keinen Einspruch erheben.

Von der östlichen Seite des afrikanischen Festlandes ist bisher noch nicht viel zu berichten. Die großen Unternehmungen englischer und amerikanischer Missionsgesellschaften an den endlich erreichten großen Seen sind noch zu jung, die Mission unter den Galla ist noch immer nicht eröffnet, in Abyssinien hat sie wieder aufgegeben werden müssen. Nur an der Küste des Rothen Meeres bei dem Hafensplatz Massova haben schwedische Missionare ein paar Schulen aufrecht erhalten, aus welchen sie eingeborene Lehrer und Prediger für die Küstenländer zu gewinnen hoffen. Diese Schulen recrutiren sich aus verlassenen oder losgekauften Kindern und Sklaven, Knaben und Mädchen. Die Ziele waren anfangs sehr niedrig gesteckt und beschränkten sich auf die Elementarfächer. Nach und nach, wie die Zahl der intelligenteren Schüler sich mehrte, bot man mehr und erzog sich die Schulgehülfen aus den eigenen Schulen, ja man kann jetzt schon etliche von ihnen als Evangelisten in's Land schicken. Um den Unterhalt der Zöglinge aufzubringen, gebraucht man die Methode, welche auch anderwärts, z. B. bei den indischen Kostschulen beliebt ist, nämlich die einzelnen Schüler einzelnen Freunden in den heidnischen Missionstreffen zur speciellen Verpflegung zu empfehlen. Erfahrungsmäßig übernehmen viele Missionsfreunde den Unterhalt eines einzelnen Kindes sehr gern. Ein ganz ähnliches Institut ist auf der Insel Sansibar errichtet durch die englische sogen. Universitätsmission. Auch dort werden verlassene und losgekaufte Kinder und Männer unterrichtet und zu Katecheten und Lehrern ihrer Landsleute herangebildet, aber auch zu Handwerkern und Gewerbsleuten, so daß sie im Stande sind, kleine christliche Colonien im Inlande zu gründen, an den Ufern des Nyassa-See's, am Rovumaplus u. a. Auf der Küste bei Mombas, Sansibar gegenüber, sind solche christliche Colonien bereits in voller Blüte. Die anglikanische Mission hat in Freeretown eine Zufluchtsstätte für befreite Sklaven hergestellt, in derselben Weise wie auf der Westküste in Freetown (Sierra Leone). Sehr erleichtert wurde dies Unternehmen durch eine Anzahl christlicher Neger, welche früher aus der Gegend von Mombas nach der westlichen Küste Ostindiens als Arbeiter übergesiedelt und dort von englischen Missionaren unterrichtet und getauft waren. Von diesen getauften Negern ließen sich viele willig finden, auf englischen Schiffen in ihre Heimat zurückzukehren und sich dort unter die Leitung ihres ehemaligen Lehrers Miss. Price zu stellen, der mit der Gründung des

Sklavensahls in Freetown betraut war. Diese gestitteten, fleißigen und freundlichen schwarzen Christen machten auf die Hunderte von schwarzen Männern und Weibern, welche direct aus den Sklavenschiffen an's Land gebracht wurden, einen gewaltigen Eindruck. Ohne eine Spur von Scham und Zucht, in der rohesten, unflätigsten Nacktheit, stinkend von Unrath, Geschwüren und Ausschlag, womit ihr Leib bedeckt war, oder von dem ranzigen Del, womit sie sich gesalbt, träge, ungeschickt, misanthropisch, sahen sie dagegen die christlichen Neger den ganzen Tag fröhlich und fleißig die Hände regen, um Schuppen und Wohnstätten für die neuen Ankömmlinge aufzuschlagen, um Speise und Kleidung für sie zu bereiten. Anstatt des eigenen scheußlichen Gebeltes und Gekreisches hörten sie liebliche Christenlieder singen und erzählen von wunderbaren Dingen, von denen ein großes Buch (das erste Buch, was sie sahen) Kunde gab. Und bald war auch eine Schule eröffnet, und ihre eigenen Kinder fiengen an, mit dem Buche bekannt zu werden, und sie selbst wurden angeleitet, Wege durch den Busch zu machen, Gärten anzulegen, das Feld umzugraben, zu säen, zu pflanzen, zu hobeln, zu zimmern, zu schmieden und schmelzen — ja, das war eine wunderbare Veränderung, die unter der fortwährenden Verkündigung des Evangeliums, unter der väterlichen Zucht der Missionare und der freundlichen Anleitung ihrer eigenen Landsleute mit diesem elenden Geschlecht vor sich gieng. Die Berichte der Schiffscapitäne und Beamten, welche diese Colonie und ihre Filiale besuchten, sind voll Wunders über das in so kurzer Zeit schon erreichte Maß von Geschick und Intelligenz namentlich bei dem jüngeren Geschlechte.

Wir verlassen hiermit das afrikanische Festland. Aber ehe wir in der weiten australischen Inselwelt Umschau halten, werfen wir noch einen Blick auf die große afrikanische Insel Madagascar, das Land des blutigen Martyriums vor 20 Jahren, jetzt das Land der Massenbekehrung, wo das ganze Volk nach dem Beispiel oder Befehl der Königin zur christlichen Kirche und Schule sich drängt. Es ist zunächst kein sehr anziehendes Schauspiel, welches Madagascar uns bietet. Zwar werden dort aufgezählt etwa 800 Tagesschulen der Londoner Mission mit 50,000 Kindern, und 1500 Schulen der anglikanischen Mission mit 60,000 Schülern, dazu noch die Schulen der Quäker und der Norweger. Durch das neue Schulgesetz der Regierung (allgemeiner Schulzwang) würde die Zahl der Schüler sogar um das 20fache vermehrt werden. Aber woher dann die Lehrer nehmen? Schon jetzt stehen die Schulen auf einer sehr niedrigen Stufe; nicht bloß weil man bei dem Zubringen des Volkes gezwungen ist, nach allem zu greifen, was den Anschein hat, beim Unterrichte helfen zu können, sondern hauptsächlich weil die „christliche“ Regierung sich überall einmischt und nicht übel Lust hat, das Schulwesen ganz und gar für Staatssache zu erklären. So kann es denn kommen, daß Lehrer in die Dörfer geschickt werden, die selbst noch nicht im Stande sind, ein Buch fertig und mit Verständnis zu lesen, noch viel weniger die wüste Bande der halbnaekten schwarzen Kinder in Ordnung zu halten. Und wenn es nur noch Kinder wären! Aber von manchen unverständigen Gouverneuren, die sich bei der christlichen Regierung beliebt machen wollen, wird alles, was Beine hat, in die Schule getrieben, groß und klein, von allen Altersklassen und aus allen Ständen, nackte Sklaven zusammen mit ihren vornehmen Herren, denen sie die Schulbücher nachtragen oder in den Mädchenschulen die Nadel einfädeln oder den herabgefallenen Fingerhut aufheben müssen. Da kommt es vor, daß mitten aus der Schule eine Anzahl Sklavinnen herausgeholt wird, weil ein Käufer da ist, der sie besehen und mitnehmen will; oder junge Bursche, die von ihren Büchern weg in Reihe und Glied gestellt und zu einem Kriegszuge fortgeschickt oder mit einem Amt betraut und in die Provinzen gesandt werden. So unsicher und unberechenbar ist dort alles, daß die Missionare kaum noch den Muth haben, aus eigener Initiative Localschulen in den Provinzstädten zu eröffnen. Sie beschränken sich mehr und mehr darauf, in höheren Schulanstalten, besonders in der Hauptstadt Antananarivo tüchtige Lehrkräfte heranzubilden. Aus diesen Anstalten sind in der That schon viele hundert Lehrer und Prediger hervorgegangen (nahezu 400 einzelne Pastoren). Aber weil auch die Seminare keineswegs vor unerwarteten Verordnungen der Regie-

rung sicher sind, welche die Fremden immer mehr als ein lästiges, weil nicht unmitelbar der inländischen Jurisdiction unterworfenen Element ansieht, so haben manche Missionare versucht, eine Art Wanderschule anzulegen und an einzelnen Wochentagen eine Anzahl strebsamer junger Leute um sich zu sammeln, um sie im Schreiben, Rechnen, Grammatik, Geographie, Singen zu unterrichten und Bibelerklärung mit ihnen zu treiben. Mit denen, die nicht Schullehrer werden wollen, sondern ein Predigamt anstreben, wird auch etwas praktische Theologie durchgenommen. Die norwegischen Missionare lassen die Zöglinge beim Eintritt in ihr Predigerseminar sich schriftlich verpflichten, sich überall hinsenden zu lassen im Dienste der Mission. Die Examina, die mit ihnen angestellt werden in Glaubenslehre, Bibeltunde, Exegese, Homiletik und Kirchengeschichte, in der griechischen Sprache, Grammatik, Geographie und Weltgeschichte, sind bisher sehr befriedigend ausgefallen. Daß auch in Madagascar bereits Kleinkinderschulen und Gewerbschulen bestehen, braucht nicht erst absonderlich bemerkt zu werden.

Von den drei großen Landmassen der Südsee: Neuhollland, Neu-Seeland und Neu-Guinea, ist nicht gerade Großes zu berichten. In Neu-Guinea besteht die Mission, wenigstens auf der Südküste, erst seit 5 Jahren und hat die Aufgabe, eine Menge verschiedener Stämme mit verschiedenen Sprachen, die wild und nackt in Pfahldörfern und so zu sagen noch im Steinzeitalter leben, an friedliche Sitten zu gewöhnen und zum Verständniß des Evangeliums vorzubereiten. Schon haben die Missionare eine Anzahl Sprachen so weit bemeistert, daß sie kleine Schulbücher, Lesefibeln u. dgl. haben drucken und in ca 25 Schulen einführen können. Die Lehrer in diesen Schulen sind größtentheils Getaufte aus den Südsee-Inseln, welche mit freudigem Muth die Todesgefahren unter diesem grausamen Kannibalgengeschlecht und den tödtlichen Fiebern der ungesunden Küste sich blosstellen, um den Bewohnern Neu-Guinea's zu der gleichen christlichen Aufklärung zu verhelfen, die sie jetzt selber besitzen. — Auch die Mission unter den Schwarzen Neuholllands kann man als noch in ihren Anfängen stehend bezeichnen, obgleich sie bereits 50 Jahre alt ist. Mehrere Missionsgesellschaften haben die Arbeit unter den elenden Resten der hinschwindenden Bevölkerung als hoffnungslos wieder aufgegeben. Das trüg unherschwefende Geschlecht schien durchaus unfähig für irgend welche Erhebung aus der tiefen Verkommenheit. Man machte ihnen Kleider und baute ihnen Häuser, aber weder das eine noch das andere nahmen sie an, unbezähmbar schien ihr Wandertrieb, für Zuneigung und Dankbarkeit gegen ihre Wohlthäter schien jede Regung ausgelöscht. Und doch ist es in den letzten zwei Jahrzehnten der unermüdlchen Geduld der Brüdergemeinde gelungen, ein paar freundliche und reinliche Dörfer anzulegen, in denen sie mit ihren getauften Eingeborenen zusammenwohnen, sie mit Gartenbau und Industrie beschäftigen, wo die Schwarzen Hopfenbau, Schafzucht und Wollhandel treiben, in selbstgebauter Kirche sich um das Wort Gottes scharen und die Schulkinder von eingeborenen Lehrern in den Elementarfächern und in der Musik unterweisen lassen. Die Missionare hatten angefangen mit einem Erziehungshaus (Waisenhaus), in welchem sie die schwarzen Kinder von frühester Jugend auf unter ihrer Pflege und Leitung hatten, und nach unsäglichen Mühen gelang es ihnen, aus diesen ihren Pflegelindern heraus den ersten Stamm christlicher Familien zu gewinnen. Manche eben so wunderbare als ergreifende Geschichte von der Erweckung oder dem Heimgang dieser Erstlinge sind bereits in die öffentlichen Berichte übergegangen. Eine australische Zeitung schreibt von einer dieser Stationen der Brüdergemeinde, nachdem sie die netten Häuser und das ganze Aeußere der Station (Namahyuk) geschildert: Vormittags und Nachmittags haben die Knaben und Mädchen ihre Schule bei der schwarzen Lehrerin Betsy. Die Frau Missionarin lehrt die Mädchen nähen und die jungen Weiber ihr Haus vorforsorgen. Abends hört man aus allen Häusern Lesen, Singen, Beten. Sonntags vor dem Gottesdienst ist Katechisirstunde für die Jugend. Die Knaben und Mädchen sagen Lieder, Sprüche und was sie gelernt haben auf, und gewiß, europäische Kinder würden es nicht besser thun. Nach der Predigt ist wieder Sonntagsschule für Jung und Alt und Abends noch ein öffentlicher Gottesdienst. — Ob die schwarzen

Bewohner Neuhollands noch fähig sind, unter der Pflege der Missionare wieder zu erstarken, oder ob sie fortfahren werden, auszusterben, ist eine Frage, welche erst in den nächsten Jahrzehnten sich wird beantworten lassen. Dasselbe gilt von den Bewohnern Neuseelands. Das früher so kräftige und mannhafte Volk der Maori, welches bereits seinem größten Theile nach zum Christenthum bekehrt war, ist durch das rücksichtslose Vorgehen der europäischen Einwanderer, durch Krieg und Branntwein systematisch fast vernichtet, und der schwache Ueberrest scheint sich von Jahr zu Jahr zu verringern. Immerhin finden sich noch einige 30 eingeborene Geistliche und dritthalbhundert eingeborene Lehrer, die in den neuseeländischen Missionschulen unterrichtet wurden und nun selbst unterrichten. Die Missionare glauben zu bemerken, daß wo den Maori von den Einwanderern noch einiger Raum zum selbständigen Wohnen gelassen wird, die Zahl kräftiger Geburten sich allmählig wieder etwas hebt, und es ist kein Zweifel, daß dies intelligente Volk könnte erhalten werden, wenn nur die Europäer selbst dessen Erhaltung wollten. — Von einer besonderen Art Missionschule müssen wir noch Erwähnung thun, welche auf Neuseeland ihren Anfang genommen, jetzt aber nach der etwas nördlicher liegenden Insel Norfolk verlegt ist. Der anglikanische Missionsbischof Selwyn war 1842 nach Neuseeland gekommen und hatte in Auckland sofort eine hohe Schule errichtet zur Heranbildung eingeborner Geistlichen, und zwar mit der Absicht, die jungen Maori wissenschaftlich auf die gleiche Stufe zu heben, wie die jungen englischen Theologen. Er hatte aber auch die benachbarten Inseln in's Auge gefaßt, die Banks-Inseln, Salomons- und Santa-Cruz-Inseln, die Neuhebriden und was sonst in jener Gegend zu der melanesischen Inselwelt gehört. Da er keine Leute hatte, um auch diese vielen Inseln mit Lehrern zu besetzen, so faßte er den Entschluß, von den Inseln selber die Eingeborenen herbeizuholen, sie in Auckland zu unterrichten und dann als Lehrer zu den Ihrigen zurückzuschicken. Die Schwierigkeit bestand darin, daß der Bischof, der mit seinem Schiffe die Inseln besuchte, die Sprachen der Inselaner nicht verstand, und daß ihm als einem Fremdling kein Schwarzer seine Kinder anvertrauen wollte. Indes auf einer oder der anderen Insel gelang es doch durch Hülfe von Dolmetschern und Geschenken, ein paar frische Knaben zu gewinnen. Wenn die dann etwa nach Jahresfrist mit ihrem neuerworbenen kleinen Schatz fremder Wissenschaft — etwas Lesen, Schreiben, Singen, biblische Geschichten — auf ihre Insel zurückkehrten, so wurden sie natürlich als Wunderkinder angestaunt, der Ruf verbreitete sich zu den Nachbarinseln, und im nächsten Jahre boten schon manche Häuptlinge selber dem Bischof ihre Söhne zur Begleitung an. Der schlimmste Umstand war immer die Vielsprachigkeit dieser Inselaner. Da war es nun ein besonderes Glück, daß im J. 1855 ein außerordentliches Sprachgenie dem Bischof Selwyn zur Seite trat, nämlich der Missionar Potteson, der nachher Selwyn's Nachfolger und Bischof von Auckland wurde. Er wußte die 15 bis 20 Sprachen jener Inselwelt gleichsam spielend zu meistern und hatte dabei ein unvergleichliches Talent, Kinder an sich zu ziehen. Wenn er von seinem Missionschiff aus schwimmend oder watend das fremde Ufer betrat, waren es immer die neugierig und furchtsam am Ufer stehenden Kinder, zu denen er sich nieder setzte und die er durch allerlei glänzendes Spielzeug zu fesseln wußte, während die misstrauischen Wilden umher, sonst so bereit mit ihren Keulen oder vergifteten Pfeilen über den Fremdling herzufallen, verwundert ihre Hände sinken ließen und dem Freund ihrer Kinder geneigt wurden. In immer weiteren Kreisen, zu immer neuen Inselgruppen dehnte Potteson seine jährlichen Rundreisen aus, und nachdem die Erziehungsanstalt nach dem wärmeren Norfolk verpflanzt war, konnte er bald vollständiger ausgerüstete Lehrer und Prediger, die einen mehrjährigen Kursus bei ihm durchgemacht hatten, zu den einzelnen Inseln zurückführen. Bei seinem nächsten Besuche fand er sie dann bereits in einem wohnlichen Häuschen eingerichtet, wo sie mit ihren Landsleuten ganz wacker das ABC trieben, ihnen biblische Geschichten erzählten und allerlei Wunderbares berichteten von dem, was sie bei dem weißen Bischof gesehen und gelernt hatten. So wurden die Elemente der Bildung über eine große

Anzahl von Inseln und Inselchen verbreitet, auf denen europäische Missionare, schon um des unglaublich ungesunden Klima's willen, schwerlich sich hätten niederlassen können. Die Bewohner wurden an Kleidung, an Arbeit, an sanftere Sitten gewöhnt, und der Segen dieses missionarischen Unternehmens würde noch viel größer gewesen sein, wenn nicht gewissenlose Weiße alsbald auf denselbigen Wegen hinterdrein gefahren wären und die zutraulicher gewordenen Insulaner unter heuchlerischem Scheine, als wären sie des Bischofs Leute, auf ihr Schiff gelockt und in die Sklaverei geführt hätten. Es ist bekannt, daß der edle Pateson selber der durch solche Schändlichkeiten wiedererweckten Rachgier und Wildheit der Insulaner zum Opfer fiel. Zur Sühne für etliche kurz vorher von weißen Schiffsleuten gemordete oder weggeführte Insulaner wurde er 1871 auf der Insel Nukapu mit mehreren seiner Begleiter erschlagen. Sein Werk wird durch den Sohn des Bischofs Selwyn fortgesetzt*).

Auch andere englische Missionsgesellschaften sind in die Arbeit auf den Neuhebriden und den benachbarten Inselgruppen eingetreten. Vor allen die Presbyterianer. Wo nur irgend eine Insel den Aufenthalt eines Europäers halbwegs möglich machte, da siedelten sich diese unerschrockenen Männer an, und in die Stelle derer, welche unter den furchtbaren Fieberanfällen oder unter den Keulen der Wilden in's Grab sanken, treten immer frische Kräfte mit gleicher Aufopferungsfreudigkeit. Zwar mußten sie selber ihre Wirksamkeit auf engere Grenzen beschränken, weil fast jede Insel eine andere Sprache hatte, aber sie zogen sich junge Gehülfen heran. „Nicht konnten wir daran denken“, sagen sie, „einer kleinen ausgewählten Schaar eine höhere theologische Bildung zu verschaffen, sondern jeder mußte einer möglichst großen Schaar so viel oder so wenig Kenntnisse beizubringen suchen, als es gerade die Umstände erlaubten. Weil wir keine Möglichkeit sahen, gehörig ausgebildete Einzelne als Prediger und Evangelisten an unsere Stelle treten zu lassen, so begnügten wir uns, möglichst viele Helfer aus ihnen zu gewinnen, die den Missionar nicht ersetzen, sondern unterstützen sollten.“ Gleichwohl konnten sie mit der Zeit an Größeres denken. Sie fanden unter ihren Zöglingen eine Anzahl junger Männer, die willig und fähig waren, auch nach fremden Inseln die erste Verkündigung des Evangeliums zu bringen. So wird uns von der Hebriden-Insel Aneiteum erzählt: alle früheren Missionsversuche von weißen und braunen Evangelisten waren dort gescheitert, furchtbare Epidemien und die unbändige Wildheit der mordlustigen Bewohner decimierten unaufhörlich die Bevölkerung, aber schließlich gelang es doch dem Missionar Geddie, zwei feindliche Stämme zu versöhnen, wenigstens vom Kampfe zurückzuhalten, darnach auch dem greulichen Kinderfraß Einhalt zu thun, die Erwürgung der Mutter durch den eigenen Sohn beim Tode des Vaters zu hindern und die Alten zu retten, die lebendig begraben werden sollten. Die Hälfte aller noch übrigen Insulaner (1400 Personen) hatte er im Unterricht, 75 einzelne Gehülfen unterrichteten sie in 50 Schulen. Und diese Gehülfen waren keineswegs lauter Jünglinge, sondern vormals gewaltige Krieger, Häuptlinge, Zauberer, Götzenpriester u. Zwei von ihnen schickte Geddie nach der Insel Fotuna, zwei nach Tanna. Unsägliche Wüthen haben sie dort durchgemacht unter beständigem Krieg, Mord und Menschenraub. Weiße Missionare, die ihnen zu Hilfe kommen wollten, wurden wieder verjagt; es schien unmöglich, festen Fuß zu fassen. Dennoch haben die dunkelfarbigen Männer treu ausgehalten, und der Erfolg ist, daß jetzt auf einer Anzahl kleiner Nebeninseln das Gözenthum überwältigt und christliche Kirche und Schule aufgerichtet ist. — Bisher haben wir von den Störungen nichts gesagt, welche die evangelische Mission durch das Nebeneindringen katholischer Missionare zu erleiden hat, obwohl des Betrübenden genug zu

*) Der Missionsbischof unterrichtet mit Hilfe von 5 oder 6 Missionaren 170—180 Zöglinge, die aus etwa 100 kleinen Inseln zusammengelesen sind, und sorgt auch für die Ausbildung von schwarzen Lehrerinnen, die den jungen Männern, die in ihre Heimat zurückkehren, als Gattinnen mitgegeben werden. Etwa 40 Schulen sind durch diese Norfolkshüler auf ihren heimatischen Inseln begründet, ja auf einzelnen kleinen Inseln ist das Heidenthum vollständig ausgerottet und die neugewonnenen Christen sind willig, auch auf den Nachbarinseln die frohe Botschaft auszubreiten.

berichten gewesen wäre. Ganz besonders schlimm aber steht die Sache auf mehreren Inselgruppen der Südsee. Hier ist die französische Regierung, welche sich ja bisher immer mit der Ausbreitung der katholischen Kirche in fremden Welttheilen zu identificiren pfliegte, in so gewaltfamer Weise gegen die protestantischen Missionare, Kirchen und Schulen vorgegangen, daß auch die Zeitungen davon Notiz nahmen und diplomatische Verhandlungen zwischen England und Frankreich die Folge waren. Besonders rücksichtslos wurde der Kampf gegen die protestantischen Gemeinden auf den Loyalitäts-Inseln geführt. Aus Neukaledonien hatten die Franzosen schon 1845 die Londoner Missionare vertrieben. Sobald 1864 die Loyalitäts-Inseln für eine Dependenz von Neukaledonien und also gleichfalls für französisches Besitzthum erklärt waren, begann auch dort die Verfolgung der Protestanten. Die Loyalitäts-Infulaner, ein äußerst intelligenter und energischer Menschenschlag, waren durch englische Missionare und deren braune Gehülfen schon seit 1841 im Evangelium unterwiesen, hatten fast alle ihre Söhne weggeworfen und studirten die Bibel mit Eifer und Verständnis. Die Schulbildung war so allgemein, daß unter dem jüngeren Geschlecht wohl niemand mehr war, der nicht lesen und schreiben konnte, und Sonntags Jünglinge und Mädchen regelmäßig die Predigt nachschrieben. Aus den Lehrerseminaren auf Kisu und Mare, welche die Zöglinge sich selber von Korallenkalk erbaut hatten, waren Evangelisten hervorgegangen, die freiwillig auszogen, um das Christenthum auch zu ihren Brüdern, den Papu-Negern auf Neu-Guinea, zu bringen. Ihre Beredsamkeit, ihre Unerblichkeit und Hingebung setzte die Missionare in Erstaunen. Nachdem aber die französische Flagge aufgepflanzt war, kam alsbald der Befehl, alle protestantischen Schulen zu schließen, und es wurde Strafe daraufgesetzt, wenn jemand auch nur heimlich es wagen würde, andere Lesen zu lehren. Da es nicht ohne Widerseßlichkeit abgieng, wurden seitens der Franzosen ganze Dörfer niedergebrannt, die Kapellen und Schulen in katholische Kirchen oder in Kasernen verwandelt und hunderte von Protestanten gemordet oder in Fesseln gelegt. Katholische Priester und katholische Häuptlinge haben seitdem die Infulaner unter ihre strenge Zucht genommen und die Beschwerden der englischen Missionare sind erfolglos geblieben.

Ebenso steht es auf dem östlichen Flügel des großen oceanischen Inselheeres, auf den Gesellschafts-Inseln und den benachbarten Gruppen Polynesiens, jenen paradisißchen Ländchen, die von dem schönsten und amnuthigsten Menschenschlage malaiischer Race bewohnt sind. Anfangs das Entzücken der Seefahrer, dann als man ihre heidnischen Greuel kennen gelernt, der Schrecken der Schiffbrüchigen und Verflagenen; seit 50 bis 60 Jahren vollständig für das Christenthum gewonnen, erfüllt mit Kirchen und Schulen, mit eingeborenen Predigern und Lehrern, sind sie seit 1846 unter französisches Protectorat gestellt und damit den katholischen Priestern und Gewalthabern wehrlos in die Hände gegeben. Wohl hat seit 1863 die protestantische Pariser Missionsgesellschaft ihre französischen Sendboten nach Tahiti gesandt, um sich an Stelle der ausgetriebenen Londoner Missionare der verlassenen Gemeinden anzunehmen, aber das fortschreitende Werk der Katholisirung können auch sie nicht hindern, und die anfänglich erhobene englische Einsprache ist längst verstummt*). — Auf den übrigen Inselgruppen, die nicht unter französische Herrschaft gebracht sind, wie beispielsweise die Samoa- und Tonga-Inseln und namentlich die Fidji-Inseln, welche jetzt unter englischen Gouverneuren stehn, haben sich zwar die Katholiken ebenfalls neben und hinter

*) Nachdem im J. 1880 das französische Protectorat über Tahiti und die Nachbarinseln in eine Annexion und Einverleibung in die französische Republik umgewandelt ist, scheint der evangelische Kultus auf Tahiti mit etwas freundlicheren Augen angesehen zu werden. Wenigstens wird berichtet von der Betheiligung des französischen Gouverneurs bei der Einweihung von neugebauten evangelischen Kirchen und Schulen und von der Bewilligung eines jährlichen Staatszuschusses für die Bedürfnisse der „Protestanten“. Vermuthlich wird der Protestantismus auf Tahiti aber nur so lange in Gunst bleiben, als die jetzige antiklerikale Strömung bei den französischen Regierungsmännern währt.

den evangelischen Missionaren eingedrängt und mehr oder weniger festen Fuß gefaßt, aber doch ohne wesentliche Beeinträchtigung der evangelischen Mission. Wesleyanische Missionare sind es, die auf diesen Inselgruppen das Hauptwerk gethan haben. In ganz Polynesien haben sie nach neuesten Berichten 1700 Schulen mit 46,000 Schülern. Auf den Tonga-Inseln allein werden 122 Schulen gezählt mit 15,000 Schülern. Auf den Fidjchi-Inseln werden 980 Lehrer aufgeführt mit 2000 Schulgehilfen, 40,000 Tageschülern und ungefähr ebenso viel Sonntagschülern. Was jüngst der englische Gouverneur Gordon von den Fidjchi-Inulanern in öffentlicher Versammlung erzählte, daß diese noch vor wenig Jahrzehnten als greuliche Kannibalen gefürchteten Menschen jetzt selbst als thätige und aufopfernde Prediger auf den Nachbarinseln thätig sind, daß sie neben ihren 800 Kirchen über 1500 Schulen gebaut haben, die von mehr als 42,000 Kindern besucht werden, daß schwerlich dort noch ein Haus ohne Bibel und ohne Morgen- und Abendandacht zu finden sei, — ist nur eine Bestätigung dessen, was die Missionare, wiewohl in bescheideneren Zügen, uns zu berichten pflegen. Wir können die Schuleinrichtungen auf den vielen einzelnen Inselgruppen Polynesiens nicht einzeln durchgehen, zumal da sie sich fast überall so ziemlich gleichen. Auf allen Inseln finden wir dieselben leichten und lustigen Hütten (Schulhäuser), dieselbe Lernlust der lebhaften bräunlichen oder schwärzlichen Schüler, dieselbe Einfachheit der Sitten und Methoden, des Schulmaterials, der Lehrer und der Bücher. Daß aber überhaupt Bücher, Tafeln, Griffeln, Federn in den Händen dieser vor 20 bis 30 Jahren noch naakt und roh umhertobenden Insulaner sich finden, daß die eingeborenen Lehrer mit anständiger Gewandung angethan, Rechenexempel an die Tafel schreiben, geographische Aufgaben stellen und mit den Kindern Katechismus treiben, ist ja eben das Verwunderliche, was so viele Reisende und Gelehrte für unmöglich und für Schwindel erklärt haben. In den Seminaren von Maui, Oahu, Karotonga, Eimeo, Upolu, Savau u. herrscht dieselbe Einfachheit. Die Seminaristen, zum Theil verheirathet, sorgen selbst für ihren Unterhalt, fangen sich Fische und suchen sich Kokosnüsse oder flechten Matten zum Verkauf, und dabei treiben sie fremde Sprachen und theologische Wissenschaft, bis sie nach 2 oder 3 Jahren sich hierhin und dorthin schicken lassen, zum Theil nach entlegenen und gefährlichen Inseln und Stämmen, um die erworbenen Kenntnisse, insbesondere die Kenntnis des Evangeliums auch zu den Götzanbetern zu bringen. Ein Missionschiff bringt sie an das fremde Gestade und überläßt sie dort ihrem Schicksal. Nach einem oder zwei Jahren kommt es wieder und findet die dort hingebrachten Lehrer entweder erschlagen oder umgeben von einer Schaar von Schülern, kleinen und großen, die mit Freuden die neue Kunde aufgenommen haben. So dringt Evangelium und Bildung weiter und weiter in dieser Inselwelt, von den größeren zu den kleineren, von den näheren zu den entfernteren Inselgruppen, zum Theil ganz ohne Hülfe und Leitung der weißen Missionare, lediglich durch die dunkelfarbigen Jünglinge der Missionschulen. Machen wir uns diesen Gang der Dinge an einem einzelnen Beispiele klar. Im J. 1870 erklärte die amerikanische Missionsgesellschaft ihr Werk auf den Sandwich-Inseln für vollendet. Die ganze Bevölkerung war evangelisirt, die Gemeinden standen unter der Leitung eingeborener Pastoren und Prediger, Tageschulen, Abendschulen, Mädchenschulen, Sonntagschulen waren überall im Gange, und nicht bloß die erwachsenen Christen waren zu einer thätigen Missionsgesellschaft zusammengetreten, sondern auch die Kinder hatten ihre besonderen Kindermissionsvereine. Sie hielten ihre Versammlungen und feierten ihre Jahresfeste mit solchem Takt und solcher natürlichen Verehrsamkeit, daß kein Europäer sich ihrer hätte zu schämen gehabt. Jährlich senden sie 8 bis 10 Evangelisten aus, theils nach den Markesas-Inseln, die fast ausschließlich durch hawaiische Missionare das Evangelium empfangen, theils nach dem weitläufigen Archipel von Mikronesien. Hier hat sich nun auf einer der Hauptinseln der Karolinen-Gruppe, auf Ponape, die ebenfalls durch hawaiische Missionare bekehrt ist, bereits eine neue Missionsgesellschaft gebildet, eine Tochter der Sandwich-Mission und Enkelin der amerikanischen Missionsgesellschaft, von welcher Bildung und Christenthum nicht

bloß über die ganze übrige Gruppe der Carolinen sich verbreitet, sondern auch über die Mortlock-Inseln, Charlotten- und Makit-Inseln, trotzdem daß auf vielen dieser Inseln eine andere Sprache herrscht, also in fremder Zunge gelehrt und gepredigt werden muß. In dieser fremden Sprache werden von den braunen Missionaren Schulbücher, Liederbücher, Geschichtsbücher verfaßt und gedruckt. Es braucht nicht gesagt zu werden, daß diese Lehrer und Evangelisten in den allerärmlichsten Verhältnissen leben. Die Gemeinden, unter denen sie sich bewegen, selber arm und nackt, sorgen ihnen für Wohnung und Nahrung, d. h. errichten ihnen eine Grasshütte und theilen ihren Fisch und ihre Kokosnüsse mit ihnen. Alles was sie sonst brauchen, Kleider, Bücher, Tisch und Stuhl, Topf und Kessel, Art, Messer, Schleifstein, Seife, Salz, Reis u. dgl., muß ihnen durch das Missionschiff gebracht werden, theils aus Ponape, theils aus Hawaï, oder von den jungen Gemeinden auf anderen schon etwas civilisirteren Inseln. Daß jede einzelne Sendung, jedes neu ankommende Geräth selbst ein Civilisierungsmittel ist für die großen und kleinen Schüler dieser armen Inseln, bedarf keines Beweises.

Von der weit ausgedehnten Inselwelt der Südsee gehen wir hinüber nach dem wunderbaren Inselreich an der Ostküste Asiens, nach Japan, dem Lande des Sonnenaufgangs. Damit betreten wir die Grenzen der civilisirten Heidenwelt, bewegen uns in einem geordneten Staatswesen und auf dem Boden einer selbständigen vieltausendjährigen Cultur. In den Städten und auf den Straßen Japan's finden wir kaum einen Menschen, Mann oder Weib, der nicht lesen oder schreiben könnte, Knaben und Mädchen aller Stände erhalten in Elementar- und Mittelschulen einen zweckmäßigen wohlgeordneten Unterricht. Zahlreich sind die Beiträge an Geld und Land, welche freiwillig von Privatleuten für Schulzwecke gegeben werden, denn jeder Japanese fühlt sich selbst geehrt, wenn die fortschreitende allgemeine Bildung seines Landes und Volkes anerkannt und gerühmt wird. Die Zahl der Bücher vermehrt sich mit außerordentlicher Schnelligkeit und zwar auf allen Gebieten des Wissens, besonders aber in den sogenannten exacten Wissenschaften. Für Rechnen und Mathematik scheinen die Japanesen besonders beanlagt zu sein; ihre geometrischen Leistungen sind sehr bedeutend. Aber auch ihre belletristische Literatur gewinnt jedes Jahr größere Ausdehnung, sogar an Witzblättern (Kladderadatsch) fehlt es in Japan nicht. Ganz besonders ist hervorzuheben, daß auch das weibliche Geschlecht von der literarischen Beschäftigung keineswegs ausgeschlossen ist. Man kann rechnen, daß in Japan wenigstens 40 Procent der weiblichen Bevölkerung des Schreibens kundig ist (90 Procent der männlichen). Schon im Elternhause erhalten die Töchter ihre erste Bildung, bei den Vornehmen durch Erzieherinnen. Der Mittelstand sendet sie in die öffentlichen Mädchenschulen und hält sie nach vollendetem Schulcurfus zu weiterem Studium derjenigen Bücher an, die ausdrücklich für das weibliche Geschlecht geschrieben sind. Solche Bücher wie bei uns die Schriften der Davidis, dazu Complimentirbuch, Briefsteller und Erbauungsbücher (moralische Vorschriften) dürfen in keinem anständigen Hause fehlen. Nicht selten treiben die Damen auch Geschichte und machen selbständige poetische Versuche. Auch in der Musik sind sie meistentheils geübt. Die jetzige Kaiserin von Japan scheint sich sehr für die Bildung der Mädchen zu interessiren. Sie hat selbst eine höhere Mädchenschule begründet und überzeugt sich persönlich von den Fortschritten der Schülerinnen. Nicht minder eifrig sorgt der Kaiser für die Ausdehnung der höheren Lehranstalten. In den Jahren 1871 und 72 hatte er mit der japanischen Gesandtschaft einen vornehmen Mann nach Europa und Nord-Amerika gehen lassen, um das Unterrichtswesen der verschiedenen christlichen Staaten zu studiren. Nach seiner Rückkehr machte er ihn zum Unterrichtsminister und beauftragte ihn mit Reformirung des Schulwesens. Das ganze Land wurde in 7 große Schuldistricte eingetheilt. In diesen Districten wurden 25,000 Elementarschulen und 400 Mittelschulen aufgerichtet, mit 50—60,000 Lehrern und 2—3 Millionen Schülern. 1875 verordnete der Kaiser, daß die besten Schüler, nachdem sie ihr Examen bestanden, auf Staatskosten zu ihrer weiteren Ausbildung in's Ausland geschickt werden sollten. Das erwies sich aber bald als zu kostspielig und

wurde wieder aufgegeben. Dagegen wurde in der Hauptstadt Tokio eine Nationaluniversität errichtet, nach englischem Muster, mit 4 Facultäten: Literatur (Sprachen, Geschichte, Geographie, Logik u. s. w.), Wissenschaft (Mathematik, Physik, Chemie, Astronomie u. s. w.), Gesezeskunde und Medicin. Ein großes Universitätsgebäude wurde errichtet mit Bibliothek, botanischem Garten und allerlei Sammlungen. Dazu noch eine Vorbereitungsanstalt zur Erlernung und Einübung der englischen Sprache*). Auch sonst giebt es im Lande mehrere höhere Lehranstalten, in welchen nur in englischer Sprache unterrichtet wird. Die Anfangsgründe des Englischen werden in allen Schulen gelehrt, die etwas mehr als das Gewöhnlichste leisten wollen. Wer das Englische nicht in der Schule lernen konnte, lernte es zu Hause durch Selbstübung, wenigstens so viel, um englische Bücher verstehen zu können. — Missionare wagten es zuerst im J. 1858 den Boden Japan's zu betreten. Predigen durften sie nicht, denn die überall aufgestellten Spione der Regierung würden sofort jeden Zuhörer zum Tode geführt haben. Dieser Zustand dauerte 13 Jahre. Aber die Missionare blieben darum nicht müßig. Sie empfahlen sich der Regierung als Lehrer für die höheren Schulen und wurden in der That mit Vorliebe angestellt, besonders in den neueröffneten englischen Schulen. Hier fungirten sie als Lehrer der Mathematik, Physik, Geographie, Astronomie u. s. w., auch wohl der Medicin und der fremden Sprachen. Religionsunterricht durften sie nicht geben, wohl aber christliche Schriften verbreiten, ihren Schülern christliche Anschauungen beibringen, und allenfalls auch einen Privaturefsus eröffnen, und mit freiwilligen Schülern biblische Geschichte treiben. Ihnen zu Hülfe kamen hernach die hunderte, ja tausende junger Studenten, welche von der Regierung auf die Schulen Englands und Nord-Amerika's gesandt waren und die nun mit der Kenntniß der Bibel und mit christlichen Anschauungen in ihr Vaterland zurückkehrten. Seit 1872 wurde es von der Regierung den Missionaren gestattet, christliche Gemeinden zu sammeln und christliche Schulen aufzurichten. Natürlich handelte es sich dabei nicht um Elementarschulen, die ja bereits im Ueberfluß vorhanden waren, sondern um höhere Schulen für Knaben und Mädchen, hier und da auch um Kleinkinderschulen (auch „Kindergärten“) und Sonntagsschulen, welche das heidnische Japan natürlich nicht kannte. Lehrerinnen für diese letztgenannten Schulen gewinnen die Missionare aus ihren Töchtereschulen (boarding schools). Eben daher nehmen sie auch ihre Bibelfrauen, Mädchen oder Wittwen, die mit der Bibel in der Hand in die Häuser gehen, besonders zu den alten, kranken, verlassenen Frauen und Kindern, und um die Erlaubniß bitten, ihnen aus der Bibel etwas vorzulesen. Aus den Colleges und Seminaren der Missionare (das Presbyterianische Predigerseminar zu Tokio mit 26 Zöglingen in 3 Classen lehrt Homiletik und Apologetik, Exegese und Kirchenrecht, Dogmatik und Kirchengeschichte) gehen Lehrer und Prediger hervor, welche nicht bloß die schon begründeten Christengemeinden bedienen, sondern das Land durchziehen mit der Predigt des Evangeliums, ja welche bereits einen besonderen Missionsverein gebildet haben, um das Evangelium auch in das für jeden Fremden fest verschlossene Nachbarland Korea hineinzutragen. Die Hafenstadt Fusan ist zum Ausgangspunct dieser neuen Missionsunternehmung ersehen. Wie groß der Eifer dieser bekehrten jungen Japaner in den christlichen Lehranstalten ist, kann man aus folgendem Beispiel ersehen. In dem christlichen College zu Kumamoto haben die Schüler monatlich 2½ Dollar für Beköstigung und Unterricht zu zahlen, dazu mindestens 1 Dollar für

*) Prof. Brauns berichtet: das Tokio Daigaku (i. e. hohe Schule) wurde als eine den europäischen Universitäten ähnliche Anstalt im J. 1877 eröffnet. Sie besteht aus 4 Facultäten. In den 3 ersteren ist neben dem Japanischen das Englische, in der letzteren — medicinischen — das Deutsche Unterrichtssprache, da die 9 Professoren der medicinischen Facultät sämmtlich Deutsche sind. In den übrigen 3 Facultäten sind 13 fremde und 5 japanische Professoren, dazu aber noch 16 japanische Lectoren (außerordentliche Professoren) thätig. Das Studium dauert 4 Jahre und findet in allen Fächern nach einem bestimmten vorgeschriebenen Studienplane statt. Die Studenten wohnen zusammen und studiren auf Staatskosten; wenn man die Mediciner nicht mitrechnet, mag ihre Zahl 200 betragen, davon die Hälfte Naturwissenschaftler.

Licht, Feuerung, Bücher und Wäsche. Alle sind arm, zum Theil von ihren Eltern enterbt und haben wenig was sie ihr Eigenthum nennen können. Es würde ihnen ein leichtes sein, in den Regierungsschulen oder im Civildienst eine Anstellung zu erhalten, die ihnen monatlich 100 Dollar Gehalt abwürfe. Statt dessen ziehen sie es vor, sich von ihrer Armut monatlich 3—4 Dollar, auch wohl mehr abzudarben, um ihren Cursus in der Missionschule und danach im Predigerseminar zu vollenden, um als christliche Prediger ihren Landsleuten dienen zu können. Wohl verstärkt sich auch in Japan die Gegenströmung gegen die christlichen Schulen und Lehren. Nicht sowohl die heidnischen Priester sind es, als vielmehr die ungläubigen Europäer, die von allen Enden her in's Land dringen, und den Unglauben, die Sittenlosigkeit, die lästerliche Verpötlung des Heiligen, die Lehren des frechsten Materialismus in Japan verbreiten. Aber im allgemeinen muß man sagen, daß für dergleichen Gottlosigkeit das japanische Volk noch nicht reif ist, wenigstens der bei weitem überwiegende Theil. Nur unter den Hochgebildeten findet die materialistische Aufklärerei Anklang. Dagegen finden sich auch unter den regierungsseitig angestellten Europäern, den Directoren und Lehrern an Ackerbau- und Gewerbeschulen, unter den Instructoren im Heer, bei der Artillerie und Marine, den Vorstehern der naturhistorischen Sammlungen, den Sanitätsbeamten u. s. w. immer einige Männer, welche öffentlich Zeugnis ablegen gegen die Lehren des Unglaubens und ihre Museen, Kliniken und Versuchsanstalten benutzen zur Verbreitung christlicher Grundsätze und christlicher Schriften.

Je beweglicher die Japanesen sind, desto schwerfälliger sind die Chinesen, wenigstens überall da, wo es sich darum handelt, ihre alte vieltausendjährige Cultur gegen die europäischen Anschauungen und Gewohnheiten zu vertauschen. Ihre einsilbige Sprache mit den mehr als 20,000 Silbenzeichen will sich gar nicht in die Form und in die Gedankenbildung der westlichen Völker fügen und die gesammte Literatur der Chinesen bleibt dem Europäer, der nicht mitten unter ihnen lebt, so gut wie verschlossen. Das ist um so mehr der Fall, da ihr wissenschaftliches Streben nicht wie bei uns nach vorwärts, sondern ausschließlich nach rückwärts gewendet ist, nicht etwas neues produciren, sondern sich nur die Weisheit ihrer alten Philosophen aneignen will. Die unzähligen Staatsprüfungen und Privatexamina, welche die Gebildeten (Graduirten) in China durchzumachen haben, wollen nicht etwa erforschen, was einer selber zu leisten fähig ist, sondern wie viel Sprüche, Capitel oder Bücher er aus den Werken der alten chinesischen Classiker und ihrer Commentatoren sich angeeignet hat. Darauf ist auch der Jugendunterricht berechnet. Nichts jugendliches, frisches, für das Gemüth und die Fähigkeit der Kinder geeignetes wird mit ihnen getrieben, sondern ein philosophisches oder moralisches (richtiger ceremonialisches) Buch wird durchgenommen, d. h. der Lehrer schreibt die einzelnen Silbenzeichen Reihe für Reihe vor, und die Kinder schreiben sie so lange nach, bis sie sie auswendig wissen. Dann wird weiter gegangen. So lernen etwa die Kinder ein ganzes Buch lesen, auch wohl die Zeichen mit Pinsel und Tusch nachmalen, ohne das Geringste von dem, was sie gelesen haben, zu verstehen. Die Erklärung folgt erst auf einer höheren Stufe für die, welche in den Gelehrtenstand treten wollen. — In alter Zeit, vor Christi Geburt, soll das Schulwesen in China in höherer Blüte gestanden haben. Damals mußte auf Anordnung der Regierung jedes Dorf von 25 Familien eine Elementarschule haben, jeder Ort von 500 Familien eine Mittelschule und jede Stadt von ca 10,000 Familien eine höhere Schule. Diese Schulen standen alle unter Aufsicht und Leitung der Regierung. Außerdem gab es in den Residenzstädten des Kaisers und der Unterkönige noch höhere Regierungsschulen, in welche nur die Begabtesten aus allen sonstigen Schulen aufgenommen wurden. Dies alles ist anders geworden, seit der Kaiser Ts'un Ch'i (200 vor Chr.) die Bücher verbrennen ließ und die Gelehrten verfolgte. Jetzt existirt keinerlei Schulzwang in China. Ein halb Duzend Familien mietet sich einen Menschen, der ihr als Schulmeister brauchbar scheint, etwa auf 1 Jahr und beköstigt ihn, und dafür hält er die Leseübungen mit den Kindern von morgens früh bis abends spät. An größeren Orten, wo wohlhabende

Leute wohnen, vereinigen sich auch wohl etliche zur Errichtung einer Freischule für ärmere Kinder. Die Gründer und Wohlthäter tragen dann entweder sämtliche Kosten oder lassen die Schüler nur eine geringe Entschädigung zahlen für Del, Thee und Tabak, was der Lehrer verbraucht, oder für Miete des Locals. Dagegen pflegen sie alle Jahre oder Vierteljahre selber eine Prüfung abzuhalten, und theilen dann wohl gar Prämien an die Gefördertsten aus. Solche Prämienaustheilung scheint den Chinesen besonderes Vergnügen zu machen. Bisweilen thun sich 30—40 kleinere Ortschaften zusammen, um Prämien zu vertheilen. Sie errichten am volkreichsten Ort eine große Halle, nicht um eine neue Schule zu eröffnen, sondern um jährlich oder vierteljährlich ein großes Examen darin abzuhalten. Zu diesem Examen werden die Studenten aus dem ganzen Bezirk eingeladen. Die vornehmen und wohlhabenden Leiter des Unternehmens sorgen für die Beköstigung der jungen Leute während des Examins, ersetzen ihnen wohl gar die Reisekosten, und denen, die sich auszeichnen, wird eine Geldsumme ausgehändigt. Natürlich haben diese Privatamina mit den öffentlichen Prüfungen, die von Regierungsbeamten gehalten werden, nichts zu thun, sie sollen nur zur Anspornung dienen. Wer bereits in der öffentlichen Prüfung den ersten Grad erlangt hat, als Sauts'oi, d. h. blühendes Talent, kann als Lehrer einer Mittelschule fungiren. Auch hiezu wird er nicht von der Regierung angestellt, sondern — ebenso wie bei den Elementarschulen — die Eltern oder Verwandte einer Anzahl (etwa 10) junger Leute vereinigen sich und engagiren einen Sauts'oi, natürlich nur für eine bestimmte Zeit, innerhalb deren er seine Schüler zum öffentlichen Examen fertigstellen muß. Außerdem giebt es in den Kreis- und Bezirksstädten wirkliche Regierungsschulen, natürlich nur höheren und höchsten Ranges, in welchen der Mandarin selbst die Lehrer mit festem Gehalt anstellt, und an jedem (chinesischen) Neujahr ein feierliches Examen abhalten läßt. — Gewöhnlich werden in China nur Knaben unterrichtet, doch kommt es auch vor, daß wohlhabende Eltern ihre Mädchen unterrichten lassen, theils allein, theils mit einigen andern zusammen, entweder im eigenen Hause oder im Hause des Lehrers, vielmehr der Lehrerin. Bisweilen geben sie sogar ihre Tochter, um der Last überhoben zu sein, der Lehrerin ganz in's Haus und zahlen für Beköstigung und Kleidung eine bestimmte Summe. Als höchst charakteristisch schalten wir hier den Brief einer solchen chinesischen Schülerin ein, die bei ihrer Lehrerin wohnte: „Mit mir lernen mehr als 20 Tageschülerinnen, die täglich von ihren Mägden auf dem Rücken in die Schule und wieder nach Hause getragen werden (weil sie wegen ihrer verkrüppelten Füße nicht gehen können). Diese haben 24 Mark im Jahr zu bezahlen, außer den Geschenken, die 4mal im Jahr an die Lehrerin entrichtet werden. Sie alle sind sehr vornehm und einige haben hohe Beamte zu Vätern. Sie sind stolz auf ihre kleinen Füße, obgleich sie viel Schmerz daran haben und nur mühselig herumschwanken. Die Schule beginnt um 8 Uhr. Dann fangen wir an, das bereits Gelernte herzusagen. Dabei lehren wir der Lehrerin den Rücken. Um 9 Uhr bekommen wir Neues zu lernen; da schreit dann jede so laut sie kann ihre Aufgabe vor sich hin. Um 11 Uhr bekommen wir unser Frühstück, Reis, Schweinefleisch und Fisch oder Gemüse; die Lehrerin ißt auch bisweilen Entensfleisch. Nachher geht das Lernen fort bis 4 Uhr, und dann werden die Tageschülerinnen (die nicht im Hause wohnen) wieder fortgetragen. Die Lehrerin hat auch nur ganz kleine Füße, 2 Zoll lang; ihre Zehen sind ganz unter die Ferse hinuntergebogen und die Nägel sind abgefällt. Sie ist sehr ärgerlich und schlägt uns immer mit dem Bambu auf die Kniee; am wenigsten kann sie es leiden, wenn wir uns durch den Lärm auf der Straße verlocken lassen, durch die Läden auf die Straße zu schauen.“ — Auch die Missionare haben in China Schulen eröffnet, natürlich nicht um den Heidenkindern noch mehr heidnische Wissenschaft beizubringen, sondern einestheils um die getauften Kinder in den schon begründeten Christengemeinden christlich zu erziehen, anderntheils aber um Heidenkinder von der Anrufung und Verehrung von Geistern und todtten Götzen zu entwöhnen und sie den christlichen Gedankentreisen möglichst frühe nahe zu bringen. Diesen letztgenannten Zweck verfolgen jedoch keineswegs alle Missions-

gesellschaften. Manche von ihnen sind der Meinung, daß auf die Kinder nicht durch Schulen, sondern durch die Eltern, besonders die Mütter, müsse eingewirkt werden. Besonders angefochten wird die Methode etlicher Missionare, heidnische Schullehrer in Sold zu nehmen, damit sie ihren Schülern christliche Bücher (Bibelabschnitte, Katechismen) zum Auswendiglernen geben, mit dem Versprechen einer Prämie für jeden gut eingepprägten Abschnitt. — Eine besondere Schwierigkeit in den chinesischen Schulen ist der Mangel des Alphabets. Die Missionare haben bereits vielfache Versuche gemacht, an Stelle der Wort- und Silbenzeichen die europäische Buchstabenschrift einzuführen, zumal bei ihren Bibelübersetzungen. Denn sie haben die Bibel nicht bloß in die den Gelehrten allgemein verständliche Schriftsprache, sondern auch in die vulgäre Umgangssprache übertragen. Für diese letzte aber giebt es keine besondere Zeichenschrift. Die Missionare griffen deshalb meistens zu Lepsius Standard Alphabet, und meinten dadurch zugleich den Kindern wie den Erwachsenen das Lesenlernen zu erleichtern. Das aber scheint doch keineswegs in dem erwarteten Maße der Fall zu sein. Nur wer sich noch nicht an die chinesischen Zeichen gewöhnt hat, wird die lateinischen Buchstaben in China ebenso gut lernen wie in Deutschland. Aber für den, der sich bereits in die chinesischen Bilder eingelebt hat, bleibt es eine schwierige Sache, mit den nüchternen Buchstabenstrichen der Europäer sofort bestimmte Vorstellungen zu verbinden. Auch wird versichert, daß bei zweckmäßiger Anleitung selbst Kinder und Frauen ein mit chinesischen Zeichen gedrucktes Buch ebenso schnell lesen lernen, wie eins mit lateinischen Lettern. Indessen fahren mehrere Missionsgesellschaften auch jetzt noch fort, ihre Bibeln, Gesang- und Gebetbücher, Katechismen u. s. w. consequenterweise in Buchstabenschrift herzustellen. — Nach dem Bemerkten ist die Zahl der gewöhnlichen Missionschulen in China nicht sehr groß. Die meisten finden sich wohl in der Hauptstadt Peking, nämlich 40 Schulen mit 700 Schülern, während auf den übrigen 100 Stationen der englischen und amerikanischen Missionsgesellschaften nur etwa 210 Schulen mit 5400 Schülern sich finden. Dabei sind nicht mitgezählt die Sonntagsschulen, die sich aber auch nicht viel über hundert belaufen, und die etwa 70 Kostschulen (boarding schools) für Knaben und Mädchen. — Natürlich ist in China den Missionaren die Heranbildung eingeborener Mitarbeiter und Gehülfen die Hauptsache. Bisher zählte man 21 theologische Schulen und Seminare mit 236 Studirenden; doch steht eine wesentliche Vermehrung in naher Aussicht. Bereits sind aus diesen Anstalten hervorgegangen 73 ordinierte chinesische Prediger und etwa 600 Predigtgehülfen und Colporteurs, wozu noch mehr als 90 Bibellesefrauen kommen. Die Vorbereitungszeit dauert länger oder kürzer, je nach dem Bildungsstand des Einzelnen. Man gewinnt nämlich die Mitarbeiter entweder aus den älteren Getauften, indem man die gediegensten auswählt und mittelst einer kurzen Unterweisung zu Gehülfen ausbildet. Es giebt ja in China höchst intelligente, gewandte und energische Leute, auch unter den Getauften, die an Scharfsinn und Fähigkeiten nicht selten den Missionar überragen. Weiter aber nimmt man aus den Jünglingen die hoffnungsvollsten heraus und bereitet sie durch längeren Unterricht speciell für das Predigtamt; oder endlich, man sammelt Knaben, die von Kind auf in christlichen Anstalten erzogen sind, wenn sie heranwachsen, in einen besonderen Coursus, um sie zum Gehülfen- und Evangelistendienst auszubilden. Auf die längere Vorbereitungszeit in den Seminaren wird darum besonderes Gewicht gelegt, weil die Missionare dadurch in den Stand gesetzt werden, ihre Zöglinge gründlicher kennen zu lernen und die unlaunteren Elemente auszuscheiden. Man erinnert sich dabei an das bedauernswerthe Schicksal des 1851 verstorbenen Missionar Gützlaff, dem sein großer Verein von chinesischen Gehülfen, die sämmtliche Provinzen des ungeheuren chinesischen Reiches erfüllen und bekehren sollten, schließlich als ein Schwarm von Tagedieben unter den Händen zerrann. — Eine offene Frage bei der Heranbildung chinesischer Gehülfen ist, wie viel europäische Wissenschaft ihnen beigebracht werden soll. Sollen sie alte Sprachen, Weltgeschichte, Kirchengeschichte u. dgl. lernen? Werden dergleichen Kenntnisse in China von spürbarem Nutzen sein? Soll man es nicht, nachdem sie die chinesische Schulbildung genossen

haben, bei einer gründlichen Einführung in die heil. Schrift bewenden lassen? Aber die Kenntniss der englischen Sprache ist doch, wenigstens nach der Meinung englischer Missionare, den chinesischen Gehülften unerlässlich. Tragen doch die jungen Leute selbst großes Verlangen, wenigstens in den Hafenstädten, die englische Sprache zu lernen. Aber sie werden dabei keineswegs von dem Wunsch geleitet, sich in die christliche Literatur der Engländer zu vertiefen, sondern durch diese Sprachkenntnis sich bei den Ausländern zu empfehlen und wie sie sagen, ihr Glück zu machen. Eben deshalb sind manche Missionare mit dem englischen Unterrichte gar nicht so eilig.

Billigerweise sollten wir hier auch einige Worte über die katholischen Missionschulen sagen. Denn die katholische Mission ist in China der evangelischen Mission um Jahrhunderte vorausgegangen und hat sich von dort auch über Mongolei, Korea, Tonkin und Anam verbreitet. Aber es ist dem Uneingeweihten äußerst schwer, vom Erziehungsweisen der katholischen Mission eine klare Einsicht zu gewinnen. An klösterlichen Erziehungsanstalten fehlt es nirgend, aber wohl an eigentlichen Elementarschulen. Den katholischen Schulbrüdern und Schulschwestern scheint es nicht sowohl darum zu thun, den Kindern ein gewisses Maß von Kenntnissen beizubringen, als sie in die katholischen Frömmigkeitsäußerungen hineinzugewöhnen. So lange die schweren Verfolgungszeiten dauerten, also bis in die letzten Jahrzehnte hinein, konnte von einem ruhigen und geregelten Gang des Unterrichtes überhaupt wohl kaum die Rede sein. Man erinnert sich noch des greulichen Gemetzels in Tientsin, wo 1870 die katholischen Schulschwestern und Waisenspfelegerinnen auf ebenso schamlose als unbarmherzige Art zu Tode gehakt wurden. Indessen wird berichtet, daß die seit 1840 in China wieder aufgetauchten Jesuitenmissionare viele höhere, gelehrte Schulen errichtet haben, in welchen alles gelehrt wird, was ein Chinese bei den Staatsprüfungen wissen muß, also vor allen Dingen chinesische Philosophie (Confucius, Mencius u. s. w.). Die Absicht dabei ist, die angesehenen und gelehrten Kreise, aus denen die Studenten hervorgehen, für das Christenthum zu gewinnen. Doch muß man billig zweifeln, ob viel vom Christenthum übrig bleibt, wenn, wie man hört, in den katholischen Seminaren 7—8 Jahr Confucius studirt und dann erst mit den christlichen Wissenschaften der Anfang gemacht wird. Nicht bloß im Innern des chinesischen Landes sind solche Seminare, sondern auch in Malacca, in Pulopinang für die chinesischen Auswanderer in Cochinchina und in Siam.

Hiermit sind wir in den hinterindischen Ländern angelangt. So weit in diesen Ländern der Buddhismus herrscht, ist auch eine gewisse Bildung und Gelehrsamkeit verbreitet. Die buddhistischen Klosterschulen sorgen dafür, daß jeder, der zu den höheren Schichten der Gesellschaft gehört, wenigstens lesen kann. In Burma wird sich kaum ein Knabe finden, der nicht lesen könnte. Der aufgeklärte König von Siam sorgt für Aufrihtung von Schulen in seinem ganzen Reiche, auch von höheren Schulen für die Kinder der Vornehmen, und hat gar nichts dagegen, wenn auch christliche Lehrer beim Unterrichte gebraucht werden, denn im ganzen ist der Buddhismus sehr tolerant. Zwischen den Burmanen und Siamesen aber wohnt noch ein anderes Volk, das sich in viele Stämme zerspaltet, die Karenen. Vor etwa 50 Jahren erst wurden die Karenen den Europäern bekannt, als ein scheues, von den Burmanen und Siamesen geknechtetes Wald- und Bergvolk, roh und verwildert, aber mit wunderbaren alten Traditionen von Schöpfung und Sündenfall und Sündflut, und von einem zukünftigen Befreier und einem heiligen Buch, welches ihnen von Westen her gebracht werden sollte. Man sollte meinen, daß ihre Väter zu irgend welcher Zeit, sei es mit den Juden, sei es mit den Christen in Verbindung gestanden hätten; doch schwebt über ihrer Herkunft bis jetzt noch ein Schleier. Ihre Lebensweise und Sitten gleichen durchaus denen der malaiischen Stämme auf den benachbarten Sunda-Inseln. Zum Eintritt in das Christenthum erschienen sie prädisponirt wie kaum ein anderes Heidenvolk. Gleich die ersten Karenen, die mit Missionaren zusammentrafen, wurden die unermüdblichen und begeisterten Prediger unter ihren Volksgenossen, an ihrer Spitze der ausgezeichnete Ko-ta-byu, und nach ihm Sa Kwala. Ein ganz außerordentlicher Lerntrieb trat den

Missionaren bei den Karenenstämmen entgegen. Nachdem ihre Sprache von den Missionaren in Schrift gefaßt und karenische Bücher gedruckt waren, drängten sich die jungen Karenen zum Lesenlernen, und als sie erst karenisch lesen konnten, wollten sie auch fremde Sprachen, auch burmanisch, auch englisch lesen, und vor allen Dingen suchten sie die umfassendste Belehrung über alle biblischen Gegenstände. Eine theologische Schule ward für sie aufgerichtet, und ausgezeichnete Männer, Lehrer und Prediger von reichem Wissen und großer Frömmigkeit giengen aus ihr hervor. Diese trefflichen Männer begnügten sich gern mit dem höchst dürftigen Unterhalt, den ihnen die jungen Gemeinden gewähren konnten. Die Verbindungen zwischen den einzelnen Dörfern, die Wege durch Gestrüpp und Morast, durch brückenlose Ströme und fest verschlungenes Walddickicht sind für einen Europäer kaum passirbar. Daher haben von den mehr als 400 Gemeinden nur etwa der vierte Theil ordinirte (eingeborene) Pastoren, die übrigen müssen sich mit Lehrern, Katechisten und Wanderpredigern begnügen, und unter diesen Wanderpredigern erscheint in seltenen Fällen auch der Missionar, mehr um Kirche und Schule zu inspiciern, und der Gemeinde ein Wort der Begrüßung und Ermuthigung zu sagen, als um sich als oberste Instanz in kirchlichen Angelegenheiten zu präsentiren. Etwa zwei Drittel der Gemeinden haben regelmäßige Tageschulen, die übrigen befehlen sich mit gegenseitigem und gelegentlichem Unterricht. Indes existiren auch höhere Schulen in Rangun, Henthada, Tungoo und Bassein, die von den karenischen Christen selber aufgerichtet sind und unterhalten werden. Man rechnet die Summe ihrer Schulbeiträge auf 100,000 Mk. Als 1878 die Karenen in Bassein den 50jährigen Gedenktag des Anfangs der Karenenmission feierten, hatten sie 16,000 Mk. zur Aufrichtung einer Normal- und Gewerbeschule zusammengebracht, ungerechnet die Hülfe, welche sie selber beim Bau geleistet hatten; dazu eine Mädchenschule und eine Predigthalle (Ko-ta-byuhalle) mit angebauten Lehrsälen für 44,000 Mk. Aber auch von Seiten der Kirche ist neuerdings vieles für das Schulwesen geschehen, nämlich der anglikanischen Kirche, die sich in den neugewonnenen burmanischen Gebieten etablirt. Viele höhere Unterrichtsanstalten hat sie angelegt, fast bis zur Nordgrenze des Landes hin, theils mit, theils ohne Unterstützung der englischen Regierung. Von den Karenenschulen, in denen nur die Landessprache gesprochen wird, unterscheiden sich diese anglikanischen Schulen durch ihren englischen Unterricht. Zum Englischen drängen sich auch hier alle höher gestellten Leute. Sogar der seit 1878 in Mandalay herrschende König ist als Prinz eine Zeit lang in einer solchen englischen Schule gewesen. Wenn das wahr ist, was in den Zeitungen von den schändlichen Grausamkeiten seit seiner Thronbesteigung berichtet wird, so ist von guten Früchten dieses Unterrichts bei ihm freilich nichts wahrzunehmen*).

An die hinterindische Halbinsel reiht sich der Kranz der schönen Sunda-Inseln, große und kleine, sammt den Molukken und den übrigen Inselgruppen, die unter holländischer Herrschaft stehen. Schon vor 200 Jahren hat die holländische Regierung hier Mission betrieben, wenigstens Prediger geschickt, welche große Massen des Volkes taufte. In Batavia wurde 1745 ein Seminar angelegt, und die dort ausgebildeten Nationalgehülfen sollten in Holland ihre Studien fortsetzen. Aber nachdem Holland Napoleon's Vasallenstaat geworden, nahmen die Engländer alle holländischen Besitzungen weg. Zwar wurden die Sunda-Inseln 1815 den Holländern zurückgegeben, aber ihr Eifer für die Christianisirung der Eingeborenen war inzwischen abgekühlt. Sie hatten zuviel mit den merkantilen Interessen, mit Culturen und Plantagen zu thun, und wollten nicht durch Bekehrungsversuche die heidnische und die muhamedanische Bevölkerung auffällig machen. Ganze Inselgruppen (Sangir-Inseln) ließ man in's Heidenthum zurückfallen, legte auch den Missionsgesellschaften alle Hindernisse in den Weg. Indes ist in der neueren Zeit die Sache doch etwas anders geworden. Fast in allen heidnischen Bezirken — nur

*) Seit 1864 hat die englische Regierung angefangen, die nicht christlichen Schulen in Burma zu beaufsichtigen und zu unterstützen, vorzüglich die buddhistischen Klosterchulen. Die Karenenschulen bekommen keine Unterstützung, weil sie nicht englisch unterrichten und — weil sie christlich sind.

nicht bei der muhamedanischen Bevölkerung — hat man Missionare zugelassen, deutsche sowohl wie holländische, ja, man hat auch angefangen, Regierungsschulen aufzurichten, nur freilich religionslose (neutrale) Schulen, neben den Missionschulen in denen Religionsunterricht die Hauptsache ist. Um die nöthigen Lehrer aus den Eingeborenen zu gewinnen, hat die Regierung in den Hauptplätzen der verschiedenen Residentchaften Schullehrerseminare eingerichtet. Es sind zum Theil große und kostspielige Gebäude, wie denn auch die Tageschulen der Regierung sehr splendide eingerichtet sind. Die Zöglinge bekommen ihr Taschengeld, haben alles frei und werden gut gepflegt, kein Wunder, daß sich die Eingeborenen, nachdem die erste Scheu überwunden ist, zahlreich dazu drängen. Im Alter zwischen 12 und 24 Jahren werden sie aufgenommen, und in einem 4jährigen Cursus in den Landessprachen, Physik, Logik und Mathematik, Geographie, Zeichnen und Singen und in allerlei gymnastischen Uebungen und praktischen Kenntnissen unterwiesen. Dazu kommt noch an einigen Stellen Landmestkunst, Wirthschaftslehre, Pädagogik, Geschichte von Niederland u. dgl., aber durchaus nichts von Religion. Ob der Director und seine Gehülfen Namenchristen oder in Holland ausgebildete Muhamedaner und Heiden sind, ist ganz gleich. Daß die muhamedanischen Lehrer und Zöglinge diese Gelegenheit benutzen, um unter den heidnischen Schülgenossen zu werben, ist selbstverständlich, und so trägt auch dies religionslose Schulsystem wie manche andere Regierungsmaßregeln in Niederländisch-Indien zur Verbreitung des Muhamedanismus bei. Den ca 450 Regierungsschulen in Niederländisch-Indien (an ihrer Spitze seit 1878 die hohe Schule für Häuptlingsöhne) und den ca 200 Privat- oder Gemeindefschulen, stehen etwa 180 Missionschulen gegenüber, von welchen die meisten in Celebes sind. Die schon etwas ältere Rotterdamer Missionsgesellschaft hatte dort ein vortreffliches Schulsystem organisiert, mit Seminar und höheren und niederen Schulen. Jetzt scheint dies alles in die Hände der Regierung zu fallen, weil die Missionsgesellschaft nicht mehr über die genügenden Mittel verfügt. Auf Borneo und Sumatra waren von deutschen Missionaren kleinere Seminare errichtet, die einen trefflichen Fortgang hatten. Sie sind aber in den letzten Jahren in Schatten gestellt durch ein 1878 eröffnetes großes Gehülfsseminar auf Depok bei Batavia, welches unter der Leitung eines besonderen Comité dazu bestimmt ist, getaufte Eingeborene aus der ganzen Inselwelt aufzunehmen und zu christlichen Lehrern ihrer Landsleute zu erziehen, Javanen, Dajakken, Batta, Alfuren, Sundanesen, Amboinesen u. s. w. Natürlich reden sie alle verschiedene Sprachen. Aber man kann sich verständigen mittelst der malaiischen Sprache, da malaiisch die Verkehrssprache in ganz Niederländisch-Indien ist. Das Zusammenleben verschiedener Stammengenossen in demselben Seminar erweist sich in Indien ungefähr ebenso förderlich, wie in unseren heimischen Missionsseminaren. Unter den Unterrichtsgegenständen nehmen natürlich die biblischen und theologischen Fächer die erste Stelle ein, darnach die Geschichtswissenschaften nebst Geographie, Mathematik und Physik und der Unterricht in der holländischen Sprache. Die Elementarfächer werden vorausgesetzt. Die Seminaristen behalten ihre einfache Lebensweise, Kleidung und Gewohnheiten bei, und haben sich auch mit Gartenbau und mit verschiedenen Handwerken zu beschäftigen. Das christliche Seminar zu Depok scheint sich bei der Bevölkerung einer schnell wachsenden Gunst zu erfreuen, vielleicht mehr als die neutralen Regierungsanstalten. Dieselbe Bemerkung macht man bei den Missionschulen. Trotz aller äußeren Vortheile, welche die Regierungsschulen bieten, ziehen doch die Eltern, selbst die Heiden, vielfach die engen und niedrigen Missionschulen vor, lassen sich auch nicht durch die christlichen Schulbücher und Gebete abschrecken. Sie scheinen ein Gefühl davon zu haben, daß in den Missionschulen die Kinder mit mehr herzlicher Liebe und freundlicher Geduld umfassen und behandelt werden.

Die Vorgeschichte der vorderindischen Insel Ceylon ist fast dieselbe wie die der hinterindischen Sunda-Inseln. Aus den Händen der Portugiesen gieng sie zwischen 1640 und 60 in die Hände der Holländer über, welche die heidnischen Bewohner zu hunderten und hunderttausenden taufte, die ganze Insel in Pfarrsprengel theilten,

überall protestantische Schulen mit Schulzwang aufrichteten, und die eingebornen Jünglinge, welche das Seminar durchlaufen hatten, nach Holland auf die Universität schickten, von wo sie als ordinirte Prediger zu ihren Landsleuten zurückkehrten. Superintendenten oder Visitatoren an Kirchen und Schulen wurden angestellt und die Christianisirung des ganzen Volkes schien im besten Gange zu sein. Aber sie hatte keine tiefen Wurzeln. Im Grunde des Herzens blieb das Heidenthum bestehen. Je mehr die holländischen Prediger sich zurückzogen und die eingebornen Lehrer allein ließen, desto kräftiger blühte der heidnische Buddhismus wieder auf. Zu Anfang unseres Jahrhunderts kam Ceylon an die Engländer, die sich um die Religion ihrer neuen Unterthanen gar nicht bekümmerten. Das benutzten die Katholiken, deren Religionsgebräuche sich mit denen der Buddhisten ja so nahe berühren, und machten die größten Anstrengungen, um das zur Zeit der Holländer verloren gegangene Terrain wieder zu gewinnen. Und sie gewannen es wieder. Die Regierung störte sie nicht. Sie richtete nur hier und da einige religionslose Schulen auf, auch die Hochschule in der Hauptstadt Colombo, wo Söhne christlicher Europäer zusammen mit tamulischen und singhalesischen Jünglingen auf Staatskosten unterrichtet wurden. Die Katholiken setzten diesen irreligiösen Staatschulen ihre katholischen Kirchschulen entgegen und hatten bald den größeren Theil der Bevölkerung auf ihrer Seite. Erst 2 Jahrzehente später begannen auch protestantische Missionare aus England und aus N.-Amerika ihr Schulsystem auf Ceylon zu organisiren. Zuerst auf den Dörfern; und es galt schon für einen großen Sieg, als es ihnen gelang, neben den 10 oder 12 Knabenschulen auch ein paar Mädchenschulen zu eröffnen. Allmählich kamen sie so weit, bei Colombo auch eine Schule für gebildetere Classen zu Stande zu bringen. Besonders waren es die Baptisten, welche sich des Schulwesens annahmen. Sie öffneten ihre Schulen den Heiden wie den Christen, in der Erwartung, daß auch die Jünglinge, welche die Schule ungetauft wieder verließen, später dem Christenthum eine freundliche Gesinnung bewahren würden. Noch kräftiger giengen die Methodisten mit der Errichtung von Missionschulen vor. Sie wollten die heidnischen Buddhistenschulen überwinden. Bei jedem Kloster oder Tempel der Buddhisten bestand von Alters her eine Schule, in der man lesen und schreiben lernte. Die Missionare boten natürlich mehreres und besseres, und sie sammelten auch wirklich in kurzer Zeit an 12,000 Zöglinge in ihren Schulen. Daneben nahm auch die englische Regierung einen neuen Anlauf, und errichtete seit 1842 eigene Regierungsschulen. Dadurch brachte sie zwar etwas mehr Bildung unter das Volk, aber dem Buddhismus that sie durchaus keinen Abbruch. Am kräftigsten fasten die amerikanischen Missionare das Schulwesen an, die im nördlichen Ceylon unter den Tamulen arbeiteten. Sie richteten eine große Anzahl Kostschulen für Knaben und Mädchen ein, in denen die Kinder vollständig unterhalten wurden und alles frei hatten; sie gebrauchten die englische Sprache als Unterrichtssprache und öffneten dadurch ihren Schülern den Weg zur Anstellung als Regierungsbeamte. In ihren Seminaren und Akademien (Colleges) bildeten sie die Schüler nicht bloß zu Candidaten des Predigtamtes aus und zu Doctoren der Philosophie, sondern auch der Medicin und der Jurisprudenz. Die Schüler waren bei der Aufnahme Heiden, und auch ein Theil der Lehrer war Heiden. Aber trotz dem gewannen die Missionare aus diesen Schulen den Hauptzuwachs für ihre Gemeinde, und zwar durch oft sich wiederholende Erwedungen (revivals). Den Deutschen sagt diese amerikanische Art, durch Ueberspannung des Gefühls religiöse Erregungen hervorzurufen, zwar sehr wenig zu, und auch der Missionsgesellschaft in Amerika mußten wohl allerlei Bedenken aufgestiegen sein, denn sie schickte 1855 eine Visitation nach Ceylon, welche die Missionschulen auf ein bedeutendes Mindermaß herabsetzte; aber die Missionare wiesen auf die Erfolge ihrer Methode hin und scheinen im wesentlichen in den alten Geleisen geblieben zu sein. Im ganzen muß man sagen, daß Ceylon mit Missionschulen höheren und niederen Ranges, mit Seminaren und Erziehungsanstalten aller Art reichlich versorgt ist. Mehr als 30,000 Heidentinder werden in den Missionschulen gezählt. Aber mit dem allen wird doch die tiefe Finsternis, welche

der Buddhismus über das schöne Land gebreitet hat, nur erst wenig gelichtet. Eine uns unbegreifliche Trägheit und Danksfaulheit beherrscht die ganze Bevölkerung, und Generationen werden noch erst wechseln müssen, ehe diese geistige Stumpfsheit überwunden ist. Einige Besserung meinen die Missionare als Frucht ihrer Schulen zu verspüren. Sie sagen, „was jetzt die tüchtigsten Glieder unserer Kirche sind, die sind alle durch unsere Schulen gegangen, namentlich alle unsere eingeborenen Geistlichen. Die Mädchenschulen sind am wirksamsten, um die neuen Gedanken im Kreise der Familien zu verbreiten. Wohin noch niemals ein Evangelist gekommen ist, da haben die Schulkinder schon den Samen des Evangeliums ausgestreut. Wie wir die Gemeinden an den Selbstunterhalt gewöhnen, so auch die Eltern an den Unterhalt der Schulen. Bisher zahlen sie $\frac{2}{3}$ der Kosten, aber wir hoffen, daß sie bald das Ganze übernehmen werden“.

Auch in Indien gab es heidnische Volksschulen schon lange, ehe die Engländer das Land in Besitz nahmen. Aber groß war die Gelehrsamkeit nicht, die von ihnen ausgieng. Selbst Bücher waren selten. Palmblätter mit eingeritzter Schrift dienten als Muster, die Kinder schrieben die Striche mit den Fingern in den Sand oder mit Tinte und spitzem Griffel auf Palmblattstreifen, indem sie zugleich die geschriebenen Buchstaben laut ausschrieten. Also ein etwas unvollkommener Schreibleseunterricht. Doch gab es auch höhere Heidenschulen, wo Sanskrit studirt wurde (Punditschulen). Sobald die Engländer Herren im Lande geworden waren, richteten sie selber Schulen auf; zunächst nur Schulen für Brahmanensöhne, in denen der Unterricht in englischer Sprache erteilt wurde. Die ausgesprochene Absicht war, brauchbare Beamte aus den Brahmanen heranzuziehen. England konnte die ungeheure Ländermasse nicht allein regieren, es brauchte eingeborne Gehülfsen; die Gehülfsen aber mußten einigermaßen auf die Höhe der europäischen Bildung gehoben werden; daher die Schulen. Die Indier begriffen diese Absicht der regierenden Herren sehr bald, und es war ganz nach ihrem Wunsch, daß sie selbst sollten zu Mitregenten des Landes erhoben werden. Sie ließen deshalb ihre Söhne gern und fleißig zur englischen Schule gehen, suchten sich selbst möglichst zu englischen, auch auf die Gefahr hin, wegen allzu naher Verührung mit den Weißen bei ihren strengeren Kastengenossen anzustößen. Eine Folge dieser Mischung europäischer Bildung mit indischem Brahmanismus war die Entstehung einer neuen halb christlichen, halb heidnischen Gesellschaft unter dem Namen Brahma Samadsch seit 1830. Ihre Götter wollen die Genossen des Brahma Samadsch nicht mehr anbeten, aber auch nicht den Erlöser der Welt, sondern schwindeln sich in einen vagen Pantheismus oder abgeblähten Nationalismus hinein, bei dem man sich nur wundern muß, daß er in den 50 Jahren seit seiner Entstehung nicht schon wieder verduftet ist. Immerhin sind diese Anhänger des Brahma Samadsch noch die ehrenhaftesten Schüler der englischen hohen Schulen. Sie predigen wenigstens Tugend und dringen auf das Sittengesetz, weisen auch Jesu bisweilen eine Art Ehrenstelle an. Dagegen die Mehrzahl der jungen Herrn, die aus den Regierungsschulen hervorgehen, sind ein höchst widerwärtiges und gefährliches Geschlecht, ungläubig, frech, hochmüthig, die mit Verachtung auf die veralteten Vorurtheile ihrer Eltern und Verwandten herabsehen, Trunkenbolde, Lasterknechte und dabei die grimmigsten Hasser der englischen Herrschaft. In diesen brahmanischen Gehülfsen und Beamten, die die englische Regierung mit Vorliebe aus den Zweiflern, Spöttern und Gottesleugnern zu nehmen scheint, zieht sie sich selbst den inneren Feind heran, der den Bestand ihrer indischen Herrschaft bedroht. Natürlich giebt es auch in England genug einsichtsvolle Männer, die einen schlimmen Ausgang des Regierungsschulsystems nicht bloß voraussehen, sondern voraussagen und die Regierungsmänner beschwören, in ihren Schulen der Wahrheit die Ehre zu geben und das Christenthum öffentlich zu bekennen. Jene aber sagen: „wir können doch nicht von unseren heidnischen Unterthanen Steuern erheben, um Institute aufzurichten, welche darauf ausgehen, ihre Religion umzustürzen“. Aus demselben Grunde weigern sie sich, christliche Schulen, die etwa von Missionaren angelegt werden, mit Regierungsgeldern (grants in aid) zu unterstützen, es wäre denn, daß die Lehrer sich verpflichten, die Bibel von der Schule auszuschließen und keinerlei

christlichen Unterricht zu ertheilen (wenigstens nicht während der Schulzeit). Selbst christliche Moral zu lehren, ist nicht erlaubt, dagegen die anstößige Moral des Brahmanen, des Parsi, des Muhamedaners mag vorgetragen werden. Wunderbarerweise sind etliche Missionare in ihrem Eifer, um nur an die indische Jugend heranzukommen, auf diese Forderungen eingegangen. Sie sagen: „es ist doch immerhin ein europäischer Unterricht, den wir geben, und mittelst dieses Unterrichts rauben wir ihnen eine Stütze ihres heidnischen Aberglaubens nach der andern. Wenn sie bisher nach ihren Schastern gelehrt worden sind, daß die Erde glatt sei wie ein Lotusblatt, daß die Finsternisse entstehen durch die Versuche des großen Drachen, Sonne und Mond zu verschlingen, so erkennen sie nun, daß das lauter Absurditäten sind, und werden an ihrem Heidenthum irre“. Besonders schottische Missionare legten auf Schulbildung einen übermäßigen Werth. Bei ihnen hieß es: Schulen um jeden Preis, Schulen mit der Bibel, ja, aber Lehrer nehmen wir wo wir sie finden. Und so sah man in ihren Schulen Lehrer, welche selbst zum Theil noch Heiden waren und grelle Götzenzeichen an der Stirne trugen, ihren eben so gezeichneten heidnischen Schülern biblische Geschichte vortragen und wieder abfragen. Daß solch Fragen und Hersagen im besten Fall ein ganz mechanisches ist, ohne Gefühl und Wärme, liegt auf der Hand, wahrscheinlicher aber gab es Lehrern und Schülern Anlaß zu Hohn und Gespött, und die Klage ist wohl nicht unberechtigt, daß diese Art von Missionschulen, wo ein Theil des Unterrichts in den Händen ungläubiger Männer liegt, nicht viel besser sind als die ungläubigen Regierungsschulen. Aber den Ruhm muß man den schottischen Schulmännern lassen, daß sie ausgezeichnete Pädagogen sind. Sie wissen die Kinder in den Schulen beständig in Thätigkeit zu halten. Bald müssen sie stehen, bald sitzen, bald einzeln, bald im Chor antworten und besonders viel sich gegenseitig das Gehörte und Gelernte abfragen. Ein Stern erster Größe unter diesen schottischen Schulhelden war Dr. Duff, der 1830 seine berühmte Hochschule in Calcutta eröffnete. Da er seinen Unterricht in englischer Sprache ertheilte und mit seiner hinreißenden und schlagfertigen Beredsamkeit die Zuhörer zu elektrisiren wußte, so sammelten sich bald mehr als ein halbes Tausend brahmanische Schüler aus den vornehmsten Familien um ihn, trotz seiner christlichen Schulbücher und Beweisführungen. Gesah es dann, daß je zuweilen einer seiner Schüler von dem Gehörten innerlich ergriffen wurde und sich zur Taufe meldete, so gab das jedesmal ein großes Aufsehen und die Schule wurde für einige Wochen fast leer. Aber die Anziehungskraft der englischen Sprache und die Anregung, welche von den interessanten Vorträgen Duff's ausgieng, brachte bald wieder die volle Schaar in die eben erst gemiedene und verwünschte Anstalt zurück. Nach dem Muster der Duff'schen Anstalt wurden in vielen Hauptstädten des Landes ähnliche Hochschulen angelegt, nicht bloß von Schotten, sondern auch von englischen und amerikanischen Missionsgesellschaften. Die englische Sprache war Unterrichtssprache, die Bibel und die christlichen Dogmen Unterrichtsgegenstand, aber natürlich nur einer neben vielen, und wurde von der Masse europäischer Kenntnisse, die zu treiben waren, sehr in den Hintergrund gedrängt. Bekehrungen der heidnischen Jünglinge werden nicht beabsichtigt, kommen auch nur ausnahmsweise vor. Man will nur durch Einführung in die englische Wissenschaft und Literatur den heidnischen Ideenkreis durchbrechen und christliche (europäische?) Vorstellungen unter die heranreifende Jugend bringen. Ob dies ein richtiges oder unrichtiges Verfahren ist, ob die Mission ihre Aufgabe darin zu sehen hat, die verbildete heidnische Jugend durch eine neue Unterrichtsmethode zu englischen, ist unter den Missionsfreunden in Europa eine sehr zweifelhafte Frage. Aber die im J. 1879 abgehaltene Allgemeine Missionskonferenz in Bangalore, auf welcher die Vertreter der verschiedensten Missionsgesellschaften versammelt waren, erklärte sich trotz dem einmüthig dafür, daß die höhere Schulbildung in englischer Sprache zur Erziehung der vornehmeren Jugend eine der Hauptaufgaben der Mission in Indien bleiben müsse. Motivirt wurde diese Erklärung, wie es scheint, einzig durch den Gesichtspunct, daß nachdem die Regierung mit ihren Schulanstalten so außerordentlichen Anflug bei den Brahmanen gefunden habe, den

Missionaren keine andere Wahl bleibe, als den religionslosen Regierungsschulen mit ganz ähnlichen christlichen Bildungsanstalten Concurrnz zu machen. Daß durch diese Anstalten das Christenthum in directer Weise in Indien gefördert werde, scheint von keiner Seite behauptet zu sein, und kann auch angesichts einer 50jährigen Erfahrung wohl kaum behauptet werden. — Einstimmig sind natürlich alle Missionare darin, daß sie die Volksschulen (im Gegensatz zu den Colleges der Brahmanen) in ihre Hand nehmen müssen; daß die Zahl der etwa 2000 Missionschulen mit ihren 140,000 Schülern bei weitem nicht genüge, um den von Jahr zu Jahr sich mehrenden (religionslosen) Regierungsvolksschulen entgegen zu treten. Aber hier taucht die Streitfrage wieder auf: englischer oder indischer Unterricht? Anfangs hatte man es für selbstverständlich gehalten, daß die indischen Kinder nur in ihrer Muttersprache unterrichtet würden, und die christlichen Freunde hatten sich darauf beschränkt der sog. vernacular society, welche Schulbücher in der Landessprache beschaffen und für Vermehrung der Schulmittel in der Volkssprache Sorge tragen wollte, eine christliche vernacular Gesellschaft gegenüberzustellen. Aber bei dem immer zunehmenden Verlangen der Indier nach der Kenntnis der Sprache ihrer Herrscher sahen die christlichen Schulanstalten sich bald genug in der Lage, auch in die Elementarschulen die englische Sprache als Unterrichtsgegenstand aufzunehmen, und so entstanden die sog. anglo-vernacular Schulen, das heißt Schulen, in welchen zwar die Landessprache beim Unterrichten gebraucht wird, aber in welchen die Schüler auch die englische Sprache lernen können. In gleicher Weise sind die (etwa 300) Schullehrerfeminare der verschiedenen Missionsgesellschaften eingerichtet. Außer den biblischen Wissenschaften und den Realien wird auch die englische Sprache gelehrt, zwar noch nicht überall, aber die jetzt noch widerstrebenden Missionsgesellschaften werden sich allmählich dem allgemeinen Verlangen fügen müssen. Wenn nun auf Grund dieser verstärkten Anstrengungen die Missionare die Regierung an ihre vor 25 Jahren gemachten Versprechungen erinnern, und fordern, daß ihnen das Volksschulwesen völlig in die Hand gegeben und sie nun von der Regierung kräftig unterstützt werden, so lautet die Antwort: so weit sind wir noch lange nicht. Im Jahr 1854 hatte die indische Regierung in ihrem Programm gesagt: „wir hoffen, daß die Zeit kommen wird, wo die Regierung sich jeder selbständigen Erziehungsaufgabe entschlagen und sich ganz allein auf Beihilfe für Privatschulen beschränken kann“. Aber ist denn dieser Augenblick jetzt gekommen? Die Regierung sagt nein; denn die Privatgesellschaften (d. h. Missionsgesellschaften) haben immer noch zu wenig Kräfte an Geld und geeigneten Leuten, um das ganze ungeheure Arbeitsfeld mit Lehrern zu besetzen. Dabei bleibt den Missionaren freilich der Wunsch übrig, daß wenigstens in denjenigen Bezirken wo das Missionschulsystem sich bereits kräftig genug entwickelt hat, die Regierung ihre Schulen einziehen, und den Missionaren das Feld allein überlassen möchte“. Im Uebrigen erweist sich die Regierung neuestens meist recht entgegenkommend gegen die Missionare, besonders wo es sich darum handelt, verlassene Kinder in Erziehungsanstalten (Waisenhäusern) unterzubringen. So z. B. hat sich in Indien hier und da noch die Sitte der Kinderopfer erhalten. Mädchen werden gestohlen oder aufgekauft, gemästet, und im Frühjahr lebendig in kleine Stücke zerschnitten, um den neu zu bearbeitenden Feldern einen reichen Ertrag zu sichern. Die englische Regierung ist natürlich bemüht, diese scheußliche Sitte auszurotten. Die befreiten Opfer aber (anfangs mehr als 2000 in 1 Jahre) übergab sie den Missionaren zur Erziehung. So that sie auch bei großen Landplagen, die über dies oder jenes indische Land hereinbrachen, bei Cholera, Miswachs, Wassersnoth u. s. w. Die dann sofort schaarenweise auf den Straßen umherirrenden verwaisten Kinder wurden immer zunächst den Missionaren und ihren Kostschulen und Waisenhäusern überwiesen. Bei der großen Hungersnoth in den Jahren 1878 und 1879 wußten die Missionare kaum Rath, um die vielen Tausende von Kindern in ihren Anstalten unterzubringen, zu verpflegen und zu erziehen, trotzdem die Regierung bereitwilligst für Geld und Lebensmittel sorgte und auch von den Freunden in Europa reichliche Gaben zusloßen. Was nun die Erfolge der missionarischen Elementarschulen, Mittelschulen und Seminare

anlangt, so sind dieselben keineswegs überall sehr ermutigend, was vielleicht schon aus dem Umstand zu erklären ist, daß der Eifer des Anglistens wenigstens bei englischen Missionaren sich mehr und mehr bereits auch in den Volksschulen geltend macht. Denn wo deutsche Missionare festen Fuß gefaßt haben und die Schulen in entgegengesetztem Sinne leiten, lauten die Zeugnisse meist recht erfreulich. So berichtet einer der Berliner Missionare aus der weitbekannten Koll's Mission, nachdem er von den Erfahrungen in englischen Erziehungsanstalten geredet: von solcher hochmüthigen Selbstüberhebung im Bewußtsein hervorragender Bildung und spöttischer Verachtung aller Religion ist bei unsern Koll's nicht die Rede. Immer muß ich mich wieder freuen über das gute Betragen und den frommen empfänglichen Sinn, den die Schüler zeigen. Sie gehen sie ohne freiwilliges Herzensgebet zu Bett, und manchmal haben sie kranke Kameraden gesund gebetet. Auch bei dem mehr wissenschaftlichen Unterricht in den höheren Seminarclassen zeigten die Kollknaben eben so viel Anlage, tiefere christliche Wahrheiten zu verstehen, wie deutsche Knaben, ja vielleicht fassen manche unter ihnen die geistlichen Dinge noch rascher und unmittelbarer auf". Aehnlich berichtete in anderer Augenzeuge aus dem südlichen Indien, wo an der Malabarischen und Coromandelküste unter den Tulu, Tamuln, Telugu und Kanareesen deutsche Missionare ihr Werk treiben neben einer sehr großen Zahl englischer Missionare: "Die englischen Schulen (d. h. Schulen wo Englisch Unterrichtssprache ist) schienen mir nur deshalb so sehr gefüllt zu sein, weil Knaben und Jünglinge von dem brennenden Verlangen beherrscht sind, fließend englisch zu sprechen und zu schreiben und mit englischer Literatur und Politik vertraut zu sein. Zu diesem Zweck stifteten sie Clubs unter sich, wo englisch disputirt wird. Aber um die Bibel, die in den Missionschulen täglich gelehrt wird, kümmern sie sich nicht. Sonst, wo diese Leidenschaft noch nicht geweckt oder für einige Zeit wenigstens gedämpft ist, muß man staunen nicht bloß über die Intelligenz und den Fleiß, sondern auch über das ausgezeichnete Betragen der meisten Schüler. Schlechtes Betragen, sagten mir die Lehrer, sei fast unbekannt, die Schüler seien folgsam auf's Wort, und so fleißig, daß sie einen Ferientag lieber ablehnen als sich ihn ausbitten. Ich selbst examinirte einst in einem großen Zimmer eine Schaar brauner Schüler, die vor mir auf dem Boden saßen, größere und kleinere, etwa 2 Mannslängen von mir. Als ich nun mit biblischen Fragen einmal im Zuge war, da haben sich die Hände immer rascher und eifriger, um die Antwort anzumelden. Bald sprang hier einer bald dort einer vom Boden auf, um zu antworten, setzte sich dann aber wieder. Aber es dauerte nicht lange, so saß in den ersten Reihen niemand mehr, und allmählich stand die ganze Schaar mit lebhaft funkelnden Augen und rückte unbewußt immer näher und näher zu mir heran, und die Angesichter glänzten vor Lust und Freude". — Wer nun aber meinen wollte, diese eifrigen Schüler würden gern bereit sein, das was sie mit solcher Lust in den Schulen gelernt haben, auch öffentlich zu bekennen und darnach zu thun, der würde sich doch sehr irren. Ja, wenn die Kaste nicht wäre. Die Kaste ist das unselige Zauberverband, mit welchem sie von Jugend auf so fest und unlösbar umwunden sind, daß alle geistliche Erkenntnis, alles Wohlgefallen am Christenthum, aller Abscheu vor der Widerwärtigkeit des Heidenthums nicht im Stande ist, diese Fessel zu brechen. Was auch ihre innerste Ueberzeugung sein mag — die Kaste darf nicht unreinigt werden. Kommt zu den Knaben höherer Kaste ein Verachteter aus niederer Kaste, wohl gar ein Paria oder Mala in die Schule, so werden pflichtschuldigst sämtliche Schüler die Nähe des Verpesteten fliehn. Wenigstens muß er mit einem besondern Raum, weit von ihnen getrennt, vorlieb nehmen. Und wie wäre es wohl einem Knaben oder Jüngling möglich, seine heilige Schür zu zerreißen, die heilige Locke abzuschneiden, und mit den Fremden von verbotener Speise zu essen (was alles erst geschehen muß, ehe er von den Missionaren zur Taufe zugelassen wird), wenn sich seine ganze Verwandtschaft auf die erste Kunde von seinem Vorhaben aufmacht, und tagelang mit List und Gewalt, mit Geschrei und Weinen, mit den rührendsten Bitten (besonders der Mutter) und den fürchterlichsten Verfluchungen sich an seine Fersen heftet. Wir dürfen

es ja zur Ehre der Gotteskraft, die in dem Wort Gottes verborgen ist, rühmen, daß selbst zartere Jünglinge dieses Martyrium ausgehalten und aus der Schule nie mehr nach Hause zurückgekehrt sind; aber es sind ihrer doch immer nur wenige. So werden wir auch in Betreff der besten indischen Missionschulen, niederen wie höheren, das Urtheil wiederholen müssen: directen Gewinn haben sie, was den Zuwachs der Gemeinden betrifft, nur in seltenen Fällen gebracht, nur da, wo das Hindernis der Kaste hinweggeräumt war; daß aber durch diese Schulen der künftigen Christianisirung des Volks vorgearbeitet wird, mag man ja billig hoffen. Ganz besonders muthmachend in dieser Beziehung scheinen die Dinge in Tinnevelly zu stehen, in der Südspitze des Decan. Dank der schon länger als anderthalb Jahrhunderte an diesem Punkte fortgesetzten Missionsarbeit ist dieser Bezirk bereits christianisirt zu nennen, und wenn nun die Missionare nachsehen, welches ihre trefflichsten Stützen in den Gemeinden sind, so bekennen sie, daß es diejenigen sind, Männer und Weiber, die einstmal die gewedtesten und eifrigsten Schüler in den Missionschulen waren. Wenn wir hier von Frauen reden, die unter der Leitung der Missionsfrauen aufgewachsen sind, so denken wir dabei zunächst nicht an die Zenana's und die Mädchenschulen (von denen gleich weiter die Rede sein wird), sondern an die verlassenen Kinder, die in den missionarischen Waisenhäusern und Pflegeanstalten erzogen wurden. Dergleichen Kinder, die in Noth und Elend zusammengekommen und von früh an durch einander gewürfelt sind, gelten für ihre Angehörigen als kastenlos, und nur ihr Zusammenhang mit den Missionaren schützt sie vor allgemeiner Verachtung. Dem Einzelnen würde es sehr schwer werden, sich unter seinen Landsleuten den Lebensunterhalt zu erwerben. Wenn sie nicht von der Regierung angestellt werden — aber die Regierung steht in dem Rufe lieber ungetaufte als getaufte Eingeborene anzustellen — so erwarten sie durch Hilfe der Missionare Beschäftigung und Unterhalt. Daher werden von den Missionaren allerlei Etablissements aufgerichtet und Beschäftigungszweige hervorgefucht, um die getauften Schüler unterzubringen. Die Baseler z. B. haben nicht bloß Druckerei, Schriftgießerei, Buchhandlung mit braunen Arbeitern besetzt, sondern sie haben eine große Weberei und Färberei für ihre Getauften eingerichtet, ja sogar eine große Ziegelbrennerei und dazu noch eine Anzahl kleiner Pachtgüter. Die Missionare selbst betrachten diese Anstalten als eine Fortbildungsschule. Hier werden die sonst so trägen, unordentlichen und unruhigen Eingeborenen an regelmäßigen Fleiß und Ordnung gewöhnt, sie werden in Redlichkeit, christlicher Zucht und Sitte befestigt; und selbst die Heiden müssen anerkennen, daß solch ein christliches Etablissement einen ganz anderen wohlthuenden Eindruck mache, eine ganz andere Solidität beweise, als alle ähnlichen Anstalten der Heiden.

Aber es giebt in Indien nicht bloß Heiden, sondern auch Muhamedaner mehr, als 40 Millionen, also etwa der vierte Theil aller Muhamedaner in ganz Asien, Europa und Afrika. Unter der muhamedanischen Bevölkerung aber haben die Missionschulen eine ganz andere Bedeutung als unter der heidnischen. Bei letzterer haben sie wegen des Kastenzwangs oder wegen des eingepfunden Unglaubens nur einen zweifelhaften Nutzen; bei den fanatischen Muhamedanern aber sind Schulen das einzige, aber auch höchst wirksame Mittel, um überhaupt Mission unter ihnen zu treiben. Zwar im südlichen Indien, auf den Hochschulen von Calcutta, Bombay, Madras u. s. w. hat der spottfüchtige Skepticismus, der unter den brahmanischen Studenten herrscht, auch ihre muhamedanischen Kameraden bereits angesteckt. Aber im Westen und Norden Indiens, wo die muhamedanische Bevölkerung weniger mit Heiden gemischt ist, im Sindh und Indusland, herrscht der Islam noch in aller seiner Strenge und stolzen Abgeschlossenheit. Hier haben sich seit Jahrhunderten die mit den Moscheen verbundenen muhamedanischen Schulen erhalten, nicht bloß Elementarschulen zum Lesen und Schreiben, sondern auch höhere Schulen für die, welche Gelehrte werden wollen. Da sitzt denn der Maulwi (muhamedanischer Professor) unter der Schaar junger Männer, die er unterrichtet. Würde der Missionar hier eindringen und versuchen, eine Predigt zu halten, so würde er vermuthlich gesteinigt werden. Aber er giebt sich selbst das Ansehn eines Schülers,

bittet bescheiden um Aufschluß über irgend einen schwierigen Punct in der muhamedanischen Dogmatik, und hat es dann sehr bald in seiner Hand, allerlei (christliche) Schriften zu citiren, in denen dies und jenes über den fraglichen Punct gesagt wird, und zur eigenen Durchsicht solcher Schriften einzuladen. Selten endigt solch ein Schulbesuch, ohne daß einer oder der andere wißbegierige Schüler, vielleicht gar der gelehrte Maulwi selbst die nähere Bekanntschaft des Fremden und seiner Bücher zu machen sucht. Aus einigen so herangeholten und später bekehrten Schülern sind die trefflichsten christlichen Prediger geworden. Niedere Schulen unter der muhamedanischen Bevölkerung aufzurichten, hält natürlich für die Missionare überaus schwer. Erst wenn sie sich durch liebevolle Pflege verlassener und kranker Kinder einen guten Ruf bei den Müttern erworben haben, wagen es diese, ihre kleinen Lieblinge ihnen anzuvertrauen. Aber so wie der Missionar mit dem Neuen Testament zum Vorschein kommt, schießt alles wieder auseinander. Ueberhaupt bedarf es immer nur eines kleinen Funken, um den Fanatismus der Eltern wieder in volle Flammen zu setzen und alles Erarbeitete wieder umzustürzen. Gleichwohl ist es den Missionaren gelungen, besonders durch ihre Kostschulen und Waisenhäuser den muhamedanischen Fanatismus etwas zu dämpfen; denn wenn ihre Schüler auch nur zu einem sehr geringen Theil sich taufen lassen, so bleiben sie doch mit ihrem Herzen auch im späteren Leben dem Christenthum freundlich gesinnt. Noch bedeutend schwieriger als an die Jünglinge und Männer ist es für den Missionar, an die Mädchen und Frauen zu kommen. Ist es doch fast ein Dogma der Muhamedaner wie auch der heidnischen Indier, daß Frauen und Mädchen durchaus nicht unterrichtet werden dürfen, ja wohl gar, daß sie gar nicht bildungsfähig sind. Gerade je reicher und vornehmer die Frauen in Indien sind, muhamedanische und heidnische, desto abgeschlossener und unzugänglicher sitzen sie in ihren Harems oder Zenana's (Frauengemächern), und erst vor etwa 20 Jahren gelang es durch ein Zusammentreffen günstiger Umstände der Liebe und Geduld einigen Missionarsfrauen, in die Gefängnisse dieser unglücklichen Geschöpfe einzudringen. Mit Schmutz und Juwelen beladen, aber ohne irgend welche Bequemlichkeit, ohne Beschäftigung, ohne Gedanken bringen sie einen Tag nach dem anderen hin, oder unterhalten sich mit Zanf und Streit und nichtsnützigem Geschwätz. Daß jetzt plötzlich ein weißes Gesicht, eine fremde Dame unter ihnen erschien, die in ihrer Sprache mit ihnen redete, ihnen von einer anderen Welt, anderen Sitten und Zuständen, von Aufgaben und Pflichten erzählte, von welchen sie keine Ahnung gehabt — diese Kunde drang selbst durch die verschlossenen Thüren, von einer Frauengesellschaft zur anderen, und das Verlangen nach solchem Besuch weißer Damen wuchs in dem Maß, als die Nachricht davon sich verbreitete. Es war wunderbar zu sehen, wie die Herzen dieser lange vergessenen, dumpf dahin brütenden Frauen sich öffneten und begierig nicht bloß den biblischen Unterricht von den Lippen der Fremden einsogen, sondern von ihnen buchstabiren und schreiben und nähen und sticken lernten und hundert andere Dinge, von denen sie vorher nie geträumt und die jetzt ihrem elenden Dasein einen ganz neuen Reiz verliehen. Sobald auf diese Weise die Wege geebnet waren, wurden förmliche Schulen eingerichtet, zunächst so, daß in einer größeren Frauenwohnung die Mädchen und jungen Frauen aus den benachbarten Häusern zusammenkamen, meist über die Dächer hin, und sich an bestimmten Vormittagen oder Nachmittagen um die fremde Lehrerin sammelten. Bald konnte man auch Mädchenschulen (Kostschulen) im Hause der Missionarin eröffnen. Besonders Waisen und junge Wittwen der höheren Classe (von 5—12 Jahren) fanden sich hier ein, und wurden selbst zu Lehrerinnen ihrer dunkelfarbigen Schwestern herangebildet, oder lieber noch zu Bibelfrauen, zu Herumträgerinnen des Evangeliums in den Häusern. Die Zeugnisse der Missionare sind voll Ruhmens, wie vortreflich diese indischen Frauen sich ihrer Aufgabe entledigen. Mit ihrer sanften und lockenden Stimme, mit ihrem freundlichen Gesicht und Gruß, mit ihrem süßen Gesang gewinnen sie die Herzen der Kinder und der Alten, und auch die verschlossensten Thüren und Herzen öffnen sich ihnen. Jetzt ist das Hauptaugenmerk der Missionare darauf gerichtet, Normalschulen zu errichten, um aus den

eingeborenen Christenkindern und aus den jugendlichen Neubekehrten weibliche Gehülfen heranzuziehen. Leider scheint auch in diese Schulen noch ein wenig der Kastenunterschied hineinzuspielen. Man hat geringere Schulen für die niedrigeren und feinere Schulen für die höheren, mit Dienerschaft und besserer Nahrung und Wohnung. Eine so verwöhnte Schülerin wird sich später schlecht in ärmtlichere Verhältnisse finden, sei es als Lehrerin oder als Frau eines eingeborenen Pastors. Zum großen Kummer der Missionare hat nun aber auch die Regierung sich diese Lage der Dinge zu Nutzen gemacht und sofort religionslose Mädchenschulen eingerichtet, und nicht wenige der jungen Lehrerinnen sind auf die Bedingungen der Regierung eingegangen. Sie haben ihr Regierungsexamen gemacht, um entweder selbst an Regierungsschulen angestellt zu werden oder doch auf Regierungsunterstützung für ihre Schulen Anspruch zu haben, natürlich immer mit dem Vorbehalt, daß sie keinen Religionsunterricht geben, wenigstens nicht anders als privatim oder in Sonntagschulen. Bei dem überall erwachenden Durst nach Bildung füllen sich jetzt auch die Regierungsschulen schnell mit Schülerinnen. Das hat freilich erst geschehen können, nachdem die Missionarinnen den Boden bereitet hatten, und das Hauptverdienst an dieser umfangreichen Bewegung wird also immerhin der geduldbigen und hingebenden Arbeit dieser selbstverleugnenden Frauen zuzuerkennen sein. Die englische Gesellschaft für Beförderung weiblicher Bildung im Orient, welche 1834 ihre Arbeiten begann, hat jetzt in Indien mehr als 200 Zenanaschulen mit über 1000 Schülerinnen. Aber sie beschränkt ihre Wirksamkeit nicht bloß auf Indien, sie ist auch nach China und Japan vorgeedrungen und hat ihre Schulen in West- und Südafrika. Hauptsächlich aber in den Harems der muhamedanischen Länder ist sie thätig, und sendet ihre Damen nach Syrien und nach Palästina, um Waisenhäuser und Kostschulen aufzurichten, Bibelklassen zu eröffnen, Hausbesuche zu machen und Eingeborene zu Lehrerinnen oder Bibelfrauen auszubilden. Mehr als 150 Botinnen sind von jener großen englischen Gesellschaft ausgesandt. Zählen wir die kleineren Frauengesellschaften in Deutschland, Schweiz, Schweden und in Amerika mit hinzu, so dürfen wir die Hälfte mehr rechnen. Die Zahl der bereits herangebildeten eingeborenen Lehrerinnen beträgt 200 bis 300, von denen jede etwa 100 Schülerinnen unter ihrer Leitung hat.

Unter den Muhamedanern Persiens und des türkischen Reiches eine missionarische Wirksamkeit zu beginnen, erschien lange Zeit durchaus unmöglich. Jeder Versuch, auch wenn er anfänglich vielversprechend schien, mußte nach kurzer Zeit wieder aufgegeben werden. Nicht die Todesstrafe, die jedem Uebertritt eines Muhamedaners zum Christenthum angedroht war, bildete das Haupthindernis, sondern die tiefe Verfunkenheit der Christengemeinden inmitten der muhamedanischen Länder, also vor allem der Nestorianer und Armenier. Die Missionare erkannten, daß kein anderer Weg zu den Muhamedanern sei, als durch Belebung und Neugestaltung dieser Trümmer der alten Christenkirchen. Amerikanische Missionsgesellschaften sind es, welche sich seit 1836 an diese Aufgabe gemacht und sie auch zum großen Theil gelöst haben. Sie fiengen an mit Eröffnung von Schulen unter den Nestorianern. Die erste begann mit 7 kleinen Knaben in einem Keller, und 2 Jahre darauf mit einem Duzend kleiner Mädchen, wilden und boshaften Geschöpfen voll Lumpen, Schmutz und Ungezieser. Aus diesen kleinen Anfängen sind jene beiden berühmten Seminare von Urumia geworden, aus denen etliche hundert der trefflichsten nestorianischen Lehrer und Lehrerinnen hervorgegangen sind, eine unschätzbare Segensquelle für das ganze Land. Denn über diese Seminare war seit 1846 ein Geist der Gnade und des Gebets gekommen, der lebhaft an das Wunder der Pfingstgeschichte erinnerte. Schüler und Schülerinnen wurden fast ohne Ausnahme von dieser Kraft aus der Höhe erfaßt, das leichtsinnige widerspenstige Völkchen verwandelte sich in eine ernste Schaar, die vor allem das Heil der eigenen Seele, aber nicht minder auch das Heil der Ihrigen suchte und in besondern Gebetsvereinen ersuchte. Diese geistliche Einwirkung hielt mehrere Jahre an; bald stärker, bald schwächer wiederholten sich die Zeiten besonderer Erhebung, und die Folge davon war, daß fast in allen Kreisen der abgestorbenen nestorianischen Kirche ein neuer Puls-

schlag des geistlichen Lebens spürbar wurde, daß Geistliche und Laien anfiengen, nach der Wahrheit zu forschen, und die auf tiefster Stufe stehende öffentliche Sittlichkeit sich auf so augenscheinliche Weise hob, daß selbst die muhamedanische Umgebung einen Eindruck davon bekam, daß jetzt die Christen ganz andere Leute geworden seien als früher. Die Perser in den Bezirken von Tebris und Teheran, wo die meisten Volks- und Tageschulen in den nestorianischen Dörfern angelegt waren (80—90 mit 18—1900 Schülern), und wo sich die meisten evangelischen Gemeinden gebildet hatten (etwa 70 mit 15,000 Gemeindegliedern), sahen mit der größten Bewunderung, daß diese Christen allewege die Wahrheit sprachen, während die Perser sonst eins der verlogenen Völker der Erde sind. Sie bekannten, daß das Christenthum bessere Früchte bringe als der Islam, nahmen deshalb mit Vergnügen christliche Schriften an, und schickten ihre Kinder in die christlichen Schulen. — Es ist noch ein Rest von einem anderen alten Christenvolke in Persien, nemlich Armenier. Für diese hat der englische Missionar Bruce seit 1869 angefangen Schulen aufzurichten, deren bedeutendste in Dschulfa, der armenischen Vorstadt von Isfahan. Auch Bruce weiß nicht genug zu rühmen, welcher ein Segen von dieser Schule ausgegangen ist, wie die verkommenen, stumpfen und trägen Menschen anfangen sich emporzuarbeiten, mit welcher Freude sie sich um ihren Lehrer, mit welcher herzlichen Gemeinschaft sie sich um ihre Glaubensbrüder schaaren. Besonders in den Zeiten der großen Hungersnoth von 1871 und 72 war es auffallend, wie die kleinen armenischen Gemeinden durch treues Zusammenhalten und gegenseitige Hilfe die Nothzeit überwandten, in welcher tausende von muhamedanischen Familien zu Grunde giengen. Natürlich ist die Feindschaft und Verfolgung nicht ausgeblieben, weder bei den Nestorianern noch bei den Armeniern. Ein Theil der Geistlichkeit haßt die Missionare, die fremden Eindringlinge, die das Volk dem alten Cultus und Schlandrian abwendig machen und die unwissenden und habfüchtigen Priester ihres Nimbus entkleiden. Namentlich die fremden Schulen werden verflucht und die muhamedanischen Mollah und Kadi zu Hilfe gerufen, um sie völlig zu verderben. Indessen all ihr Wüthen scheint bisher nicht viel geschadet zu haben, auch in Dschulfa nicht. Eine Zeit lang war die dortige Anstalt auf's äußerste gefährdet, aber durch Zwischkunft des englischen Gesandten scheint die Gefahr beseitigt zu sein.

Was für Persien gilt, gilt mit geringen Modificationen auch für das türkische Asien, ja für das ganze türkische Reich. Von jedem leichtsinnigen oder gewinnfüchtigen Uebertritt zum Christenthum schreckt die Muhamedaner die angebrohte Todesstrafe zurück. Aus wirklicher Ueberzeugung aber zum Christenthum überzutreten, selbst mit Gefahr des Lebens, das wurde auch den Ernstgesinnten und Heilsbegierigen schwer, ja unmöglich gemacht durch den Anblick der elenden, sittlich verkommenen Christengemeinden, die zwischen ihnen leben. Weder armenische, noch syrische, noch griechische, noch chaldäische Christen innerhalb des türkischen Landes konnten irgendwie als Lichter gelten am dunkeln Ort, vielmehr waren sie selbst in die tiefste Finsternis des Aberglaubens versunken. So ließ sich also auch hier das Missionswerk kaum anders betreiben, als durch Neubelebung der todten Christenkirchen, und als das geeignetste, ja als das einzige Mittel dazu erkannte man die Aufrichtung von Schulen. Als der Hat Humayun im Jahre 1839 für die türkischen Länder Religionsfreiheit versprach, wurde sogleich Hand an's Werk gelegt. Vor der Ankunft protestantischer Missionare bestand in der ganzen Türkei wohl kaum eine einzige christliche Volksschule, die diesen Namen verdient hätte. Selbst die (türkische) Landessprache wurde in keiner Schule gelehrt und gebraucht. Geographie und Rechnen waren ganz unbekannte Fächer. Von der Bibel wußte man nichts. Heute wird in allen Schulen, in denen missionarisch ausgebildete Lehrer angestellt sind (etwa 300 Elementarschulen mit mehr als 11,000 Kindern), die Bibel in der Volkssprache gelesen, und außer Geographie und Rechnen wird Grammatik, auch wohl etwas Algebra und Naturgeschichte getrieben. Dazu dann noch die etwa 200 Sonntagschulen, wo natürlich nichts als die Bibel gelehrt wird. Den größeren Theil dieser Schulen finden wir in Kleinasien, die amerikanische Missionsgesellschaft allein

unterhält 176 Schulen mit 15,500 Zöglingen. Wie viel Kleinasien in den letzten Jahren durch Hungernoth, türkische Miswirthschaft und Kriegeswirren zu leiden hatte, ist bekannt. Gleichwohl haben die Gemeinden, denen ihre Schulen bereits an's Herz gewachsen sind, aus aller ihrer Armut heraus nahezu 100,000 Mk. an Schulbeiträgen zusammengebracht. Vor 50 Jahren hätte man im ganzen Land wohl kaum eine einzige Mädchenschule ausfindig machen können, und die Weiber wuchsen in völliger Unwissenheit auf. Jetzt giebt es in allen größeren Städten nicht bloß gewöhnliche Mädchenschulen, sondern höhere Töchterschulen und Pensionate aller Art. Wie die jungen Männer in den Seminaren von Bebek, Brusa, Marjovan, Harput, Marasch, Mardin, in Bitlis und Antab, besonders in dem Robert College zu Constantinopel zu Lehrern und Predigern ihres Volkes ausgebildet werden (von denen bereits mehr als 500 thätig sind), so werden meist an den gleichen Orten in besonderen Lehrerinnenseminaren die tapferen Gehülfinnen herangezogen, die sich mit ihnen in das Werk der Seelsorge und des Unterrichts theilen, in die Häuser gehen, aus der Bibel vorlesen, die Frauen unterweisen und die Kinder von den Straßen sammeln und in die Schulen gewöhnen. Natürlicher fehlt es nicht an Verfolgungen. Von Zeit zu Zeit werden Christen eingekerkert und misshandelt, die christlichen Anstalten geschlossen, christliche Bücher verboten, ja es kommt wohl zu großen Meutereien wie 1860 am Libanon und in Damascus. Aber das sind vereinzelt Ausbrüche des muhamedanischen Fanatismus oder auch Versuche der türkischen Beamten, ihre Taschen zu füllen. Im ganzen muß man sagen, daß das Vertrauen der muhamedanischen Bevölkerung zu den evangelischen Predigern und Gemeinden von Jahr zu Jahr wächst, und daß sie ihre Kinder ohne Anstand in die protestantischen Schulen schicken. Namentlich ist das in Syrien und Palästina der Fall, wo die arabischen Kinder in den Schulen mit Wissen der Eltern das Neue Testament lesen, oder in den vortrefflichen Hospizen und Waisenhäusern der deutschen Diakonissen, in den Anstalten des evangelischen Bischofs oder der Pilgermission christlich unterrichtet und erzogen werden. In Syrien hat sich das Schulwesen besonders seit dem schon erwähnten Blutbad von 1860 ausgebildet. Ein besonderes Comité hat eine syrische Schul- und Bibelmission eröffnet, zunächst für die Kinder der ermordeten Christen, aber auch für die Kinder der muhamedanischen Mörder. Nach und nach sind 30 Schulen mit etwa 3000 Kindern aufgerichtet, wovon etwa ein Drittel Muhamedaner sein mögen. Im ganzen bestehen von den verschiedenen Gesellschaften in Syrien und Palästina etwa 200 Missionschulen, mit 350 Lehrern und 11,000 Schülern, wovon die kleinere Hälfte Mädchen sind. Ungerechnet bleiben die Sonntagschulen und die besonderen Bibelklassen für türkische Frauen. Als Hauptpunkte, wo nicht bloß Elementar- und Leseschulen, sondern Mittelschulen und höhere Schulen errichtet sind, nennen wir Beirut, Sidon, Tripoli, auch der von Miß Baldwin gegründeten Knabenschule und der von Miß Arnott gegründeten Mädchenschule in Jassa müssen wir ehrende Erwähnung thun, dazu noch Zaleh, Gaza, Rablus und Nazareth. In Beirut haben die Amerikaner ihre große syrisch-protestantische Hochschule, wo nicht bloß Lehrer und Prediger, sondern auch Mediciner ausgebildet werden, die, wenn sie von evangelischem Geiste erfüllt sind, die erfolgreichsten Evangelisten zu sein pflegen*). Der Unterricht wurde früher fast ausschließlich in syrischer Sprache erteilt, seit einigen Jahren aber wird das Englische entschieden bevorzugt.

Werfen wir schließlich noch einen Blick auf Egypten, so wiederholt sich auch

*) Der neueste französische Erforscher Syriens (Portet) bemerkt: „Man mag über derartige Bestrebungen sonst denken wie man will: das segensreiche Wirken der blühenden Institute der Missionsgesellschaften wird in Bezug auf Beirut von niemand geleugnet werden können. Da ist zunächst die seit 1837 hier thätige amerikanisch-presbyteriale Missionsgesellschaft, die ihre mit Volksschulen verbundenen Tochteranstalten durch ganz Syrien verbreitet hat. Durch ein theologisches Seminar, eine Realschule und eine medicinische Facultät, in welcher in 4jährigem Curfus tüchtige Aerzte ausgebildet werden, sowie durch eine eigene Druckerei, welche die nöthigen Lehrbücher in

dort die gleiche Erfahrung wie in den übrigen muhamedanischen Ländern: man kann an die Muhamedaner nur hinankommen durch Vermittlung der Christen, die zwischen ihnen wohnen, und Aufgabe der Mission konnte es also in Egypten zunächst nur sein, die erstorbene Christenkirche der Kopten durch Schulanstalten neu zu beleben. Es ist rührend zu lesen, wie eine englische Dame, die um ihrer Gesundheit willen sich in Cairo aufhielt, vor ein paar Jahrzehnten zuerst begann, in den schmutzigen Gassen, vor den halbeingestürzten Lehmhütten der Armen ein halb Duzend Kinder zusammenzulesen, mit denen sie eine Schule begann; wie sie damals als keizerliche Engländerin nur finsternen Gesichtern, Fliesen und Schmutzwürfen begegnete und keine noch so arme Mutter ihr halb verhungertes Kind ihr lassen wollte, selbst nicht gegen das Versprechen, es zu pflegen und zu nähren; wie man sie selbst von den Krankenbetten der Kleinen wegtrieb, weil man eine Bezauberung fürchtete. Als es ihr aber doch gelungen war, das schwerkranke Kind einer verzweifelnden Mutter durch einige leichte Mittel wieder herzustellen, und die Mutter ihr nun in überströmender Dankbarkeit Hände und Füße küßte, da war das Eis gebrochen, und bald wurde sie zu den kranken Kleinen nicht bloß zugelassen, sondern gerufen, bald konnte sie unter ihnen sitzen und Buchstaben erklären und Geschichten erzählen, und zehn Jahre später war niemand so bekannt und so willkommen in dem Armenviertel als eben diese Miß Whately. Alle Kinder sprangen ihr entgegen, denn sie hatte sie ja fast alle in der Schule gehabt, und die Eltern konnten nicht genug rühmen von den schönen Geschichten, welche die Kinder ihnen mit nach Hause brachten und ihnen vorlasen. Selbst als die Priester dahinter kamen und es nicht leiden wollten, daß die Eltern ihre Kinder zu der Kezerin, der Verfluchten in die Schule gäben, blieben die Schüler zwar im ersten Schrecken einige Tage weg, aber sie stellten sich bald wieder ein. In ihre Zahl verminderte sich auch nicht, als die ägyptische Regierung kostenfreie Schulen errichtete, wo der Koran statt der Bibel gelesen wurde. Vielmehr vergrößerte sich Miß Whately's Schule von Jahr zu Jahr, und jetzt, da sie sich mit einer Schaar tüchtiger Gehilfen und Gehilfinnen umgeben hat, zählt ihre Schule, mit Einschluß einer Filiale zu Damiette, an 600 Kinder, darunter 250 Mädchen. Von diesen Kindern sind mehr als die Hälfte Muhamedaner, von den Mädchen vielleicht zwei Drittheil. Mit kräftiger Hand hat in neuerer Zeit auch die amerikanische Mission sich des Schulwesens in Egypten angenommen. Sie besitzt jetzt 30 Tageschulen mit 1500 Schülern, zwei Kostschulen mit einigen 20 Schülerinnen, eine höhere Schule mit 75 Studenten und ein theologisches Seminar mit einem Duzend junger Männer, welche Theologie studiren. Durch diese Schulen sucht sie sich den Weg zu bahnen zu sämmtlichen Bewohnern des Landes, zu den Juden, die in großer Zahl zu Cairo und Alexandria wohnen, zu den 25,000 syrischen Christen, den 300,000 Kopten und den 4 Millionen Muhamedanern. Schon ist eine ganze Schaar von wohlausgebildeten Predigern und Evangelisten vorhanden, welche den Nil auf- und abfahren, bis nach Nubien hinein, um überall erbauliche Schriften zu verbreiten und christliche Unterredungen anzuknüpfen. Neben ihnen in den Städten und Dörfern, von Straße zu Straße, von Haus zu Haus machen die Bibelfrauen ihre Wanderungen, und wenn in neuester Zeit die Gemüther der ägyptischen Bevölkerung dem Evangelium etwas mehr zugewandt erscheinen, so haben wir diesen Erfolg in erster Linie den evangelischen Schulen und ihren aufopfernden Lehrern und Lehrerinnen zu danken.

Drei Punkte sind hoffentlich durch die hier mitgetheilten Thatfachen klar gestellt, nämlich zunächst, daß auch die untergeordneten Rassen mit einiger Geduld und richtiger Behandlung zu gleicher Stufe der Bildung sich emporheben lassen, wie die Europäer; ferner daß alle, auch die bestgemeinten Veranstellungen der Regierungen (christlicher wie

arabischer Uebersetzung, sowie eine arabische Wochenschrift liefert, ist für die Aufklärung des Volkes aufs beste gesorgt. Von deutscher Seite ist eine protestantische Kirche nebst einem Waisenhaus für 130 Kinder und eine Töcherschule gegründet. Dazu kommt ein protestantisches Knabeninstitut und die vielen Lehranstalten der katholischen Kirche."

heidnischer) nicht im Stande sind, die von Missionaren geleiteten Schulen zu ersetzen; und endlich, daß aus den Missionschulen ein bedeutender und trefflicher Zuwachs der neugewonnenen Christengemeinden hervorgeht, ja daß in manchen besonders muhamedanischen Ländern eine Gemeindebildung kaum möglich ist ohne die Vorarbeit und Mitarbeit der Missionschule. Somit mögen wir uns der riesig anwachsenden Zahlen wohl freuen. Vor 80 Jahren, sagte ein bekannter Missionsstatistiker, war die Zahl aller evangelischen Missionschulen kaum mehr als 70, heute beträgt sie 12,000 mit weit über 400,000 Schülern und Schülerinnen, darunter hunderte von eingeborenen Predigtamtscandidaten, die aus einigen Duzend höheren Bildungsanstalten und theologischen Seminaren hervorgegangen sind.

Quellen: Außer originalen Correspondenzen die neueste Missionsliteratur und ethnographische Zeitschriften.

v. Rohden.

Mitgefühl (Wohlwollen, Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit). a. Ein gewisses Mitgefühl mit den Leiden und Freuden des anderen ist jedem Menschen ein-geboren; d. h. die unangenehmen oder angenehmen Empfindungen eines einzelnen theilen sich anderen, welche Zeugen derselben werden, mit. Deswegen ist es mit allen den Tugenden, die in seinem Gefolge sind, selbst dem Heidenthum nicht fremd. „Sondern allein das denk ich und rathe dir, was ich mir selber möchte zum Heil ausdenken, wenn Noth mich ebenso drängte. Denn wohl achtet mein Geist der Billigkeit; nimmer ja war auch mir das Herz im Busen ein eisernes, nein voll Mitleid“, läßt Homer Od. 5, 188—191 die Kallypsso sagen, indem er uns eine Zeichnung wirklicher Nächstenliebe giebt. Dieselbe hat aber in der Selbstsucht einen gewaltigen Widerstand, durch welchen sie entweder auf den engen Kreis der Angehörigen beschränkt wird oder da, wo Furcht vor gleichem Leide, Freude über die eigene Rettung in's Spiel kommen, ganz zurücktritt; daher hat es auch das alte Heidenthum nirgends zu einer freien, Staat, Gemeinde und Haus durchdringenden Wohlthätigkeit gebracht; einzelne Erweisungen derselben konnten ihren Mangel an anderen Stellen nur schärfer hervorheben. Das wahre Mitgefühl ist daher als eine Frucht des Christenthums anzuerkennen, und nirgends finden wir eine sichere Anweisung zu demselben, als in der heiligen Schrift. Das N. T. spricht das Gebot und die Verheißung aus, das Neue beschreibt das Wesen der Sache, erklärt ihren Grund, läßt uns den Weg finden. Allerdings führt bereits Ps. 103 mit seiner Mahnung an die Seele, des Guten, das ihr der Herr gethan, der ihr alle Sünde vergeben, nicht zu vergessen, zu einer schönen Höhe; denn gewiß ist und bleibt die Dankbarkeit für erfahrene Gnade der rechte Grund der Frömmigkeit (vgl. Heidelberger Kat. Eintheilung). Aber nicht nur hat erst das N. T. das rechte und volle Verständnis für das Psalmenwort gegeben, sondern das dankbare Herz selbst wäre rathlos, wohin es sich mit seinem Opfer zu wenden habe, käme ihm nicht das Evangelium zu Hilfe, indem es das wiedergeborene Gemüth in seine eigene Tiefe verwies. Denn das ist ja das wunderbare Geheimnis der Erlösung und der Wiedergeburt, daß wir ein neues Selbstbewußtsein empfangen. Wir fühlen uns als die Kinder Gottes in Jesu Christo, somit eben auch als die Glieder seines Leibes und als solche wesentlich eines mit einander. Dieses Bewußtsein, das uns das Wohl und Wehe unserer miterlösten oder erlösbaren Brüder wie unser eigenes empfinden läßt, ist das christliche Mitgefühl (vgl. Rihsch, System der christl. Lehre § 181). Seine Beschreibung finden wir 1 Cor. 12, 26. 27.: „Und so ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit, und so ein Glied wird herrlich gehalten, so freuen sich alle Glieder mit. Ihr seid aber der Leib Christi und Glieder, ein jeglicher nach seinem Theile“; oder in der Form des Gebotes an jener Stelle, wo Paulus überhaupt das christliche Leben als ein lebendiges und heiliges Opfer beschreibt. „Freuet euch mit den Fröhlichen, weinet mit den Weinenden.“ Röm. 12, 15. Bereits Chrysostomus hat es ausgesprochen, daß die erstere Forderung ein „viel weiseres Herz“ verlange, denn das andere „vollbringt wohl die Natur von selbst und so ganz von Stein ist wohl niemand, daß er den Unglücklichen nicht beweine“.

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

b. Der Pädagog wird den evangelischen Standpunct fest und das Auge offen halten müssen, um nicht für Wohlthätigkeit und Mitgefühl zu erachten, was diesem fern liegt, ja entgegengesetzt ist. Das sind einmal jene Handlungen, welche äußerlich den oben beschriebenen gleichen, aber einen anderen Grund haben, d. i. die Augendienerei und der Pharisäismus, die um des Gewinnes oder auch nur um des Beifalls willen anderen Gutes erweisen, ferner die Vordringlichkeit und Geschäftigkeit, welche ohne Beruf und ohne Liebe, entweder aus Ehrgeiz oder aus Drang des unruhigen Temperamentes in fremde Angelegenheiten eingreifen (Wsa 1 Chron. 13, 9. 10); endlich die Willfährigkeit und Verschwendung des Leichtsinrigen. Zum anderen giebt es auch eine Gefühlsstimmung, Weichheit, Weichlichkeit, welche, nur aus dem Temperamente geboren, sich leicht zu Werken der Liebe bestimmen läßt, denen aber mit der sittlichen Kraft auch der Werth fehlt. Es ist bekannt, welches harte Urtheil Goethe über diese Art gesprochen hat. Damit verwandt und nicht bloß bei Weibern häufig ist die Empfindsamkeit, welcher, wie irgendwo gesagt wird, die Thränen so nahe, wie die Gedanken ferne sind, die den Vater hindert, seinem Kinde strafend wehe zu thun, den Lehrer quält, wenn er den Knaben um seiner Faulheit willen in einer Unterklasse zurückhalten soll u. s. f.

Nicht ein Schritt auf dem Wege zum Mitgefühl, sondern eine Entfernung von demselben sind solche Erscheinungen.

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

d. Die größte Verfündigung, welche an dem Kinde begangen werden kann, ist die, ihm die Liebe zu versagen oder sein junges offenes Gemüth durch Hohn und Spott, sei es über kindliche Schwäche, sei es über wirkliche leibliche oder geistige Gebrechen, zu verschüchtern und zu verbittern. Wir erhalten ein trauriges Bild davon in dem bekannten „Anton Reiser“ von R. Ph. Moriz; auch Byron klagt den Spott, den er von seiner Mutter zu erleiden hatte, als Ursache der Nachtseiten seines unglücklichen Gemüthes an. Wen niemand sucht, wen niemand liebt, der liebt, der sucht sich selber, der wird eitel und selbstsüchtig und „unterdrückter Liebe helfen Jahre nicht auf“ (Jean Paul). — Der Wirkung nach steht das Zuviel der Zärtlichkeit mit dem Zuwenig auf gleicher Stufe; les enfants gâtés sont toujours les enfants les plus mauvais, sagt das französische Sprichwort, „verzärtele dein Kind, so wirst du es schlagen müssen“, der Siracide. Eine besondere Schwierigkeit entsteht aus den Krankheiten der Kinder, welche eine ungewöhnliche Rücksicht gegen sie erfordern, aber der aufmerksame Erzieher wird es wohl verstehen, mit der Gesundheit auch die Strenge wiederkehren zu lassen (vgl. d. Art. „Krankheiten der Kinder“). — Der dritte Weg, sein Kind um alle die Freuden, welche ihm aus seinem Mitgefühl kommen könnten, zu betrügen, die Reime desselben schon zeitig zu ersticken, liegt in der Achtungslosigkeit und Lieblosigkeit, mit welcher die Eltern vor den Ohren der Kinder von anderen reden, von denen zu schweigen, welche ihnen das Schauspiel der Härte oder ehelichen Zwistes geben. — Damit verwandt ist die Gedankenlosigkeit, mit welcher man ihnen oft Thiere zu Spiel und Dual überläßt. Sehr treffend erinnert Jean Paul daran, daß dem kleinen Kinde, welches alles personificirt, das Thier fast auf einer Stufe mit dem Menschen stehe und daß deshalb der kleine Thierquäler zu einem harten grausamen Manne erwachse. Auch Leibniz (s. d. Art.) warnt in seinem projet de l'éducation d'un Prince davor, durch Thierquälerei den Keim zur Bosheit und Schadenfreude in dem Gemüthe des jungen Fürsten aufkommen zu lassen (s. d. Art. „Gefühllosigkeit“). — Aber auch bei der redlichsten Absicht hat sich die Pädagogik verirrt und das Gegentheil von dem, was sie beabsichtigte, erreicht, so namentlich durch künstliche Nahrungen und müßiges Moralisiren, noch mehr aber durch ideales Ueberspannen. Die Thätigkeit des Mitgefühls geht durchaus von dem Nächsten aus und erst muß man den Menschen lieb haben, ehe man die Menschen lieben kann. Hier gilt Goethe's Wort: Willst du in's Unendliche schreiten, so geh' in's Endliche nach allen Seiten. Die bestimmten Aussprüche der heil. Schrift sind bekannt: Gal. 6, 10. 1 Tim. 5, 8. und 2 Tim. 1, 7. Wer ihrer nicht achtete, würde Leute erziehen, welche unter Berufung auf die Pflichten gegen das Allgemeine diejenigen gegen die Nächsten versäumten. Philarete Chasles giebt in einem interessanten Aufsätze (Dictionnaire de la convers. par N. K. Duckett. Paris 1857. tome XIV, p. 457 ff.), wo er nachweist, wie mit dem Aufkommen des Wortes Philanthropie die charité geschwunden sei, ein Bild von der durch ihre hohen (vastes) Ideale geschwächten und gelähmten französischen Jugend. — Endlich ist zu diesen pädagogischen Verirrungen die ganze Reihe der Bemühungen zu rechnen, welche Wohlwollen und Mildthätigkeit bei den Kindern erzwingen wollen, ohne auf eine Wiebergeburt zu dringen. Befohlene Küsse, gewaltsam weggenommene Spielsachen, unter Sauersehen der Kinder vor deren Munde weg vertheilte Näscherlein können den Eigensinn brechen, aber kein Mitgefühl schaffen. „Ihr verfälscht die Liebe, indem ihr deren äußere Zeichen gebietet“ (Jean Paul). — Auch die jetzt so modernen Kunststückchen der Mildthätigkeit, daß Kinder-Missionsvereine bestehen, daß bei keiner öffentlichen Sammlung das: „Aus der Sparbüchse von Anna und Paul“ — fehlt, verwirft Palmer mit schlagenden Gründen: „Einen Besitz, wie man ihn haben muß, wenn man eine wirkliche Wohlthat erweisen will, hat das Kind noch nicht und soll ihn nicht haben“ (a. a. D. S. 250 ff.). Es bleibt ihm noch ein weites Feld, die Mildthätigkeit zu üben, übrig. — Ueberhaupt muß man nicht fleingläubig und ängstlich provociren, sich nicht durch Aeußerungen echter Kindlichkeit, als durch angebliche Zeichen von Selbstsucht ängstigen lassen. Kindergezänk hat nicht viel auf sich und verträgt sich mit der

größten Herzlichkeit. Unschuldiges kindisches Lachen ist noch keine Schadenfreude (Baur, Grundzüge 3. S. 179). Am allerwenigsten aber braucht uns eine gewisse, namentlich den Knaben eigenthümliche Kälte zu erschrecken, welche theils in deren Naturell, theils in falscher Scham, theils nur in Mangel an Erfahrung und an Bekanntschaft mit der Noth begründet ist.

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

der in der Welt ist, wobei man ja der geistlichen Noth nicht vergesse (vgl. Mitsch a. a. D.), und gehen ihnen die Eltern in Wort und That voran, so wird ihnen das andere von selbst zufallen.

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

Dr. Schneider.

Mitschüler. Der Mensch ist nicht zum Einzelleben bestimmt. Qui solitudinem amat, aut Deus est aut fera, sagt Baco. Der Mensch ist weder das eine noch das andere. Das Leben in gottgeordneter Gemeinschaft mit anderen ist sein Beruf und zur Erziehung für diesen Beruf vereinigen sich denn auch in der Regel die Kräfte und Einflüsse vieler Menschen. Das zeigt sich schon am Kinde. Wenn auch ein Herein- und Mitwirken anderer Menschen bei der Erziehung desselben abgehalten werden könnte, in den Geschwistern wachsen ebenso viele Miterzieher zu. Ohne es zu wissen noch zu wollen, werden sie Gehülfen der Eltern, die älteren als Vorbilder für die jüngeren, Lehrer, Warner, Bestrafer, Hüter, Beschützer, freilich auch manchmal Verführer, die jüngeren den älteren gegenüber Objecte, an denen sich die edelsten Kräfte der Liebe, der Geduld, der Selbstverleugnung, der Verträglichkeit vorüber können, so wie freilich durch sie auch manche Aeußerung der vorhandenen sündigen Selbstsucht hervorgerufen wird. Die Erfahrung, daß das geistige Leben jüngerer Geschwister sich oft verhältnißmäßig früher und kräftiger entwickelt, und die andere, daß das sittliche Gerathen der älteren Kinder oft auch das der jüngeren nach sich zieht, zeugen von der Macht, welche solche Miterzieher ausüben. Reicher Kindersegen ist ein Segen auch für die Kinder, und jenes salomonische „Wohl dem, der seinen Köcher derselben voll hat!“ (Ps. 127, 8.) breitet sich auch auf die dort gemeinten lebendigen Pfeile selbst aus. Das Leben in der Familie, wie reich und wohlgeordnet es auch sei, reicht aber für die geistige und sittliche Bildung des Kindes in der Regel weit nicht aus. Die Kinder einer Familie sind, den seltenen Fall von Zwillingsgeschwistern abgerechnet, einerseits verschiedener nach Alter und Entwicklungsstand und andererseits wieder als Sprößlinge eines und desselben Stammes und Gewächses, in einer und derselben Familienluft aufgewachsen, ähnlicher, als das Bedürfnis jener Vielseitigkeit und Kraftübung, wie sie das vielgestaltige Leben verlangt, wünschen läßt. Sie suchen selbst ihre Gespielen, Kinder ähnlichen Alters, aus anderen Familien und gefellen sich zu ihnen, angezogen theils durch Uebereinstimmung der Neigungen, theils durch ergänzende Verschiedenheit ihres Wesens (vgl. die Art. „Familie“, „Gespielen“). Dieses Bedürfnis nun wird mit dem Eintritt in die Schule reichlich, oft überreichlich befriedigt. Sie führt das Kind aus dem kleinen Kreise des Hauses auf einmal in die Oeffentlichkeit eines geordneten Gemeinlebens, sie stellt es unter Kinder gleichen Alters und Geschlechts, schafft ihm eine Menge von Genossen auf einmal und deckt so den einen Mangel des geschwisterlichen Lebens, die Altersungleichheit, während sie zugleich auch dem anderen, der oben bezeichneten Einseitigkeit dieses oder jenes bestimmten Familiengeistes, abhilft und Kinder aus den verschiedensten Lebenswurzeln und Familienatmosphären zusammenwürfelt. Das Kind wird Schüler, Schülerin und steht unter Mitschülern, Mitschülerinnen. Daß dieses Verhältnis der Mitschülerchaft nicht ohne tiefen und vielseitigen Einfluß auf die geistige und sittliche Entwicklung der also zusammengeführten Kinder sein könne, liegt am Tage. Nimmt doch die Schule den besten Theil der Tageszeit, ja einen bedeutenden Bruchtheil der gesammten Lebenszeit in Anspruch und zwar gerade denjenigen, der für die Aneignung von geistigen und sittlichen Eindrücken am empfänglichsten, für Bildung und Gewöhnung, für Stimmung und Umstimmung am geeignetsten ist. Hänschen lernt ja bekanntlich leichter als Hans. Wir wollen einige von den in diesem Verhältnis hervortretenden Momenten hervorheben, indem wir den Blick zuerst vorwiegend 1. auf das geistige oder Lernleben und dann 2. auf das sittliche oder Gemüths- und Charakterleben richten.

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

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

Schlimmer wird die Sache freilich, wenn die Zahl der trägeren und für den Reiz der Ehre weniger empfindlichen Naturen überwiegt und diese sich an einander trösten, noch schlimmer, wenn sich jene leidige Affecuranz dazu schlägt, damit man sich gegenseitig die Arbeitsnoth zu erleichtern sucht. Wenn die Einbläserei in der Schule getrieben wird, das Abschreiben von Arbeiten in und außer derselben, das Zusammenarbeiten von Schülern außer der Schulzeit, wobei die stärkeren selten die nöthige pädagogische Rücksicht auf die schwächeren nehmen, sondern sammt diesen eben bald fertig zu werden suchen und darum ihnen die Mühe des Denkens ersparen (s. „Einslisten“ S. 144, „Abschreiben“ S. 27), so fällt es auf die Schule wie Mehlthau, und es ist um ein gründliches, sicheres Vorwärtsschreiten gethan. Gewissenhafte Lehrer werden diesen einerseits meist aus Trägheit oder Achtlosigkeit, andererseits oft aus einer unbedachten fleischlichen Gutmüthigkeit fließenden Schulünden mit allem Ernst entgegengetreten und die Regel der württembergischen Volksschulgesetze: „Sei kein Einbläser und dulde

feinen; du betrügst sonst und wirst betrogen“, mit ihren Consequenzen auf das nachdrücklichste einschärfen und handhaben.

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

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

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

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

Hätten wir die Auswahl der Schüler in der Hand, wir würden vermuthlich lauter gute, wohlgeartete Kinder zusammenordnen, die bösen und unartigen am liebsten ganz aussondern und uns so eines guten Schulgeistes zu versichern suchen. Allein die Ordnung Gottes und der Dinge, wie sie sind, erspart uns dieses Experiment, dessen Gelingen von vorne herein bei der ganzen Natur der Menschenkinder schon sehr zweifelhaft sein dürfte. Sie setzt uns auch in das Netz der Schule, wie der Kirche, gute und faule Fische durcheinander, und diese Thorheit göttlicher Unpädagogik ist doch am Ende auch weiser, denn die Menschen sind (1. Kor. 1, 25). Durch diese Mischung wird die Schule zu einem Kampfplatz, auf dem sich die sittlichen Kräfte der Jugend üben, stärken und für das künftige Leben in Staat und Kirche Vorbildern mögen. Ist ja solch eine Schule im Grunde selbst ein Staat im Kleinen, durch Recht und Gesetz geordnet, mit Obrigkeit und Unterthanen, wie sie denn auch für das Gemeinleben der

Kirche in Lehre und Zucht den Grund legt. Auf diesem Kampfsplatze wirken die sittlichen Kräfte bald anziehend, bald abstoßend aufeinander, da wird eines des anderen Führer oder Verführer, Vor- oder Schreckbild; Freundschaft und Feindschaft, Liebe und Haß, „Herzen und Fernen von Herzen“ (Pred. 3, 5) hat da seine Zeit und findet seinen Raum. Da treten Wahlverwandtschaften hervor, alte Verbindungen lösend, neue eingehend, da werden Herzensverbindungen geschlossen, die oft bis an die Grenze des Erdenlebens reichen, sowie für manche Widrigkeiten, die später hervortreten, der Grund schon im Schulleben zu suchen ist. Albrecht Dürer, der arme Goldschmiedssohn, und Willibald Pirtheimer, der Sprößling einer reichen Patricierfamilie in Nürnberg, blieben ihr Leben lang in Freundschaft verbunden und einer diente dem anderen mit seiner Gabe. Auf der Schulbank fieng ihre Freundschaft an. — Die sächsische Stadt Pegau verdankt ihre Erhaltung im J. 1644 der Macht der Schulfreundschaft. Torstensohn belagerte sie, der sächsische Oberst v. Gersdorf vertheidigte sie und wies alle Aufforderungen zur Uebergabe ab. Der ergrimimte schwedische Feldherr ließ nun Feuergranaten werfen. Alle Bitten des Raths um Verschonung fanden taube Ohren. Da zieht der Superintendent, M. Lange, mit zwölf weißgekleideten Knaben in's Lager, sie singen knieend: „Wenn wir in höchsten Nöthen sein“. Vergebens. Da nimmt Lange das Wort zur Fürsprache. Kaum hat er begonnen, so stürzt ihm Torstensohn um den Hals. Er hatte in ihm einen Studiengenossen erkannt, der sich noch dazu seiner lieblich angenommen. Die Stadt war gerettet. — Es ist eine ebenso tiefe und nachhaltige als freie und unberechenbare Einwirkung, die Mitschüler auf einander ausüben, und oft wird die ganze Lebensrichtung eines Menschen durch seine Schulkameraden bestimmt. Gottlob, daß der christliche Lehrer auch hiebei sich der Hand getrösten darf, die auch das Kleinste und scheinbar Zufälligste doch vorbedacht hat und ihre Werke weislich zum Ziele zu führen vermag. Daß dieser Trost ihn nicht der treuesten und aufmerksamsten Sorge und Arbeit entbindet, davon weiter unten noch ein Wort.

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

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

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

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

Da offenbaren sich Sympathien und Antipathien, da reicht man sich die Hand zu Scherzen und Schelmereien wie zu Werken des Friedens, der Kunst, der Wohlthätigkeit, da zieht einer den anderen in seine Erholungen, Liebhabereien, Phantasien, wohl auch in seinen Familienkreis, kurz in sein eigenstes Sein und Treiben; da bilden sich Parteien, Bündnisse zu Schutz und Trutz, da blühen Kämpfe, reifen Siege, Friedensschlüsse tout comme chez nous, könnten die großen Leute sagen. Und wahrlich, den

kleinen Leuten ist es in ihrem freien Thun nicht weniger Ernst als den großen. Wie tief und innig Mitschüler zusammenwachsen, zeigt das spätere Leben. „Ich bin mit ihm in die Schule gegangen, er war mein Schulkamerad“, ist genug, um Menschen, die weit und lang getrennt waren, schnell und innig zu vereinen.

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

Aber die Gefahren, welche von dem Geiste einer Schule dem einzelner Schüler drohen oder welche auch von einzelnen energischeren Mitschülern ausgehen können, sind freilich auch in demselben Maße bedeutend, als eine tüchtige Mitschülerschaft segensreich zu wirken vermag. Da steht oben an die Macht des bösen Beispiels, das oft gerade von entschlossenen, thatkräftigen Naturen gegeben wird und eben dadurch um so verführerischer wird für die unbefestigten Mitschüler (s. d. Art. „Beispiel“). So lange solche tonangebende Naturen etwa nur auf lose Streiche außer der Schule gerichtet sind, mag das noch gehen. Dergleichen hat das Schulleben manches späteren Ehremannes aufzuweisen. Bedenklicher wird es schon, wenn sich der Muthwille, die Neiderei gegen einzelne Kameraden kehrt, die denselben durch irgend eine Schwachheit oder sonstige Eigenthümlichkeit reizen. Wie weit das gehen kann, hat Goethe als Schüler erfahren, indem sein vorher etwas zur Schau getragener Stoicismus in Ertragung von Schmerzen gegen Ende einer vom Lehrer nicht eingehaltenen Lehrstunde von drei mißwollenden Mitschülern mit grausamen Ruthenhieben auf eine harte Probe gesetzt wurde, und nicht alle, die so versucht werden, sind eines so energischen Rückschlags fähig, wie unser junger Liebling der Musen, der sich mit dem ersten Glodenschlage der neuen Stunde, die er sich als Ziel gesetzt hatte, unversehens in Bersekerwuth auf seine Peiniger stürzte, und damit zeigte, wie er Manns genug sei, seine eventuelle Drohung mit Augen austragen, Ohren abreißen, wo nicht gar erdrosseln, wahr zu machen. — Noch bedenklicher wird die Sache, wenn sich der jugendliche Muthwille gegen den Lehrer selbst kehrt. Daß in der Regel die moralische Verantwortlichkeit dafür in erster Linie auf diesen selbst fällt, ist wohl unwidersprechlich. An einem charaktervollen und festsittigen Manne, der mit scharfem Blicke und richtigem Takte unter der Jugend steht und das Salz der wahren Liebe bei sich hat, wird sich der junge Uebermuth nicht leicht wagen, und wenn er es einmal sollte, so wird ihm die geeignete Zurückweisung weitere Versuche gründlich verleiden. Selbst körperliche Gebrechen, wie etwa zachäische Leibeslänge, äsopische Misgestaltung u. dgl., werden durch die persönliche Kraft und Tüchtigkeit des Lehrers vollkommen gedeckt („ubi animi bona praevalent, corporis mala nihil nocent“), während umgekehrt die Länge eines Saul und die Stärke eines Milo nicht vor den Pfeilen des jugendlichen Uebermuths schützen, wenn solche Vorzüge nicht durch geistig-sittliche Würde, Haltung und richtigen Takt gestützt sind. Wo es hieran fehlt, da geschehen in der Schule, der höheren wie der niederen, manchmal Dinge, die man nicht für möglich halten sollte. Dabei gehört es unter die mancherlei Räthsel, welche

das Werdeleben der Jugend, besonders der im Austrreten der Kinderschule begriffenen, zur Lösung aufgibt, daß auch edlere Naturen sich den Kreuzzügen gegen solche Lehrer anschließen können. Wenn auch nicht jeder für sich zur Offensive schritte, so fehlt doch vielfach noch die innere Kraft, sich dem von entschlosseneren Mitschülern geleiteten Angriff und der Macht des „Si omnes consentiunt“ mit einem muthigen „Ego non!“ zu widersetzen. Da haben z. B. die Schüler einer Gymnasialclasse (um nur ein Bild aus dem Leben herauszugreifen) es dem Lehrer bald abgemerkt, daß das Griechische nicht eben seine starke Seite sei. Im Nu ist ein Plan entworfen: eine Substantivform, die ungefähr wie eine Verbalsform ausfah, soll für letztere erklärt werden. Der Lehrer fragt herum; überall die gleiche Antwort. Zuletzt wendet er sich an den Primus der Classe, einen durchaus edel angelegten Charakter: „Sie wissen es „alsdann“ gewiß.“ Aber siehe da, auch der Primus erklärt das Wort, „wiewohl mit schwerem Herzen“, im Sinne der Kameraden. Der Lehrer schweigt, wird durch den consensus omnium irre, — und „das ist der Humor davon“. Derselbe Primus sitzt dann aber Abends in der Lust freiwilliger Jugendarbeit mit gleichgesinnten Mitschülern zusammen und erlabt sich mit ihnen an Homer's Odyssee oder an der metrischen Uebersetzung von homerischen Hymnen, Liedern des Tyrtäus, Anacreon u. a. Vorgänge ähnlicher Art weisen auf die Eigenthümlichkeit der Moral hin, die sich die Jugend oft ihren Lehrern gegenüber bildet und die von der sonst gewöhnlichen bedeutend abweicht. Sie sieht sich der Lehrermacht gegenüber in einer Art von Kriegszustand, der ihr allerlei Kriegsklitten und Neckereien als harmlos erscheinen läßt. Wie schwer fällt es da dem einzelnen, wider den Strom zu schwimmen! Furcht vor der Ungnade der Kameraden, vor dem Spott, oft auch vor der Faust derselben, zieht mit fort oder verhindert Geständnisse, Wahrheitszeugnisse zc. — Geht der Einfluß der stärkeren, entschlosseneren Mitschüler gar auf unsittliche Dinge hinaus: auf Ausübung von Nachhandlungen, auf Diebereien, Wirthshauszügen, Liebeleien u. dgl., so kann manche Schulgemeinschaft recht eigentlich verderblich werden. Wer kennt nicht die haarsträubenden Geschichten, die Salzmann in Beziehung auf geheime Sünden aus den Klosterschulen anführt? Mancher Verlorene sucht mit Recht die Anfänge seines Verderbens in der Schulkameradschaft; mancher Verderber hat sein böses Geschäft dort begonnen.

Das Schulleben, erblicken wir es als das geordnete jugendliche Gemeinleben, wird so recht eigentlich zu einer Schule des Lebens in einem anderen Sinne, als es gewöhnlich genommen wird. Alle die sittlichen Kräfte, welche sich später in Amt und Beruf, in den weiteren und engeren Kreisen des gesellschaftlichen Lebens, in Staat und Kirche zu bethätigen haben, regen in der kleinen Welt der Schule schon die Flügel. Der Unterschied der von Gott verliehenen Gaben und Kräfte, die Gunst oder Ungunst der Natur nach Leib, Seele und Geist wird hier an den Mitschülern vor Augen gestellt, da beschämend, dort ermunternd. Der Knabe, der Jüngling lernt den Tüchtigeren neidlos über sich sehen und entnimmt hinwiederum der Erfahrung, wie Fleiß und gewissenhafte Treue oft nicht ohne Erfolg mit der glücklichen Begabung wetteifern. So bilden Schule und Mitschülerschaft für die realen Unterschiede im Leben vor. Und doch schweben sie wieder in einer gewissen Idealität über denselben. Das Kind des armen Tagelöhners und das des reichen Grundbesizers, des Handwerkers und des Edelmanns sind vor dem Gesetze der Schule gleich und lernen einander menschlich achten. In der Schule gilt jeder, was er nach Geist, Gemüth und Verdienst wirklich ist, nicht mehr und nicht weniger. Der Unterschied von Armut und Reichthum mag immerhin auch am Kleide schon in der Schule hervortreten, aber die Unterschiede des conventionellen Lebens auch in die Schule („Herr Baron, Herr Graf von N.“) hereinzutragen, ist eine arge Verkennung dieser idealen Seite des Schullebens und in den Augen der Schüler selbst entweder ärgerlich oder lächerlich.

Bei aller Gleichheit aller bietet indes das Bedürfnis der Schule doch auch Gelegenheiten, gewissermaßen amtliche Dienste einzelner zum Zwecke der Beschaffung von Unterrichtsmitteln, sowie zur Unterstützung des Lehrers in Handhabung der äußeren

Ordnung in Anspruch zu nehmen. (Ordner, Custos, Censor, Lector etc.) Amtsbewußtsein, Amtstreue, nicht ohne Einfluß für das kommende Leben.

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

Für den Lehrer ist der Einfluß, den die Schüler auf einander ausüben, ein Umstand von hoher Wichtigkeit. Diesen unberufenen und doch so wirksamen Kollegen in seinem Lehr- und Erziehungsberuf gegenüber nimmt er zunächst eine eigenthümliche Stellung ein: er steht einer unbekanntem, nicht leicht zu berechnenden, nicht wohl greifbaren Macht gegenüber. Er muß sie, diese Mitarbeiter, nehmen, wer und wie sie sind, ohne eigene Auswahl oder Protest, und weiß nicht, wie sie, so oder so gemischt, auf einander wirken werden. Es ist eine lustige Geisterschaar, die er vor sich hat. Es wird ihm da manchmal zu Muth, wie der Henne, der man Enteneier untergelegt: sie blickt mit Angst und Sorgen auf die jungen Pflügel, die ihrerseits lustig in ihrem Elemente treiben. Kaum vermag irgend eine andere Schulnoth sich so schwer auf ein treues Lehrerherz zu legen, als die unheimliche Spannung der geistig-sittlichen Atmosphäre, wie sie sich manchmal in der Schule bildet. Sie mag aber auch vor anderen Nöthen in das Seufzen und Bitten treiben zu dem, der diese Geister bereitet und gemischt hat und der auch den „Geistern, die in der Luft herrschen“, gebieten kann. Doch die Hände, die sich ernstlich zu dem Haupterzieher erheben, werden sich auch nicht müßig in den Schoß legen. Es bietet sich auch den jungen Miterziehern gegenüber ein weites Feld menschlicher Thätigkeit. In der Regel kommt es früher oder später bei solch einer geistig-elektrischen Spannung auch zu Explosionen. Da werden die Geister sichtbar, greifbar. Da gilt es, rasch und entschieden in die Bresche zu treten. Da wirkt denn oft ein Wort zu rechter Zeit und im rechten Ton geredet, oder eine wohl-bemessene Strafe Wunder. Die Sinne werden nüchtern, die Luft kühl und klärt sich ab. Ein aufmerksamer Blick erkennt und unterscheidet nach und nach die jungen Geister. Was das öffentliche Wort nicht wirkt, ist oft dem vertraulichen, herzlich väterlichen unter vier Augen aufbehalten. Ein junges Menschenkind — und wäre ihm schon der Milchbart angeflogen — ist, allein genommen und in väterlichem Tone angedredet, oft ein ganz anderes, als in der Gemeinschaft mit seines gleichen. Sonst pflegt wohl der Eindruck des Lehrerwortes auf den Einzelnen durch die Anwesenheit seiner Mitschüler verstärkt zu werden, aber nicht selten wirkt diese Dessenlichkeit auch wieder entgegen-gesetzt, und falsches Ehrgefühl, geheimer Trotz, ungelentker Selbständigkeitstrieb verschließen das Herz. Dem Lehrer allein gegenüber tritt das eigenste Wesen des Schülers manchmal mehr an's Licht. Selbst Wildfänge und Trotzköpfe werden da oft zahm, und auch an rohen, bössartig scheinenden Kameraden zeigen sich da wohl noch zugängliche Seiten. Der Macht der Bergesellschaft gegenüber ist wohl das *divide et impera!* am Plage. „Zertrenn' und herrsche! tüchtig Wort“, dolmetscht es Goethe; aber den besseren, etwa vereinzelt stehenden Elementen gegenüber mag auch das von demselben Dolmetscher gegebene Supplement zu seinem Rechte kommen: „Berein' und leite! bess'rer Hort“. Nägelsbach sagt in seiner *Gymnasialpädagogik* (S. 53): „die rechte Classenradtschaft muß gehegt und gepflegt, aber jedes Parteiwesen um jeden Preis gesprengt werden; besonders dulde man nicht, daß die Schlechteren oder Stärkeren in irgend einer Weise etwa über die Minderzahl der besseren Schüler eine Art Tyrannei ausüben, wie früher der Terrorismus des Pennalismus sogar auf Gymnasien Eingang gefunden hat.“

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

Mittelalterliches Schulwesen. Der Charakter des mittelalterlichen Schulwesens bestimmt sich, wie natürlich, durch den allgemeinen Charakter des Mittelalters. Um aber diesen recht zu zeichnen, dazu gehört vor allem die Unterscheidung der drei großen Culturgebiete, in denen alle Mannigfaltigkeit geistiger Entwicklungen, ungeachtet zahlreicher Verührungen und Wechselwirkungen, auf eigenthümlichen Grundlagen und in besonderen Formen sich erhoben hat: das byzantinisch-slavische, das römisch-germanische, das islamitisch-jüdische. Dabei erscheint das zuerst genannte Culturgebiet als dasjenige, welches, weil in ihm aus den geistigen Errungenschaften der alten Welt zunächst noch ein außerordentlicher und sicher vererbter Reichthum für die Bildungsfähigen bereit liegt, nach dem Westen wie nach dem Osten hin anregend und bildend wirken kann und fort und fort auch, wie verschieden immer in Folge der nationalen und religiösen Gegensätze Maß und Kraft der Wirkung sein mag, eine gewisse Ueberlegenheit bewahrt. Für alle drei Culturgebiete kommt dann aber als in hohem Grade bedeutsam das Vorwalten der religiösen Ueberzeugungen in Betracht, die, je mehr sie mit dem Herzen erfasst und unter Kämpfen in das Leben geführt sind, auch eine um so größere Vielsachheit der Interessen zur Geltung bringen und zu deren Vertretung die verschiedensten Kräfte und Mittel aufzubieten wissen. Daß gerade in dieser Beziehung zwischen den drei Gebieten durch Jahrhunderte der heftigste Widerstreit besteht, läßt die religiösen Ueberzeugungen und Interessen nur um so einflussreicher werden und auch da, wo in dem einzelnen Gebiete für weltliche Interessen die Geister sich regen, das Uebergewicht behaupten. Je mehr nun unter solchen Bewegungen die Vertreter des Religiösen Halt und Sicherheit in dem, was über alles menschliche Meinen und Wollen hinausliegt, haben suchen müssen, desto entschiedener hat sich eine Herrschaft der Auctoritäten festgestellt, die ja auch den in die Kreise der Cultur hineingezogenen Völkern gegenüber so nothwendig erschienen und so wirksam gewesen sind, also daß überall das Denken und Streben seine genau bestimmten Ausgangspunkte und Ziele, wie seine für den Einzelnen unverrückbaren Schranken hat. Es fehlt selten an Widerspruch, ja er wächst zuweilen zu trotziger Auflehnung heran; aber in weitester Ausdehnung gilt die geheiligte Ueberlieferung und leitet die Geister auch dann noch in den geordneten Bahnen, wo sie neue Wege in Freiheit gefunden zu haben meinen. Eine durchgreifendere Emancipation des individuellen Denkens und Strebens erfolgt im Westen doch erst dann, als die Nationalitäten bestimmter und bewußtvoller auseinandertreten; aber eben mit diesem Auseinandertreten hängen folgenreiche Entwicklungen zusammen, die verschiedensten Verhältnisse gewinnen damit eine andere Gestalt, die Nationalliteraturen zumal erscheinen in diesem Zusammenhange als höchst wichtig, da ihr Fortschritt, wie er durch das freiere Aufstreben der Geister bedingt gewesen ist, so auch zu rascher Steigerung und Erweiterung der geistigen Thätigkeit so Großes beigetragen hat. Für das Abendland kommt endlich noch als charakteristisches Moment der stetige Uebergang der Bildung von einem Stande auf den anderen hinzu, der zugleich für Jahrhunderte eine Parallele bildet zur Fortleitung der Nationalliteraturen, die, langsam und dürftig im Klerus, lebendig und reich

im Adel entwickelt, zuletzt doch fast überall in den Kreisen des Bürgerstandes ihre ausdauerndsten Pfleger gewonnen haben.

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

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

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

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

II. Das Zeitalter des Aufstrebens: im Osten Wiederaufnahme und glän-

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

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

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

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

Erste Periode (5—8. Jahrhundert).

I. Die Byzantiner seit Justinian. Wenn wir bei Darstellung des byzantinischen Schulwesens von Justinian ausgehen, so bestimmt uns dazu die Thatsache, daß die von ihm zunächst aus finanziellen Gründen angeordnete Einziehung der Lehrergehälter in allen Städten des Reichs und die damit zusammenhängende Schließung der Philosophenschulen zu Athen (529) die so lange bewahrte antike Bildungsweise aufhob, was von selbst das stärkere Hervortreten des geistlichen Elements beim Unterrichte zur Folge hatte. Es begreift sich nun freilich schon hiernach, daß wir für längere Zeit auf dürftige Notizen über den Fortgang und die Einrichtung des Unterrichts beschränkt sind; aber auch die allgemeinen Verhältnisse wirkten gerade seit Justinian in hohem Grade nachtheilig und ließen weit umher die Länder in Dunkelheit sich hüllen. Selbst über das eigentliche Griechenland legte sich für lange Zeiten dunkle Nacht, und noch vor dem Ende des 6. Jahrhunderts war vor den avarischen und slavischen Vandalen, die bis in die südlichen Theile des Peloponnes sich ausgebreitet hatten, das hellenische Leben überall zurückgewichen, wie ja auch nordwärts alle Länder bis an die Donau von barbarischen Völkern überflutet wurden. Kleinasien war in der ersten Hälfte des 7. Jahrhunderts Hauptsitz der byzantinischen Macht geworden, und wie es lange in höherem Wohlstande sich behauptete, so hielt es wohl auch an dem aus früheren Zeiten überlieferten geistigen Besitze fest und auch gegen die Saracenen war es zu tapferer Gegenwehr stark genug; aber in welcher Weise hier wissenschaftliche Thätigkeit fortgedauert hat und für Unterricht gesorgt worden ist, darüber fehlen uns befriedigende Nachrichten gänzlich. Die Armenier bewahrten auch nach der Theilung ihres Reichs durch Römer und Perser ihre nationale Eigenthümlichkeit und entwickelten sogar eine ziemlich reiche Literatur (Neumann, Versuch einer Geschichte der armen. Literatur nach den Werken der Meschitaristen. Leipzig 1833); doch fehlt auch auf diesem Gebiete rechter Anhalt für unsere Zwecke. In Syrien waren Syrer und Griechen durch kirchlichen Haß einander entfremdet, während zwischen ihnen die Juden in ungewöhnlichem Grade emporwuchsen und die Araber immer stärker andrängten, um endlich über alle als Gebieter sich zu erheben; aber auch hier gewinnen wir für Darstellung wissenschaftlicher und pädagogischer Bestrebungen kein zusammenhängendes Material; was durch Nestorianer und Jakobiten von da aus und weithin im Osten geleistet worden, das

gehört in einen anderen Zusammenhang. In Aegypten machte die Härte der nationalen und kirchlichen Gegensätze schon den Persern die Eroberung leicht (616), und mit dem Eindringen der Araber verlor Alexandria völlig, was es etwa noch an Resten wissenschaftlicher Bildungsstätten und Bildungsmittel besaß. Im allgemeinen aber haben wir noch zu beachten, daß einerseits der Gegensatz zwischen städtischer und ländlicher Bevölkerung auch in den besten Landschaften, sowie die Geschiedenheit der höheren Stände von der Masse des Volks, andererseits die auf schonungslose Ausbeutung der Besitzenden gerichtete Staatsverwaltung, der doch häufig Kraft und Mittel zur Beschützung der Bevölkerung gegen andringende Barbaren fehlten, jedes wahre Gedeihen der Bildung unmöglich machten.

Aber eine gelehrte Tradition setzte sich fort und die alte Literatur, von deren Schätzen noch so viel erhalten war, fand immer wieder Pfleger und Nachahmer. Freilich war die gelehrte Tradition pedantisch und die Beschäftigung mit unvergleichlichen Mustern führte nicht zu wahren Verständnis, befruchtete das Leben nicht und zog sich in enge Kreise von Liebhabern zurück, die das, was sie kannten, entweder nur als Sache eitler Unterhaltung oder als Mittel zu Förderung äußerlicher Interessen ansahen. Die vorzüglichsten Bewahrer profaner wie kirchlicher Büchersammlungen waren jetzt unstrittig die Geistlichen, die auch für zahlreiche und genaue Abschriften sorgten und zugleich immer am besten im Stande waren, durch Wort und Schrift die geistige Bildung zu fördern. Auch wurde jetzt das byzantinische Unterrichtswesen fast durchaus unter den Einfluß der Geistlichen gestellt, und damit stand im Zusammenhange die Aufnahme der Bibel und der Kirchenväter in den Unterricht, welche besonders auch auf die Gestaltung der Sprache in sehr bedeutsamer Weise gewirkt hat. In Constantinopel bestand noch im 8. Jahrhundert eine Akademie von zwölf Geistlichen als Lehrern der Wissenschaften, denen ein stattliches, mit einer Bibliothek versehenes Gebäude (das Oktagon?) eingeräumt war, an ihrer Spitze der *Οικουμενός*; Gegenstände des Unterrichts waren Grammatik (fast nur Formenlehre nach dürftigen Compendien), Rhetorik nach Hermogenes und Aphthonius, mit beschränkten Übungen, die keinen wahrnehmbaren Einfluß auf die sprachliche Darstellung geübt haben, und Philosophie in Abhängigkeit von der Dogmatik und an Paraphrasen oder Erläuterungen des Aristoteles angelehnt. Gelesen wurden von den Dichtern Homer, Hesiod, Pindar, einige Stücke der Tragiker und des Aristophanes, auch wohl noch Menander und andere Komiker, von den späteren Theokrit, selbst der dunkle Lyphron und Dionysius der Perieget; von den Prosaikern Thukydides (mehr als Herodot), Demosthenes (die Staatsreden) und „als anderer Demosthenes“ Libanius, auch Plutarch und Dio Cassius, dann der durch Eleganz der Sprache empfohlene Philostratus, Themistius, Himerius, Achilles Tatius, Heliodor. Freilich brachte man es zu wahrer Einsicht in Geist und Leben der alten Welt nicht, vielmehr verengte sich der Kreis wissenschaftlicher Kenntnisse fortwährend; die römische Geschichte schrumpfte zu einer Reihe von Märchen zusammen, und was man von Mythologie mitzutheilen wußte, zeigte mehr als alles, wie völlig die Welt sich verwandelt hatte. Mathematische, juristische, medicinische Kenntnisse hatten Geltung; doch sind wir für jene Zeit über die Weise der Mittheilung wenig unterrichtet*). Große Zerrüttung führte der Bildersturm herbei. Je mehr in die Hände der Geistlichkeit die Pflege der Wissenschaft und die Besorgung des Unterrichtswesens gekommen war, desto vererblicher mußten die Verfolgungen werden, welche Leo der Isaurier und seine Nachfolger über jene verhängten. Leo, ein rauher Soldat, ließ die höheren Schulen schließen, als deren Vorsteher seine Decrete gegen die Bilderverehrung nicht vertreten mochten, und nach einer freilich nicht ganz sicheren Erzählung hat er selbst die oben erwähnte Akademie mit ihrem Bücherschatze verbrennen lassen. Sein ener-

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

gischer Sohn Constantinus Copronymus dehnte die Verfolgung über alle Landschaften und besonders auch über die Mönche aus, deren Wohnungen geschlossen, deren Bibliotheken verschleubert oder verbrannt wurden. Die von der Kaiserin Irene herbeigeführte Restauration des Bilderdienstes wurde nicht auch Wiederherstellung des Studienwesens (Heeren I, 86 ff.).

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

III. Das christliche Abendland. Die germanischen Völker, welche in die Westhälfte des römischen Reiches sich getheilt hatten, sahen die romanische Bevölkerung zwar überall vor ihnen sich beugen und auch rohe Gewalt scheinbar geduldig tragen, aber die Ausgleichung und Versöhnung zwischen so verschiedenen Elementen gieng doch sehr langsam vorwärts, und wo den orthodoxen Romanen arianische Eroberer gegenüber standen, mißlang jeder Versuch, die tiefe Kluft zu schließen. Die orthodoxe Kirche des Abendlandes machte jede Versöhnung unmöglich und half die arianischen Germanenvölker ruiniren. Ebenso energisch aber suchte sie die Völker, welche den nicänischen Glauben angenommen hatten, den alten Einwohnern zu befreunden und aus beiderlei Elementen endlich sich neue Nationalitäten bilden zu lassen. Wir wissen, wie die Vandalen und die Ostgothen zu Grunde gegangen sind, wie sicher dagegen die Franken, weil von Anfang rechtgläubig, trotz aller Conflictte zwischen den Gliedern des regierenden Geschlechts, in die sie umgebende romanische Welt sich eingelebt haben, wie ferner die Westgothen und die Longobarden nur durch den Uebergang zum nicänischen Bekenntnis aus gefährlicher Lage sich herausgewunden, wie endlich die Angelsachsen geradezu von Rom aus für das Christenthum gewonnen worden sind und eben dadurch für Jahrhunderte eine sehr gedeihliche Entwicklung ihnen sich eingeleitet hat. Die Verschiedenheit dieser Verhältnisse bestimmte natürlich auch einen sehr verschiedenen Bildungsgang der einzelnen Völker. Die Iren, auf besonderen Wegen zum Christenthum gelangt, behaupten in ihrer Abgeschiedenheit lange die ihrem Bedürfnis entsprechenden Lebens- und Bildungsformen, bis auch sie in den großen Zusammenhang der römisch-katholischen Welt sich hineinziehen lassen.

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

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

In Italien erhielt sich unter der Herrschaft der Ostgothen die antike Bildung in fast unverkümmerter Sicherheit. Theodorich der Gr., einst in Constantinopel dem Glanze dieser Bildung so nahe getreten, hatte sie zwar auch nicht völliger in sich aufgenommen, aber doch schätzen gelernt, und wie er nun auch sonst das Ueberlieferte schonte, um die Unterworfenen leichter mit sich und seinem Volke zu versöhnen, so hielt er auch die Träger und Förderer der alten Bildung in Ehren. S. Du Roure, *Hist. de Théodorico-le-Grand, roi d'Italie.* 2. Vols. Par. 1846. Die Glieder seiner Familie hatten derselben mit frischer Empfänglichkeit sich zugewandt: an Amalafuntha, seiner Tochter, konnte von Cassiodor (Var. XI, 1) *impreiabilis notitia litterarum* gerühmt werden; eine Nichte des Königs empfahl derselbe (Var. IV, 1) dem Thüringer Hermanfried, ihrem Bräutigam, als *litteris doctam, moribus eruditam*; Theodorich's Nefte Theodat war mit Plato vertraut. Sonst freilich drang die Bildung der Besiegten wenig in die Kreise der Sieger, und Theodorich selbst suchte solches Eindringen zu verhindern, um die kriegerische Tüchtigkeit seiner Gothen nicht zu gefährden. Als gothische Männer der Königin Amalafuntha ihren Sohn Athalarich, den sie in römischer Weise wollte bilden lassen, entrißen, um ihn der Freiheit zurückzugeben, beriefen sie sich auf des großen Königs Grundsatz. Aber der römischen Bevölkerung blieb, woran ihr Stolz und ihre Liebe sich heftete, unverkümmert. Wie der römische Senat seine durch Jahrhunderte geheiligte Würde behielt und die alte Rechtsverfassung in voller Geltung fortbestand (vgl. von Glöden, *D. röm. Recht im ostgothischen Reiche.* Zena 1843), so wurde auch für die Erhaltung der alten Bauwerke gesorgt und dem Volke die Freude an den dramatischen, circensischen, amphitheatralischen Spielen fort und fort möglich gemacht (Gregorovius, *Gesch. der Stadt Rom im Mittelalter* I. 275 ff.). Und so ließ die Regierung auch die Fortführung der Studien sich anlegen sein, wie sie die Kaiser eingerichtet hatten. Derselbe Athalarich, dem seine

Gothen den Eintritt in antike Bildung unmöglich machten, sicherte durch ein Edict (Cassiodor Var. IX, 21) den Lehrern der Grammatik, Rhetorik und Jurisprudenz die in halbjährlichen Terminen auszuzahlenden Honorare, und daß noch immer, auch aus weiterer Ferne, Studirende in großer Zahl nach Rom kamen, zeigen zwei Edicte Theodorich's (a. a. D. IV, 6, 8), in denen jungen Syrakusanern ein längerer Aufenthalt ausdrücklich gestattet wird, mit Rücksicht auf frühere Anordnungen, welche, um die Anhäufung von Studirenden in Rom zu mindern, den jungen Leuten, sobald sie das zwanzigste Jahr erreicht hatten, Rom zu verlassen geboten. Und wie in Rom, so erhielten sich die Studien wohl auch in Ravenna, Mediolanum, Ticinum. Dürfen wir aus den Schriften des Ennodius auf die Beschaffenheit des damaligen Unterrichts schließen, so werden wir anzunehmen haben, daß die auf alte Sagen und seltsame Möglichkeiten gerichteten Declamationen ganz in hergebrachter Weise fortbestanden, daß feierliche Schulreden bei Einweihung von Auditorien und Einführung von Lehrern noch immer beliebt waren, daß alle sprachliche Darstellung, wenn sie gefallen wollte, durch künstliche Wendungen und gesuchte Gedankenspiele sich auszeichnen mußte. Vgl. Fertig, Magnus Felix Ennodius u. s. Zeit. 1. Abth. Passau 1855 und Daniel, Classische Studien in der christlichen Gesellschaft (deutsch von Gaisler) 46 ff. Noch unter den letzten Schreden des Gothenkriegs fand Arator bei der öffentlichen Vorlesung seiner in Verse gebrachten Apostelgeschichte unendlichen Beifall.

Die ehrwürdigsten Zeugen freilich für das wissenschaftliche Leben jener Zeit sind Boethius und Cassiodorus. Jener, wenn auch nicht in Athen selbst für die griechische Literatur gewonnen, muß doch als ein ausgezeichnete Kenner derselben gelten, und hat theils durch seine Uebersetzungen aristotelischer Werke, theils durch seine Schriften über Arithmetik, Geometrie und Musik, theils endlich und besonders durch seine fünf Bücher de consolatione philosophiae einen außerordentlichen Einfluß auf das geistige Leben des Mittelalters ausgeübt*). Während er aber rückwärts schaut und wie in der Vergangenheit lebt, ist sein großer Zeitgenosse Cassiodor der Zukunft zugewandt, in die er auch dann noch mit Hoffnung blickt, als das ostgothische Reich, dem er so lange Zeit und Kraft gewidmet hat, zusammengebrochen ist. In der schönen Einsamkeit des Monasterium Vivariense schuf er den Wissenschaften ein beglückendes Asyl mit Büchersammlung und Schule. Wie er aber die Studien aufnahm, zeigen auf das deutlichste seine Institutiones ad divinas lectiones. Nachdem er hier den theologischen Lehrplan, wie er ihn in Rom nach dem Muster der Schulen von Alexandria und Nisibis hatte ausführen wollen, gezeichnet, hebt er doch auch mit Nachdruck die Nothwendigkeit der classischen Studien hervor, wie ja auch die heiligen Väter die Wissenschaften nicht verachtet und Moses, der treue Knecht Gottes, in aller Weisheit der Aegypter sich heimisch gemacht habe. Und weil in den heiligen Schriften und ihren Erklärern viele Wahrheiten figürlich ausgedrückt und nur durch Grammatik, Rhetorik, Dialektik u. s. w. verständlich sind, widmet er einen zweiten Theil der Behandlung der sieben freien Künste, und diese Exposition ist ein Gesetzbuch für den ganzen Unterricht der mittelalterlichen Klosterschulen geblieben. Dabei mag noch hervorgehoben werden, daß er den Genossen seiner Einsamkeit als die vorzüglichste Handarbeit das genaue Abschreiben der Bücher, besonders der h. Schrift, dringend empfahl (Inst. div. I, 27. 28. 30). Wir wissen, wie folgenreich diese Anregungen auch für das Unterrichtswesen geworden sind.

Uebrigens hatten es Bischöfe Italiens schon vorher nicht an Veranstaltungen

*) Bekannt ist, daß das zuletzt genannte Werk ein Lieblingsbuch des Mittelalters gewesen und in das Griechische (durch Maximus Planudes), Angelsächsische (durch S. Alfred), Althochdeutsche (durch Notker), Altflämische, Altfranzösische, Englische (durch Chaucer, der sich großen theils an B. emporgebildet hatte), überfetzt worden ist. Vgl. Fiedler in Herrig's Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Lit. II, 393 f. Im allgemeinen Fr. Nisßch, Das System des Boethius und die ihm zugeschriebenen theol. Schriften. Berlin 1860.

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

Aber auch nach dem Sturze des ostgothischen Reiches erhielten sich noch die alten Schulen der Grammatiker und Rhetoren. In der pragmatischen Sanction vom 13. Aug. 554, durch welche die Verhältnisse der wieder gewonnenen Halbinsel geordnet wurden, stand auch die Anordnung, daß die bisher üblichen Gehalte der Grammatiker und Rhetoren, der Aerzte und Rechtsgelehrten Roms wie bisher ausgezahlt werden sollten, damit die in den liberalen Künsten unterrichtete Jugend in Blüthe käme, — was man freilich nach dem oben von Justinian Erzählten (mit Gregorovius I, 446) für eine wohlwollende Phrase erklären darf. Daß es aber in Rom auch in den ersten Zeiten der longobardischen Herrschaft noch leidlich gute Schulen gab, ergiebt sich doch wohl aus dem Beispiele des jungen Römers Betharius, der um 590 nach Chartres kam und durch seine wissenschaftliche Bildung bald allgemeine Anerkennung gewann, später sogar Bischof wurde; ebenso wissen wir aus den Gedichten des Venantius Fortunatus, daß zu jener Zeit noch in den Sälen der Trajanischen Bibliothek die Gedichte Virgil's und die Verse noch lebender Poeten unter großer Theilnahme vorgelesen wurden (Ozanam, La civilisation chrétienne chez le Francs, Par. 1849, 398 f.). Gregor der Gr. war in den römischen Schulen gründlich unterrichtet worden. Allerdings hat er später bekannt, daß er vor grammatischen Schreibern keine Scheu habe und es für unwürdig halte, die göttlichen Wahrheiten an die Regeln des Donat zu binden, und sein Tadel hat diejenigen Kleriker getroffen, welche an heidnischen Dichtern Wohlgefallen hatten, weil es unschicklich sei, daß in demselben Munde mit dem Lobe Jupiters der Preis Christi sich begegne; aber die zuerst bei Johannes von Salisbury (12. Jahrh.) auftretende Erzählung, daß er die Palatinische Bibliothek den Flammen überlieferte und dabei auch die Werke des Livius vernichtet habe, darf man als eine Fabel ansehen (Heeren I, 66 f.; Gregorovius II, 90 ff.). Immer jedoch muß anerkannt werden, daß gerade Rom nach Gregor sehr arm an wissenschaftlichen Bestrebungen gewesen ist, wenn auch vielleicht die von ihm begründeten Sängerschulen nicht ohne Unterstützung anderer Schulkennntnisse bestehen konnten. (S. d. Art. und Ozanam 450 f.) Die Kenntniß des Griechischen war, obwohl Italien mit Byzanz zunächst noch in so enger Verbindung stand, in jenen Zeiten sehr selten, und selbst Gregor, der doch viele Jahre als päpstlicher Apokrifarius in Constantinopel gelebt hatte, verstand das Griechische nicht (vgl. Cramer, De graecis medii aevi studiis I, 24 f.). Später begegnen wir zwar einzelnen Spuren griechischer Sprachkenntnis (Gregorovius II, 194 f. 228. 259. 269. 286), wie auch zuweilen ein Streiflicht auf römische Schulen fällt (ebendas. 392. 452. 454 f.); aber über dürftige Andeutungen kommen wir nicht hinaus.

Während nun in Rom selbst und in den vorzugsweise romanischen Landschaften Italiens das wissenschaftliche Leben Italiens fast zu erlöschen scheint, setzt es sich energischer bei den Longobarden fort, die ja überhaupt nach mehr als einer Seite in einem tüchtigen Aufstreben erscheinen. Es ergiebt sich aus Muratori (Antiquitt. III, 811 f.), daß im oberen Italien seit dem 8. Jahrhundert Parochialschulen vorhanden waren und neben den kirchlichen Lehranstalten fort und fort auch weltliche Grammatikerschulen bestanden, in denen die Lehrtradition der alten Welt sich erhielt und später eine Opposition gegen das Kirchliche rege ward (Giesebrecht, De litterarum studiis apud Italos primis medii aevi saeculis 7, und Gregorovius II, 452 f.). In Pavia, der Hauptstadt des Reiches, scheint auch unter den letzten Königen die Wissenschaft treue Pflege gefunden zu haben. Beweis dafür ist Paulus Diaconus, der,

am Hofe des Königs Athys († 749) erzogen, an Flavianus einen vorzüglichen Lehrer (auch im Griechischen) gehabt haben muß. Daß in dieser späteren Zeit der Longobarden auch die Benedictiner für den Unterricht höhere Thätigkeit entwickelten, geht aus mancherlei Thatsachen hervor (Vgl. Villa 54 f.).

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

In Spanien, wo die Westgothen Herren geworden waren, scheint der Arianismus sehr lähmend gewirkt zu haben. Eine regere Thätigkeit beginnt erst mit dem Siege der Orthodorie unter Reccared (585), womit ja auch die Verschmelzung der romanischen und der germanischen Bevölkerung zu einer Nation eingeleitet wurde. Der jetzt zu höchstem Einfluß sich erhebende Klerus hatte manche auch durch wissenschaftliche Kenntnisse ausgezeichnete Vertreter. Der bedeutendste Isidorus von Sevilla aus einem alten Geschlechte. Unter den Augen seines Bruders Leander sorgfältig erzogen, sammelte er rastlos alles Wissen der Zeit, und noch als Nachfolger seines Bruders auf dem Stuhle von Sevilla (601—636) arbeitete er unermüdet an Erweiterung seiner Kenntnisse, die er in zahlreichen Werken niedergelegt hat (Ed. Arovali. Rom. 1797—1803. 7 Bde. 4.). Er ist minder gründlich als belesen, minder geschmackvoll als belehrend; aber er ist neben Boethius, Cassiodorus und Marcianus Capella für das ganze Mittelalter ein überaus nützlicher Bildner geworden. Für uns hat unter seinen Werken die größte Bedeutung das unter dem Titel Originum s. etymologiarum libri XX bekannte — eine Encyclopädie, welche den ganzen Inhalt der sieben freien Künste nebst der Theologie, der Jurisprudenz, der Medicin, der Naturgeschichte u. umfaßt und für die folgenden Geschlechter aus der gesammten alten Literatur eine Fülle anziehender und nützlicher Mittheilungen gerettet hat. Für den Unterricht des Mittelalters waren natürlich von besonderer Wichtigkeit die drei ersten Bücher, in denen die sieben freien Künste behandelt werden. (Ueber Isidor's Verhältnis zu Boethius, Cassiodorus und Victorinus s. Eckstein, Analecten zur Geschichte der Pädagogik [Programm der lateinischen Hauptschule in Halle, 1861] 12 ff.) Die Belesenheit übrigens, welche in diesem Werke zu Tage tritt, läßt mit Sicherheit vermuthen, daß zu Isidor's Zeit noch zahlreiche Handschriften der Alten in Spanien vorhanden waren, und so dürften sich also auch die classischen Studien, obschon vielleicht durch die strenge Kirchlichkeit mehr und mehr beschränkt, bis zum Untergange des Reichs durch die Araber erhalten haben. Freilich hat Isidorus selbst den Mönchen in der Lebensregel, die er für sie schrieb, das Lesen heidnischer Bücher untersagen zu müssen geglaubt.

Im Frankenreiche leitete sich die Verschmelzung der romanischen und der

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

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

Wie während des 6. Jahrhunderts die literarische Bildung des fränkischen Galliens noch beschaffen war, das läßt sich am besten aus den Gedichten des aus Italien gekommenen Venantius Fortunatus erkennen. Welche Fülle individueller Züge, welche anmuthige und belebte Bilder sie darbieten, das haben in unserer Zeit zwei Meister historischer Charakteristik auf sehr erfreuliche Weise gezeigt. (Aug. Thierry, *Récits des temps Mérovingiens* [Oeuvres complètes. Par. 1846. T. VIII.], II, 139 ff. und Ampère, *Hist. litt. de France avant le XII^e siècle* II, 312 ff. Vgl. Bornmann, Ueber das Leben des latein. Dichters V. F. Fulda, 1848. 4.). Noch wichtiger

aber ist in anderer Beziehung Gregorius von Tours. Freilich klagt er gleich in der Vorrede seiner *Hist. eccl.* über den Untergang der wissenschaftlichen Studien, aber ihm selbst fehlte es weder an Kenntnis der theologischen Literatur, noch an Belesenheit in den classischen Autoren (er kannte Virgil, Sallust, Plinius, Gellius), und wenn auch keine Spur von altrömischen Sinne, von Trauer über den Untergang altrömischer Herrlichkeit bei ihm sich findet, so berichtet er doch selbst über die Anfänge der fränkischen Geschichte mit fast gänzlicher Ausschließung alter Volksagen, nach lateinischen Gewährsmännern (Fauriel, *Hist. de la poésie provençale* I, 193 f.). Aber je weniger er der philologisch-rhetorischen Schulbildung seiner Zeit fremd geblieben ist, desto lebhafter fühlt er seine Schwächen, und gar nicht Unrecht hat er, wenn er selbst sich anklagt, daß er falsche Casus setze, die Genera verwechsle, mit den Präpositionen nicht umzugehen wisse, überhaupt in keiner Weise rechte grammatische Bildung habe. Es mag nun wohl zugegeben werden, daß er gerade deshalb, weil er von der dünklerhaften Schulweisheit, die um ihn her galt, minder beherrscht war, ein um so trefflicherer Geschichtsschreiber — der Herodot des Mittelalters — geworden ist (Giesebrecht in der Einleitung zur Uebersetzung von Gregor's fränkischer Geschichte XLIII), aber er blickte stets mit wehmüthiger Theilnahme auf diejenigen, welche als Redner oder Dichter höher standen, er war voll Bewunderung für Venantius Fortunatus, dem er auch den Wunsch nahe legte, daß er sein Werk über die Wunder des heil. Martin poetisch bearbeiten möge, und nach dem Schlusse der *Hist. eccl.* hätte er nichts dagegen gehabt, wenn ein fähiger Mann auch diese in Reime gebracht hätte. Vgl. im allgemeinen Löblich, *Gregor von Tours und seine Zeit.* Leipzig 1839. 8.

Was nun den Unterricht selbst anlangt, so sehen wir aus einer bemerkenswerthen Stelle bei Gregor (X, 31), welche Geltung bereits Marcellianus Capella gewonnen hatte. Wir erkennen dabei sogleich auch, worauf man das Hauptgewicht legte und welchen Studiengang man nehmen ließ. Vgl. Djanam 406 f. Auch Virgil's Ansehen ist fast schon wie geheiligt, und bekannt ist, daß man in seinen Gedichten bald die vollkommenste Kunst und die tiefste Weisheit fand (Gregor IV, 47). Die Pracht der *Eloquentia Gallicana* war diesen römischen Spätlingen noch immer Gegenstand freudigen Selbstgefühls, und man brachte fort und fort auch das Studium der Redekunst in enge Verbindung mit dem des römischen Rechts, das ja unter der romanischen Bevölkerung noch volle Geltung hatte. Die größeren Städte des Südens suchten sich jedenfalls Schulen für vollständigen Unterricht in diesen Disciplinen so lange als möglich zu erhalten. Daß auch der Unterbau eines Elementarschulwesens vorhanden war, sieht man aus der Erzählung bei Gregor (V, 45) von dem Versuche des Königs Chilperich, das Alphabet um einen Buchstaben zu bereichern und dieses neue Alphabet sofort durch den Leseunterricht einzuführen. Und da zugleich verordnet wurde, daß alle Handschriften mit Bimsstein radirt und dann umgeschrieben werden sollten, so kann auch an Bücherabschreibern damals kein Mangel gewesen sein. In reichen Familien hatte man Privatlehrer (Ampère II, 280 f.).

Ein merkwürdiges Treiben muß in Toulouse geherrscht haben. Wir sehen aus den acht Briefen eines Grammatikers Virgilius Maro, welche (nebst einer anderen Schrift desselben Verfassers, *Epitomae*) Angelo Mai im fünften Bande seiner *Auctores classici* herausgegeben hat, daß damals in der genannten Stadt die grammatischen Studien auf ganz besondere Weise getrieben wurden*). Der Grammatiker erzählt von einer Disputation, welche 14 Tage und Nächte um die Frage sich drehte,

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

ob das Pronomen ego einen Vocativ habe; dann auch von einer zweiten, wo eben so lange erörtert wurde, ob alle Zeitwörter ein Frequentativum haben können. Obwohl aber selbst Frauen an diesen Studien den lebhaftesten Antheil nahmen, so theilten doch nicht alle den Enthusiasmus für solche Untersuchungen, und der Grammatiker beklagt sich über Tadler, welche etwas scharf über die zwischen den gelehrten Herren verhandelten Dinge sich geäußert hatten. Er fügt zur Vertheidigung hinzu, es sei diesen Tadlern offenbar unbekannt, quod latinitas tanta sit et tam profunda, ut multis modis et fanisfaris (?) sensibus explicare necesse sit, praesertim quum latinitatis ipsius genera duodecim numero habeantur et unumquodque genus multas in se complectatur artes. Da war aber freilich nur den Eingeweihten ein Verständnis möglich und nur die wenigsten konnten in die geheimnisvollen Tiefen dieser Schulweisheit dringen. Dennoch hat sie einen weitgehenden Einfluß auf das Bildungsweisen der abendländischen Völker gehabt und unter denselben durch Jahrhunderte den Scharfsinn der kräftigsten Geister beschäftigt. Mit den zwölf Latinitäten war es aber so gemeint. Man hatte so lange mit den Gesetzen der Grammatik sich beschäftigt, so vielfach die Classiker gelesen, erklärt und nachgeahmt, daß endlich, unbefriedigt durch das Gewöhnliche der asiatische Virgilius (wohl ein früherer Grammatiker von Toulouse) zur Beschäftigung für die Spitzfindigen eine kühne Neuerung unternommen hatte: er hatte es eingeführt, daß für die einzelnen Begriffe außer der herkömmlichen Bezeichnung noch elf andere rein willkürliche angenommen und so je nach Bedürfnis in der einen oder anderen Reihe gesprochen und bald in dieser bald in jener Weise ein capriciöses Spiel getrieben werden konnte*). Unstreitig beschränkte sich der Gebrauch dieser zwölf Latinitäten auf gewisse Schulübungen, und so weit reichte die Geduld dieser pedantischen Grammatiker gewiß nicht, daß sie ihre Vervielfältigung der lateinischen Sprache durch das ganze Wörterbuch ausgeführt hätten. Dafür erfanden sie noch anderes: andere Declinationen und Conjugationen, neue Präpositionen, eine neue Metrik; das Hauptstück ihrer Leistungen aber war die sogenannte Scinderatio phonorum, ein durchaus willkürliches Zerreißen der Sätze, Wörter und Sylben. — Uebrigens ist unser Gewährsmann ein rechtschaffener Christ. Er will, daß alles Wissen und alle Beredsamkeit dem Dienste des göttlichen Wortes sich widme; menschliche Philosophie soll in Sachen des Glaubens als Richterin nicht zugelassen werden, vielmehr sollen die Orakel der Erde schweigen vor denen des Himmels. Und doch zeigt er sich auch wieder duldsam. Er hat nichts dagegen, daß die vom Heidenthum zum Christenthum Uebergetretenen fort und fort der alten Schriften sich bedienen; nur sollen die Schriften der Heiden und der Christen nicht zusammengeworfen, beide vielmehr in besonderen Sammlungen aufgestellt werden. Die erste Beschäftigung des Weisen und die Grundlage aller Philosophie ist ihm die Erkenntnis des Menschen, in welchem ein Dreifaches unterschieden werden soll: anima, mens, ratio: der Mensch eine kleine Welt, irdisch sein Leib, Feuer seine Seele, seine Gedanken wie Blitze, sein Wissen wie Sonnenglanz, sein Schicksal wechselvoll wie der Mond, seine Jugend ein blühender Frühling, aber auch mare undosum et beluosum in turbinosa cordis profunditate.

Die in so eigenthümlichen Formen bei der romanischen Bevölkerung des Frankreichs sich erhaltende Bildung gieng doch ziemlich früh auch auf die germanische Bevölkerung über. Wir sehen die Könige der Franken, die auch sonst gern mit Formen des römischen Lebens sich umgaben, eifrig bemüht, die Bildung der Unterworfenen sich anzueignen. Schon Chilperich machte lateinische Verse, die nach Gregor von Tours (VI, 46) freilich etwas lahm waren; Chlotar I. galt als litteris eruditus (vgl. Faurel I, 150—156); in Bezug auf die Erziehung der königlichen Kinder ist anziehend,

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

was Gregor von Tours IX, 38 mittheilt. Solchem Beispiel folgten die fränkischen Großen. Gogo, später Hausmeier in Aufrastien, hatte den Unterricht des Rhetors Parthenius genossen und versuchte sich als Dichter, wie er denn auch mit Venantius Fortunatus in Verbindung stand. Ebrulf nachher St. Evroult, hatte schon als Jüngling seine Lehrmeister überflügelt und war dann am Hofe Childebert's hoch angesehen als orationis facundia praeditus, ad agendas causas inter aulicos doctissimus (Mabillon). Auch die Frauen traten in solche Bestrebungen ein. Von Wilithruda, der Gattin des Franken Dagulf, heißt es bei Venantius Fortunatus (Carm. IV, 17), daß sie Romana studio, barbara prole gewesen. Da darf es nicht auffallen, daß selbst ein Hirt der Auvergne, Balarich, nicht eher Ruhe findet, bis er von einem Praeceptor infantium in der Nähe lesen gelernt hat und nun im Stande ist, die Psalmen auswendig zu lernen (Mabillon). Daß übrigens sehr vielen Franken die Sprache der Unterworfenen geläufig wurde, begreift sich leicht; nur ist nicht gerade anzunehmen, daß viele sie anders als durch unmittelbaren Verkehr des Lebens kennen lernten. Die Kirche hat keinen Versuch gemacht, den Franken in ihrer Sprache die christliche Wahrheit oder die heil. Schrift selbst nahe zu bringen. Vgl. H. Rückert, Culturgeschichte des deutschen Volks II, 98 f.

Auch ein eigentliches Schulwesen hat den Franken der merowingischen Zeit nicht gefehlt. Wir haben da zuerst der Hofschule (schola palatina) zu gedenken. Wie schon die früheren Kaiser Roms ein Paedagogium ingenuorum in ihrer Nähe gehabt und dann die in Augusta Trevirorum (Trier) wohnenden Herrscher eine Hofschule (schola Gallica Palatii) unterhalten hatten, so waren auch die fränkischen Könige, die ja so gern Römischer copirten, frühzeitig darauf bedacht gewesen, an ihrem Hofe eine Schule zu errichten, in welcher die nach altgermanischem Brauche (durch die sogenannte Recomendatio) unter ihre Obhut gestellten Söhne der Vornehmen, neben der Erziehung für den Waffendienst, durch die in der königlichen „Capelle“ thätigen Geistlichen auch literarische Bildung erhalten sollten, um später die solche Bildung verlangenden Aemter und Geschäfte übernehmen zu können. Wahrscheinlich bestand diese Schule schon unter König Childebert; bestimmter tritt sie hervor unter Chlotar II. und sie läßt sich dann bis auf Pipin den Kurzen verfolgen, dessen großer Sohn sie zu neuem Gedeihen brachte. Es scheint nun, daß in dieser Anstalt, welche die edelsten Jünglinge des Reichs, Romanen und Germanen, vereinigte, die römische Unterrichtsweise, freilich wohl vereinfacht, beibehalten war. Man trieb also Grammatik, Rhetorik, Dialektik, um dann auch zu Rechtsstudien überzugehen oder Vorbereitung für den Dienst in der Kirche zu suchen. Gewiß trug die Anstalt viel dazu bei, daß aus Gallo-Römern und Franken allmählich ein Volk erwuchs, und daß sie fort und fort ein Seminar von Staatsbeamten und Kirchenhäuptern war, ließe sich durch zahlreiche Beispiele erweisen. Erschöpfende Nachrichten über dieselbe, von der bei uns die Geschichte der Pädagogik noch wenig Notiz genommen hat, giebt Pitra, Histoire de Saint Léger et de l'église des Francs au septième siècle (Par. 1846), 10—43. 112—129. Vergl. Dzanam 458 ff. und Destombes, Histoire de Saint Amand et du christianisme chez les Francs du nord au septième siècle (Lyon et Paris 1851), 169 f. 177 f. Beispiele junger Romanen, die in aulam palatinam gerufen und hier jedenfalls auch erzogen wurden, bei Roth, Geschichte des Beneficialwesens, 82. Ueber die Theilnahme der königlichen Prinzen am Unterrichte der Hofschule Rückert, II, 490 f.

Zahlreich waren im Frankenreiche die bischöflichen Schulen. Die Histoire littéraire de France, Tome III weiß deren wohl 20 aufzuführen: in Neustrien zu Paris, Chartres, Troyes, le Mans, Piseux, Beauvais, in Aquitanien zu Poitiers, Bourges und Clermont, in Burgund zu Arles, Gap, Vienne, Châlons-sur-Saône, in Aufrastien zu Utrecht, Maastricht, Trier, Jvois, Cambrai, Metz und Mouson im Sprengel von Rheims. So lange nun noch Bischöfe aus alten senatorischen Geschlechtern walteten, erhielten sich auch die wissenschaftlichen Ueberlieferungen früherer Zeiten mit einer gewissen Stetigkeit, und natürlich noch mehr in den südlichen Landschaften als im Norden,

wo die Franken dichter wohnten. Später, als Germanen sich zu den Stühlen der Bischöfe drängten, geriethen bald auch die von ihnen abhängigen Schulen in Verfall. Uebrigens sind die Nachrichten über diese Anstalten, welche der Fleiß der Forscher besonders aus den *Actis Sanctorum* zusammengestellt hat, nicht ausreichend, um ein klares Bild von den Einrichtungen derselben gewinnen zu lassen. Aber wir dürfen annehmen, daß auch in diesen Schulen die schon in der römischen Zeit üblichen Schulstudien (nach *Marcianus Capella*) mit mancherlei Verkürzungen getrieben wurden. Ausnahme war es, wenn man in Clermont auch den *Codex Theodosianus* behandelte. Vom heiligen *Leodegar* erzählt sein *Biograph*, daß derselbe zu Poitiers *diversis studiis, quibus saeculi potentes studere solent*, ausgebildet wurde, und auch die Kenntniß des Griechischen scheint dort und anderwärts noch in einigen Nesten sich erhalten zu haben. Die Vorbereitung zum Kirchendienste war der hauptsächlichste Zweck, und es ist anzunehmen, daß in dieser Beziehung eine ziemlich feste und stetige Tradition sich erhielt und der so gegebene Unterricht die Glieder des Klerus doch im allgemeinen noch lange über die Masse emporhob. Fragt man freilich nach den Resultaten, welche aus diesen Anstalten damals für die Wissenschaft gewonnen worden, so wird sich kaum eine befriedigende Antwort geben lassen (*Bossuet-Cramer* V, 2, 67 ff.). Daß es unter den Lehrern der bischöflichen Schulen zuweilen recht üble Subjecte gab, kann nicht wunder nehmen. Ein Beispiel bei *Gregor von Tours* VI, 36. Im allgemeinen *Ampère* II, 3. ff., *Pitra* 45 ff. 58 ff., *Ozanam* 454 ff., *Löbbeck* 384 ff. — Mit demjenigen, was der Bischof *Chrodegang* von Metz (742—766), der Begründer des kanonischen Lebens, über Erziehung und Behütung der Knaben vorgeschrieben hat (*Regulae canonicorum* c. 48), nähern wir uns bereits einer neuen Periode. Der Bischof verlangt, daß die der kanonischen Genossenschaft anvertraute Jugend durch die kirchlichen Zuchtmittel nachdrücklich beschränkt werde, damit nicht dieses ohnehin zum Sündigen aufgelegte Alter Anlaß zu Verirrungen erhalte; darum soll einer aus der Genossenschaft, ein Mann von bewährtem Lebenswandel, sie in besondere Zucht nehmen, damit sie, mit kirchlicher Wissenschaft und geistlichen Waffen ausgerüstet, einst würdig zu den Ehrenstufen der Kirche empor steigen können; Lässigkeit des Vorstehers soll streng geahndet werden.

Von der Unterweisung in den bischöflichen Schulen konnte sich die in den Klosterschulen nicht sonderlich unterscheiden. Die Frequenz aber war zuweilen so groß, daß eine wahre Ueberflutung der Klöster eintrat. Im Kloster des heiligen *Medardus* zu *Soissons* zählte man 500, in *Mici* einmal sogar 5000 Schüler. In solchen Klöstern mußte doch auch die Genossenschaft der Mönche in lebendigster Bewegung sein, und man gewinnt ein stattliches Bild, wenn man liest, daß *Zumidiges* im 7. Jahrhundert 900 Mönche zählte und diese sämmtlich die *lectiones* des trefflichen *Nicadrus* benutzten. Daß in bedeutenden Klöstern der Unterricht auch zu den höheren Aufgaben emporstieg, ist anzunehmen; doch dürfte in den meisten, wenn man über die Elemente hinaus war, viel mehr den Schriften der Väter, als denen der großen Heiden die Theilnahme sich zugewandt haben, wie denn auch die Thätigkeit des Abschreibens, die übrigens selbst in Frauenklöstern eifrig betrieben wurde, neben dem Psalter und den Evangelien besonders patristischen Werken zu gute kam. Außer den genannten Klosterschulen blühte damals besonders die im Kloster des heil. *Hilarius* zu *Poitiers*, wo der Lehrgang sieben Jahre erforderte; *Fontenelle* in der Normandie gewann bereits jene Anerkennung, die es lange behauptet hat; daneben *Solignac*, *Montier-la-Celle* im Sprengel von *Troyes*, *St. Vincent* in *Laon* u. a. Der *Abt* von *Lourey*, *Francard*, wird als *nutritor et doctor filiarum nobilium* gerühmt, und daß die Bildung des weiblichen Geschlechts damals nicht vernachlässigt wurde, ließe sich noch in mancherlei Weise belegen. Uebrigens gelangten sehr oft gerade durch die Klosterschulen auch Kinder des Volkes zu höherer Bildung, und gewiß hatten in den nördlichen Gegenden des Frankreichs vorzugsweise die Klöster den Beruf, den Samen der Cultur auszustreuen und, während sie dadurch, daß sie eine Wildnis um sich her urbar machten, das Vorbild

einer verständigen praktischen Thätigkeit gaben, auch durch das in ihnen gepflegte Wissen auf das Höhere und Höchste hinzuleiten. Für die Wissenschaft selbst haben damals auch die Klöster viel mehr durch ihre erhaltende und fortpflanzende, als durch frei schaffende Thätigkeit sich nützlich gemacht. Immerhin muß unter den Mönchen eine nach den Verhältnissen jener Zeit nicht unbedeutende Gelehrsamkeit verbreitet gewesen sein; Zeugnisse dafür sind die zahlreichen Biographien heiliger Asketen namentlich des 7. Jahrhunderts, die meistens doch von ihren Zöglingen geschrieben sind und auch im Stile zum Theil nicht eben sehr hinter dem zurückstehen, was etwa im 5. Jahrhundert geleistet worden war. Im allgemeinen vgl. Pitra 99 ff., Ozanam 456 f., Destombes 97 und 328, Rückert II, 338 f.

Und es dauerten ja selbst die alten Grammatikerschulen im fränkischen Gallien, wie in Italien, noch im 7. Jahrhundert fort. Der heil. Paul von Verdun († c. 647) stand in dem Rufe, mit allen Feinheiten, die man in jenen lernen konnte, vertraut zu sein, und in Clermont, wo einst der zierliche Sidonius Apollinaris Bischof gewesen war, erhielten sich diese Schultraditionen bis tief in das 7. Jahrhundert herab. Der unbekannte Grammatiker, dessen Büchlein *de generibus nominum s. de dubio genere* Professor Otto in Gießen (1850) herausgegeben hat, gehört vielleicht gar in das 8. Jahrhundert. Aber allmählich wandte man sich doch von den Subtilitäten dieser Schulen ab, und der heil. Ouen, Erzbischof von Rouen, hat im Prolog zu seiner *Vita S. Eligii* sehr nachdrücklich gegen die *fumos grammaticorum* sich ausgesprochen; doch läßt die Heftigkeit des Protestes vermuthen, daß die Grammatiker immer noch wirksam waren, und welchen offenen Sinn einzelne für die großen Aufgaben des Denkens und Forschens hatten, zeigt der unbekannte Verfasser einer Lebensbeschreibung des Abtes Maximin von Mici (Pitra 65 f.).

Ganz vernachlässigt waren doch auch die Massen des Volks im Zeitalter der Merowinger nicht. Die oben erwähnte Anordnung des Concils von Vaison (529), daß nach dem Beispiele Italiens alle Priester auf dem Lande junge Leute in ihr Haus nehmen und sie theils im Lesen und Schreiben unterrichten, theils mit dem Worte Gottes bekannt machen sollten, blieb gewiß nicht ohne Frucht. Freilich wird man deshalb noch nicht sagen können, daß die Ahnung von der Nothwendigkeit eines allgemeinen Volksschulunterrichts vorhanden gewesen. Wie seltsame Wirkungen damals die Bekanntschaft mit etwas höherem Schulwissen hervorbringen konnte, zeigt die Geschichte vom Sklaven Andarchius bei Gregor von Tours IV, 47. Daß zahlreiche Kinder des Volks durch den Eintritt in den Dienst der Kirche und die klösterliche Lebensordnung den Weg zu wissenschaftlicher Bildung fanden, ist schon berührt.

Ein eigenthümliches Culturleben hat sich während jener Jahrhunderte in Irland entwickelt. Schon Patricius, der Apostel der Iren (5. Jahrh.), soll neben den zahlreichen Kirchen, die er baute, auch Schulen (zu Sletty, zu Armagh) gegründet haben. Sein Geist überlebte ihn in den großen Mönchsvereinen von Clonard, Lismore und Bangor, und wunderbar ist es, zu sehen, wie bald nun das von der übrigen Welt abgeschlossene Volk der Iren von unauslöschlichem Wissensdurst erfüllt ist*). Man suchte in den Klöstern, die in ihren Einrichtungen zum Theil an das morgenländische Mönchtum erinnern, von allen Seiten Schriften zusammen zu bringen und vervielfältigte dann durch rastloses Copiren namentlich die Werke der Kirchenväter, auch der griechischen. Dieser Thätigkeit entsprach das eifrigste Studiren. Nirgends stand Marcianus Capella in höherem Ansehen, und auf der grünen Insel gab es kaum einen Asketen, der nicht den Ruf der Gelehrsamkeit zurückgelassen hätte. St. Columban war im Studium der Grammatik, der Rhetorik und der Geometrie ergraut; St. Finlan war als Dialektiker berühmt. Mit besonderer Liebe pflegte man Musik und Astronomie, letztere vornehmlich wegen des Festkalenders; bei der Theologie hatte der Scharfsm

*) Es ist in diesem Zusammenhange eine bedeutsame Sage, daß St. Patric, der 365 Kirchen gegründet und 365 Bischöfe eingesetzt haben soll, eben so viele ABC-Bücher copirt habe.

Pädag. Encyclopädie. IV. 2. Aufl.

Stoff zu den subtilsten Untersuchungen, als die Annahme eines vierfachen Schriftsinnes, (des buchstäblichen, allegorischen, moralischen und anagogischen) zur Geltung gelangt war. Aber auch die Profan-Literatur war in Irland wohl bekannt, und daß Sprache und Schriftwerke der Griechen die Geister beschäftigten, läßt sich aus zahlreichen Spuren erkennen*), wobei man ganz darauf verzichten kann, den Namen der Grafschaft Ulster mit dem Namen Ulysses zusammenzustellen und die Erzählungen von St. Brandan's Fahrten aus Erinnerungen an die Abenteuer des homerischen Helden abzuleiten. Finden wir doch selbst alle Künsteleien und die zwölf Latinitäten der gallischen Grammatiker in der sicher von einem Iren abgefaßten Schrift *Hisperica famina*, welche Angelo Mai im fünften Bande seiner *Classici auctores* mitgetheilt hat. Es darf nun nicht auffallen, daß namentlich aus dem fränkischen Gallien Lernbegierige öfter nach Irland giengen, um in den dortigen Klöstern Kenntnisse zu sammeln. Aber bald kamen auch Iren nach dem Festlande herüber, und in den vom heil. Columban gegründeten Klöstern Luxeuil und Bobbio, wie in der Stiftung seines Schülers St. Gallus erhielt sich lange irische Wissenschaft und Kunstübung. Luxeuil wurde eine Pflanzschule von Bischöfen und auch St. Valery, das Columban's Jünger Walarich erbaute, war unter diesem ein vielbenutzter Studiensitz (vgl. Rückert II, 412 f.). Bobbio blieb für das obere Italien durch Menschenalter eine Pflegestätte der Wissenschaft. Von St. Gallen reden wir in einem anderen Zusammenhange. Ozanam 472 ff.; vgl. 96 ff.

In Irland holten auch die zum Christenthume bekehrten Angelsachsen wissenschaftliche Bildung; nach glaubwürdigen Erzählungen schifften ganze Schaaren zur „Insel der Heiligen“ hinüber, wo die Gastfreundlichkeit der Klöster ihnen leibliche und geistige Nahrung gewährte, aber nicht verhüten konnte, daß Hunderte durch Seuchen weggerafft wurden. Aus dem Frankenreiche ließ K. Sigebert von Ostangeln (c. 636), nachdem er von dort aus den Thron wieder gewonnen hatte, Lehrer kommen, um Schulen, wie er sie bei den Franken gesehen, auch in seinem Lande anzulegen. Ein Menschenalter nachher kam aus Rom Theodor von Tarsus, den erzbischöflichen Stuhl von Canterbury einzunehmen, ein Mann von umfassender Gelehrsamkeit. Derselbe bewirkte, alle Staaten der Angelsachsen durchreisend, entschiedene Anerkennung der römischen Kirche, und indem er so zugleich das ganze Kirchenwesen der Angelsachsen in festere Verbindung brachte, war er eifrig auch darauf bedacht, die Geistlichkeit des Landes durch Mittheilung der ihm selbst eigenen Bildung auf eine höhere Stufe zu erheben. Unterstützt von dem Mönche Hadrian, einem Afrikaner, der ihn begleitet hatte und Abt in St. Augustin's Kloster zu Canterbury wurde, sammelte er um sich eine große Anzahl junger Kleriker, die er in der Metrik, Astronomie (auch hier zunächst für kirchliche Zeitrechnung) und Musik, sowie in der heil. Schrift unterrichtete, und mit solchem Erfolge, daß es noch drei Jahrzehente Männer gab, welche das Griechische und Lateinische wie ihre Muttersprache redeten. (Der bei den Angelsachsen übliche Itacismus wird auf Theodor zurückgeführt). Ein Schüler des Afrikaners war Aldhelm, vielleicht aus dem königlichen Hause von Wessex. Erst Lehrer in der Klosterschule von Malmesbury, in welcher er selbst die erste Bildung (auch im Griechischen) erhalten hatte, dann Abt dieses Klosters, wurde er später Bischof von Sherburn, als welcher er noch eine Pilgerfahrt nach Rom unternahm. Ob er hier zur Abfassung der Schrift *de septenario et de re grammatica et metrica* (Ang. Mai's *Auctores classici* T. V.) angeregt worden, kann unentschieden bleiben; was er selbst nach diesen bis in's kleinste gehenden Vorschriften zu leisten vermochte, läßt sich aus seinem Gedicht *de laude virginum* erkennen, das nicht arm an schönen Versen, aber überreich an den seltsamsten Künsteleien ist. In anderer Weise wiederholt dieselben ein Brief, den Aldhelm an

*) Der sehr alte Hymnus S. Comgalli beginnt:

Audite pantes ta erga
Allati ad angelica
Athletae dei abdita —.

feinen aus Irland zurückgekehrten Freund Cadfried gerichtet hat. Wir haben auch hier die Wissenschaft der aquitanischen Grammatiker vor uns, mit welcher nicht minder Aldhelm's Schüler Edelwald und der große Winfrid vertraut gewesen sind. Uebrigens hat Aldhelm auch um Ausbildung seiner Muttersprache sich verdient gemacht und durch Kenntniss des römischen und des kanonischen Rechtes alle Gelehrten jener Periode übertroffen. Er starb 705. (Lappenberg, Geschichte von England I, 259). Ueber seinen jüngeren Zeitgenossen, den bis zur Todesstunde im Lernen und Lehren unermüdlischen Beda s. d. Art. Neben beiden mag noch der northumbrische König Alfred (685—705) genannt werden, der bei den Iren Theologie und Dialektik studirt hatte und den Beinamen des Weisesten oder des Gelehrtesten trug. In Irland war auch der Mönch Egbert gebildet, der die dort erlangte Kenntniss und Gewandtheit zur Befehrung der Mönche von Zona aufbot und in Willibrord den Friesen, in den beiden Ewalden den Altsachsen Glaubensboten sandte.

Die Neigung der Angelsachsen zum Klosterleben war wunderbar. Auch Männer und Frauen aus königlichem Geschlecht suchten in großer Zahl den Frieden der Klosterzelle. Schon vor Errichtung einheimischer Klöster hatte man häufig gesehen, wie edle Familien ihre Söhne und Töchter in die fränkischen sandten, um sie in diesen erziehen und dem geistlichen Stande weihen zu lassen. Allmählich wurde das Land sehr reich an Klöstern, auch für Frauen, und daß die angelsächsischen Nonnen gelehrten Beschäftigungen nicht abhold waren, vielmehr, wie sie die heiligen Bücher fein und prächtig abschrieben, so selbst classische Studien sich zur Aufgabe machten und lateinische Verse fertigten, ist bekannt. Wahrscheinlich war mit jedem bedeutenden Kloster Bibliothek und Schule verbunden; aber man wird annehmen dürfen, daß die Bibliotheken selten reichhaltig, die Schulen nicht immer blühend waren. Eine besondere Erscheinung war gewiß jener Abt Benedict von Wirmuth (in Northumberland), der fünfmal nach Rom reiste, um für sein neuerbautes Kloster Bücher zu erwerben, und auch bei seinem Tode (689) Sorge trug, daß diese Sammlung nicht zerstreut würde (Heeren I, 84 f.). Im allgem. vgl. Dzanam 487 ff.

Die Beschäftigung mit alter Literatur und die auch durch häufige Pilgersfahrten unterhaltene Verbindung mit Rom, wo übrigens die Schola Saxonum mehr Hospital als Lehranstalt war, verleitete die Angelsachsen doch nicht, die eigene Sprache zu vernachlässigen. Wir wissen, daß für sie die Muttersprache auch Kirchensprache blieb und in derselben die heiligen Schriften mannigfach übersetzt, Hymnen und Homilien in großer Anzahl geschrieben worden sind, was auf die ganze Bildung des Volkes von tiefgehendem Einfluß sein mußte (Lappenberg I, 189 ff.). Wie reich überhaupt die angelsächsische Literatur sich entwickelte, braucht hier nur angedeutet zu werden.

Welche Elemente der Bildung Winfrid und seine Begleiter nach Deutschland trugen, wem wäre es unbekannt! Die Klöster Amöneburg (722), Frislar (734), Buraburg (741), Fulda (744), obwohl zunächst dazu bestimmt, Übungsstätten ästhetischer Tugend und Ausgangspuncte der Missionsthätigkeit zu sein, mußten doch bald auch Unterrichtsanstalten werden und Winfrid selbst hatte die Mönche zu Unterweisung der Jugend verpflichtet (ep. 17). Frislar, wo der gelehrte Wigbert († 747) in der von ihm geleiteten Schule den heil. Sturm bildete, wurde die Wiege aller Humanität für Hessen. Das von Lullus 770 gestiftete Kloster Hersfeld erhielt eine Schule erst in der folgenden Periode. — Zu dieser lenken wir jetzt über.

Zweite Periode (9—11. Jahrhundert).

I. Die Byzantiner. Während sich das byzantinische Reich vom westlichen Europa entschiedener trennte, eröffnete es nach anderen Seiten ausgedehnte Gebiete seinem Einfluß; und wenn nun auch die Versuche, die Westslaven für die griechische Kirche zu gewinnen, misriethen, so traten umso mehr die Ostslaven in Zusammenhang mit Byzanz, und durch Befehrung Rußlands erschloß sich den Byzantinern ein kaum zu überschauendes Gebiet. Was nun in dieser byzantinisch-slavischen Welt damals sich entwickelt hat, das ist freilich im einzelnen noch nicht so erforscht, daß nicht für den

Culturhistoriker noch eine reiche Ernte übrig wäre; für die Geschichte der Pädagogik ist hier noch wenig vorgearbeitet. In unseren Darstellungen dürfen wir uns auf Andeutungen beschränken.

Auch bei dieser Periode werden wir unsere Blicke vorzugsweise auf Constantinopel zu richten haben. Das Bildungswesen anderer von dort aus regierter Länder liegt für uns in Nacht begraben; selbst Griechenland war lange ein slavisches Barbarenland (Curtius, Peloponnesos I, 86 ff.), wenn auch der hellenische Stamm nicht so völlig ausgelöscht worden ist, wie Fallmerayer angenommen hat, der dies zu wenig beachtet zu haben scheint, daß die slavischen Eroberer, wenn sie die Männer erschlugen, sicher die Frauen am Leben ließen und mit diesen dann ein neues Geschlecht zeugten, auf das eben durch die Mütter auch die hellenische Sprache sich fortpflanzte. Von Athen ist bei den byzantinischen Historikern dieser Periode tiefes Schweigen; aber das Eine zeigt der von Ludw. Kofß bekannt gemachte Anonymus Viennensis in seiner *Descriptio urbis Athenarum* (Wien 1840), daß noch lange die Erinnerung an die Philosophen der alten Zeit viele dortige Ruinen mit dem Titel der Schulen (*διδασκαλεία*) schmückte.

Am Anfange der Periode sitzt auf dem byzantinischen Throne die Kaiserin Irene, die mit Karl d. Gr. in Berührung kommt; ihr Sturz bringt den wunderlichen Nicephorus I. zur Gewalt, der nach Theophanes als ein halber Freigeist erscheint, ganz auf das Materielle gerichtet, durch Verraubung der reicheren Geistlichen, der Kirchen und Klöster, der Wohlthätigkeitsanstalten verhaßt. Aber die ihm folgende zweite Reihe der bilderstürmenden Kaiser erscheint minder bildungsfeindlich; der auf die Mönche geübte Druck traf nicht gerade die Wissenschaft, und auf den völlig rohen Kaiser Michael folgte 829 der wissenschaftlich gebildete Theophilus, der die Hauptstadt mit prächtigen Bauten schmückte und mit dem Glanze der Literatur zu erfüllen strebte. Johannes der Grammatiker und Leo der Mathematiker, jener des Kaisers Lehrer, dieser selbst nach Bagdad berufen und nachher durch die Gunst des Theophilus auf den erzbischöflichen Stuhl von Thessalonich gesetzt, lassen einigermaßen erkennen, wie es damals um wissenschaftliche Bildung stand. Daß auch Frauen an solchen Bestrebungen sich betheiligten, zeigt das Beispiel der Dichterin Kasia, die in dem von ihr gestifteten Kloster den Studien oblag. Die Nachricht, daß schon Leo der Armenier († 821) die Bibliotheken der Kirchen und Klöster habe durchsuchen lassen, um Beweise gegen die bilderfreundlichen Mönche zu finden, zeigt übrigens doch auch dies, daß die früher erwähnten Vermüthungen nicht durchgreifend gewesen waren.

Epochemachend war die Regierung des Kuropalaten Bardas († 866), welcher, obwohl selbst ohne wissenschaftliche Kenntnisse, dennoch (nach Zonaras XVI, p. 126) in vielen Städten die Schulen herstellte und durch Einkünfte sicherte, in Constantinopel selbst aber eine allgemeine wissenschaftliche Bildungsanstalt mit völlig weltlicher Verfassung stiftete. Sie erhielt ihren Sitz in dem von Constantin d. Gr. erbauten Palast Magnaura und hatte Curse und Lehrer für Grammatik, Philosophie, Geometrie und Astronomie; Bardas selbst besuchte die Vorlesungen und belohnte die Gelehrten. Ein Mann von der umfassendsten wissenschaftlichen Bildung, der Patriarch Photius, war bei solcher Wirksamkeit sein Berather.

Und eben dieser erscheint nun auch an der Seite des Kaisers Basilius I., mit welchem das Zeitalter der Makedonen beginnt, eine Zeit der eifrigsten und vielseitigsten wissenschaftlichen Arbeiten, die Blütezeit der byzantinischen Cultur. Basilius, mehr durch das Leben, als durch Bücher gebildet, hatte vielleicht gerade darum um so offeneren Sinn für das Heilsame und Zweckmäßige, und wenn er gleich, wo es auf Förderung des Höheren ankam, am liebsten Paläste, Kirchen, Klöster, Hospitäler, öffentliche Brunnen baute, so folgte er doch gern auch den auf Pflege der wissenschaftlichen Studien gerichteten Rathschlägen des Photius. Diesem übertrug er auch die Erziehung seiner Kinder, und durch dieselbe wurde Leo VI. (886—911) ein Fürst von seltener Bildung, wie denn auch die Nachwelt ihn den Weisen genannt hat. Ein ganzes langes

Leben hat dann Constantinus Porphyrogenetus († 959) gelehrten Studien gewidmet und, da ihm andere die Regierungspflichten abnahmen, in einer Weise, wie nie ein Fürst, schriftstellerisch arbeiten können. Und was ihn nun beschäftigt hat, das bezeichnet so ziemlich auch den Umkreis der Studien, welchen man damals durchmessen konnte, wenn nicht dasjenige, was den erstaunlichen Fleiß des Photius beschäftigt hat, noch als eine wesentliche Ergänzung anzusehen ist. Wenn jenen mehr diejenigen Theile der Literatur anzogen, welche für Hof- und Staatsordnung, für Heerwesen und Kriegsführung, für die mannigfachen Bedürfnisse des Lebens Werth zu haben schienen, so lebte dieser, obwohl ihn zu Zeiten auch theologische Fragen und juristische Arbeiten in Anspruch nahmen, in dem noch immer außerordentlichen Reichthum der classischen Literatur, und was er in seiner „Bibliothek“ benutzt hat, läßt bedauern, daß aus solcher Fülle für seine Zeitgenossen nicht noch ein höherer geistiger Gewinn sich ergab. Es ist nun freilich wahr, daß alle wissenschaftliche Thätigkeit dieser Periode mehr oder weniger Compilation, encyclopädische Zusammenstellung und Verkürzung, mechanische Zurichtung für praktische Zwecke oder äußerliche Wißbegierde gewesen ist, aber dennoch darf man solcher Thätigkeit lebhaft sich freuen, da sie viel Treffliches eben in die Formen gebracht hat, in denen es sicherer durch schlimme Zeiten gerettet werden konnte. Dabei mag noch erwähnt werden, daß die Sorge für Abschriften alter Werke damals sehr groß gewesen und auch durch sie manches Kleinod uns erhalten worden ist. Daß die makedonischen Kaiser bedeutende Bibliotheken angelegt, davon erfahren wir nichts, aber wir können uns Männer wie Photius und Constantin nicht anders als umgeben von stattlichen Büchersammlungen denken, und anzunehmen ist, daß damals auch in Klöstern (auf dem Athos und auf den Inseln des ägäischen Meeres) Handschriften in größerer Zahl gesammelt wurden.

Freilich auch jetzt blieb die wissenschaftliche Thätigkeit innerhalb kleiner Kreise, und daß durch das Gesammelte kräftigere Geister zu freierem Produciren angeregt worden, kann man nicht sagen. Da war also auch der Unterricht beschränkt in dem, was er zu verarbeiten hatte, beschränkt in seinen Methoden, beschränkt in seinen Zielen und Erfolgen. Indes ist, namentlich durch Constantin, manches Anerkennenswerthe auch für Jugendbildung geschehen. Unstreitig führte er weiter, was Bardas begründet hatte. Es gab unter ihm höhere Anstalten für Philosophie, Rhetorik, Geometrie und Astronomie, und er hatte, wohl schon in der früheren Zeit seiner Regierung zum Aufseher der Philosophen den Protospatharius Constantin gemacht, während die rhetorischen Studien Alexander von Nicäa, den geometrischen Unterricht der Patrizier Nicephorus, die astronomischen Arbeiten der Geheimschreiber Nicetas leitete. Dem Beispiel des Bardas folgend, wandte auch Constantin diesen Anstalten seine persönliche Theilnahme zu: er zog die Schüler in seine Gesellschaft und an seine Tafel, ermunterte sie durch Geschenke und freundliche Ansprache; er machte aus ihnen später Richter, Senatoren, Statthalter, auch wohl Bischöfe. Klar ist dabei übrigens, daß dieser ganze Unterricht ein vorzugsweise weltlicher und den Händen des Klerus gänzlich entzogen war. In welcher Weise die Kirche für ihre Diener die nöthige Vorbildung gewann, erfahren wir nicht. Ebenso wenig wissen wir, wie das für jene höheren Studien die Grundlage gebende Unterrichtswesen beschaffen war; es kann aber an besonderen Anstalten für Grammatik u. nicht gefehlt haben, was schon durch die aus jener Zeit noch erhaltenen grammatischen und lexikalischen Arbeiten bewiesen wird. Ueber den Umfang der Classikerlectüre, der nach dem noch Vorhandenen sehr groß sein konnte, wissen wir wenig genaues*). Ein liebevolles Eingehen auf Denken und Leben der alten Welt war jetzt noch weniger möglich als früher. Selbst Photius, der so großartige Hilfsmittel zu solchem Eingehen besaß, war voll tiefer Verachtung für das Heidenische, dessen letzte

*) Der gründliche Kenner der byzantinischen Literatur würde allerdings im einzelnen manches Anziehende zusammenstellen können, z. B. über die Benützung Homer's. Vgl. Gase, Praef. ad Leon. Diac. im Corpus Byz. T. XI. p. XIX sq.

Spuren eben in seiner Zeit verschwanden. (S. Chastel, *Hist. de la destruction du paganisme dans l'empire de l'Occident* 313 f. 318 f.) Daß Lateinische war damals kaum noch für die Rechtsgelehrten, die ja die griechischen *Basilica* erhielten, ein Gegenstand der Beachtung. S. im allgem. Heeren I, 119—127. 148—154. Bernhardt § 89. Jaeger, *Hist. de Photius*. Par. 1844.

Der Einfluß der byzantinischen Kultur auf Rußland zeigte sich unmittelbar nach der Befehung des Volks zum Christenthume auch im Unterrichtswesen. Der Großfürst Wladimir (980—1015) suchte seine Unterthanen im Christenthume auch dadurch zu befestigen, daß er sie im Lesen der schon vor längerer Zeit in das Slavonische übersetzten heiligen Schrift unterweisen ließ. Namentlich zwang er die Söhne der Vornehmen, die Schulen zu besuchen, und dabei kam es vor, daß die Mütter ihre zur Schule gehenden Kinder als todt beweinten, weil sie glaubten, daß dieselben in Zauberkünste eingeweiht und so dem Verderben überliefert würden. Der Großfürst Jaroslaw (1019—54) gründete zu Nowgorod eine Schule für 300 Kinder der Weltgeistlichen und Kaufleute, ließ zahlreiche Schriften aus dem Griechischen in das Slavonische übersetzen, suchte die Klöster, die er vermehrte, zu Pflanzstätten der Künste und Wissenschaften zu machen und suchte die Popen durch Aussetzung fester Gehalte zu größerem Eifer für Ausbreitung des Christenthumes anzuregen. Strahl, *Geschichte des russ. Staates* I, 112. 168 f.

II. Die Araber. Die in der vorigen Periode eingeschlagenen Richtungen verfolgten die Araber auch in diesem Zeitalter. Der berühmte Zeitgenosse Karl's d. Gr. Harun al Raschid (787—809), freigebiger Gönner der Dichter und Gelehrten, gründete in Bagdad, das auch jüdische und christliche Lehranstalten besaß, eine Akademie, und andere Schulen in allen großen Städten seines Reichs, während er zugleich zahlreiche Gelehrte wissenschaftliche Reisen machen und die rührige Thätigkeit im Uebersetzen aus dem Griechischen in's Arabische und Syrische fortsetzen ließ. Die syrischen Lehranstalten erhielten sich noch lange in fröhlichem Gedeihen und hegten einen ziemlich freien Geist. In Damascus, Emesa, Haleb lehrten neben einander Bekenner des Islam, Juden und Christen und sahen sich von zahlreichen Schülern umgeben. Ähnlich entwickelten sich die Dinge in Aegypten und Nordafrika. Im Dummajaden-Reiche von Cordova hielt die geistige Kultur gleichen Schritt mit der Entwicklung des äußeren Wohlstandes (Schäfer, *Gesch. von Spanien* II, 61 ff.). Schon Abdorrahman II. (822—852), selbst hochgebildet, sammelte um sich Dichter, Philosophen und Musiker; unter Abdorrahman III. (912—961) und seinem Sohne Haffem II. (—976) erhob sich die geistige Bildung zu bewundernswürdiger Höhe. In Cordova selbst zählte man damals 80 öffentliche Schulen, unter denen auch Lehranstalten für das weibliche Geschlecht (mit Frauen als Lehrerinnen) sich befanden. Aber in allen größeren Städten des Reichs gab es höhere Schulen, in denen für Grammatik und Rhetorik, Mathematik und Philosophie, Astronomie und Medicin, Religion und Rechtskunde, Geschichte und Geographie, ähnlich wie im Osten, muhamedanische, jüdische und christliche Lehrer neben einander thätig waren.

Im allgemeinen darf man sagen: das arabische Unterrichtswesen war in durchgreifender Weise, wie damals nirgends in christlichen Ländern, organisiert. Neben den umfassenderen Akademien, in denen anfangs die an den Koran sich anschließende Wissenschaft des Rechts Hauptsache war, allmählich aber auch andere Disciplinen Pflege fanden, gab es noch besondere Schulen für die Naturwissenschaften; die Medicin wurde oft an Krankenhäusern (Cordova hatte deren 50) gelehrt. Die Regsamkeit im arabischen Lehrwesen muß uns außerordentlich erscheinen. Die Freiheit des Lehrens war wenig beschränkt, die Mannigfaltigkeit in der Studienordnung groß, aller höhere Unterricht, lange Zeit an die Moscheen sich knüpfend, öffentlich und mit steter Reibung der Geister verbunden. Daß dictirt und nachgeschrieben wurde, hob die Lebendigkeit des Unterrichts nicht auf; denn die Lehrer fragten auch und ließen sich fragen, ließen ihren Vortrag vorübergehend auch ganz in Conversation übergehen und traten dann, von ihren Sätzen

steigend, mitten unter ihre Zuhörer. Befoldungen gab es in dieser Zeit nicht, aber dafür entschädigten einträgliche Nebenämter und reiche Gaben der Fürsten für überbrachte Gedichte u. Oft suchten junge Männer die gewonnene Bildung durch ausgedehnte Reisen zu ergänzen. Und solchem Lehrwesen fehlte ein breiter Unterbau nicht. Denn mit den meisten Moscheen standen Schulen für Elementarunterricht in Verbindung, in denen Knaben und Mädchen Lesen, Schreiben und Grammatik lernten, besonders eifrig aber zum Auswendiglernen des Koran angehalten wurden. Haneberg, Ueber das Schul- und Lehrwesen der Muhamedaner des Mittelalters. München 1850. 4.

Es war natürlich, daß die Araber, indem sie die Jugendbildung mit solchem Ernste bedachten, auch zu genauerer Erwägung der dabei in's Auge zu fassenden allgemeinen Bildungsgesetze und Bildungsaufgaben sich aufgefordert fühlten. In dieser Beziehung ist von großem Interesse „das Buch des Rabus“ aus der zweiten Hälfte des 11. Jahrhunderts. (Auszug bei Schmidt, „Gesch. der Pädagogik“ II, 114 ff.)

Wie vielfach die Christen des Abendlandes bei den Arabern in die Schule giengen und wie durch Vermittlung derselben auch selbst die Weisheit und Gelehrsamkeit der Alten nach Westen gelangte, das ergibt sich aus vielen Thatfachen. Dabei ist noch besonders der Juden zu gedenken, die überall in den Reichen des Islam eine große geistige Thätigkeit entfalteten und für ihre eigenthümlichen Bedürfnisse Lehranstalten schufen. In Spanien und Südfrankreich sind diese zum Theil Vermittelungen zwischen orientalischer und christlicher Cultur geworden. In dem letzteren Lande gab es nach dem Reiseberichte Benjamin's von Tudela blühende jüdische Schulen in Narbonne, Beziers, Montpellier, Lunel, Beaucaire, Marseille bis zur Zeit der Albigenserkriege; in Narbonne stand die Schule neben dem stattlichen Tempel mit der Bundeslade (Fauriel III, 313 ff.). Da ist es wohl auch der Erwähnung werth, daß in Spanien und Südfrankreich damals auch jüdische Poesie zu erfreulicher Entwicklung gelangt ist. Vgl. Mich. Sachs, Die religiöse Poesie der Juden in Spanien. Berlin 1845. Zunz, Zur Geschichte der Literatur, Bd. I. ebd. 1846 (über die jüdischen Dichter der Provence). Abr. Geiger, Divan des Castiliers Abu'l Hassan Juda Ha-Levi (11. Jahrh.) Breslau 1851.

III. Das christliche Abendland. Der germanische Völkerkreis, am Anfange der Periode durch die Kraft eines unvergleichlichen Herrschers beinahe ganz geeint und so scheinbar auf die Bahnen gemeinsamer Kraftentwicklung geleitet, geht zunächst doch wieder auseinander, um erst nach tiefen Erschütterungen und wehevollen Kämpfen unter der Macht der römischen Hierarchie sich wieder zusammenzuschließen. Rom selbst aber ist lange durch eigene und fremde Schuld in arge Zerrüttung hineingezogen und scheint, obgleich die Ehrfurcht der Völker immer wieder nach diesem Mittelpuncte blickt und dort die Quelle der Weisheit und des Trostes, die Pforte des Himmels zu suchen nicht aufhört, das Bewußtsein seiner welthistorischen Bedeutung zu verlieren, bis es sich zum kühnsten Aufstreben ermannt und, unterstützt von den dringendsten Bedürfnissen der ihm noch immer zugewandten Welt, die allgemeine geistige Leitung wieder in die Hand nimmt. Ist nun auch die Entwicklung der Cultur in dieser Periode vielfach gestört, ja hie und da bis zum Erlöschen unterbrochen, so tritt uns doch im ganzen ein großer Reichthum an Entwicklungen entgegen, und wie verwildert auch die Stadt St. Peters sein mag, wie wenig auch von ihr durch Menschenalter geistige Impulse auszugehen scheinen, sie gilt doch fort und fort als Bewahrerin der edelsten Güter, als Spenderin der reichsten Gaben. Und immer weiter dehnt sich das Gebiet der Kirche aus: die Völker Scandinaviens, die Westslaven, die Ungarn werden, vorzugsweise von Deutschland aus, für das Christenthum und für Rom gewonnen. Die festere Ausprägung der nationalen Unterschiede, die doch nur sehr allmählich erfolgt, läßt das Gefühl der Zusammengehörigkeit noch sehr lebendig wirken, und endlich hat sich in den Tiefen des Völkerlebens ein so starkes Verlangen nach Erneuerung der kirchlichen Verhältnisse entwickelt, daß eine überall auftretende Reformpartei auch das Kaiserthum ergreift und durch dieses das Papstthum wieder zur Einsicht in seine Aufgaben bringt.

Wie ist nun unter diesen Entwicklungen das Werk der Jugendbildung getrieben worden? Da tritt uns doch viel Bedeutsames entgegen. Im allgemeinen werden wir sagen können: auf dem von Karl d. Gr. gelegten Fundamente hat sich in dieser Periode trotz aller Stürme das Unterrichtswesen stattlich erhoben und gedeihlich entfaltet, und es ist der Orden der Benedictiner noch einmal mit voller Kraft und Liebe dafür eingetreten; wir stehen in der Blütezeit der Benedictinerschulen, die, wie sehr sie auch durch den Geist der Askese und die fast ausschließliche Rücksicht auf die Anforderungen der Kirche beschränkt wurden, durch Treue im Lernen und Lehren Großes gewirkt und Größeres vorbereitet haben. Uebrigens ergeben sich nach Völkern und Zeiten manche nicht unerhebliche Verschiedenheiten, die wir zu berücksichtigen haben.

Auf dasjenige, was bereits in dem Art. „Karl d. Gr.“ mitgetheilt ist, kommen wir nicht wieder zurück. Aber wir haben noch manches nicht Unwichtige zur Würdigung jener Zeit anzuknüpfen.

Ludwig der Fromme, ein sorgfältig erzogener und wissenschaftlich gebildeter Fürst, war im ganzen redlich bemüht, das von dem großen Vater Begründete zu erhalten und weiter zu führen. Daß die Hofschule unter ihm fortbestand, versteht sich von selbst; eine Spur davon in des Prudentii Trecentis Ann. a. 839 in Pertz Monum. I, 435. Zeuge seiner Fürsorge ist dann das Capitulare von 823, worin er (c. 5) den Bischöfen, indem er an ihre frühere Zusage sie erinnert, die Einrichtung von Schulen ad filios et ministros ecclesiae instruendos vel edocendos verlangt. Im Jahr 829 auf einem Concil zu Paris vereinigten sich die Bischöfe selbst, die Lauheit mancher in dem edlen Werke beklagend, zu dem Beschlusse, auf größere Sorgfalt und Thätigkeit in dieser Sache zu sehen und bei jedem Provincialconcil die Vorstellung der Scholastici durch die einzelnen Bischöfe verlangen zu wollen, damit so ihr Eifer für den Dienst des Herrn allen offenbar werde; den Kaiser aber baten sie noch besonders, an drei geeigneten Stellen seines Reichs höhere Schulen (als Musterschulen?) errichten zu lassen, quoniam ex hoc facto et magna utilitas et honor sanctae Dei ecclesiae et Vobis magnum mercedis emolumentum et memoria sempiterna acerescet. Noch bedeutamer erscheint, was um dieselbe Zeit Ludwig's Sohn, Kaiser Lothar, für Italien anordnete. In einer Constitution vom Jahre 825 (Pertz, Mon. Legg. I, 249) erklärte er, daß, nachdem er wahrgenommen, wie durch Sorglosigkeit und Schwäche der Vorgesetzten der Unterricht überall in Verfall gekommen, Lehrer von ihm an bestimmten Orten eingesetzt worden seien, damit weite Entfernung und Armut keinem zur Entschuldigung dienen könne; als solche Studiensitze aber hatte er die Städte Pavia, Turin, Cremona, Florenz, Fermo, Verona, Vicenza, Forum Julium (in Friaul) erkoren, während in Ivrea der Bischof selbst die Leitung des Unterrichts übernommen hatte. Wohl im Einverständnis mit Lothar verfügte der Papst Eugenius II. im J. 826, daß in sämtlichen bischöflichen Städten und überall, wo das Bedürfnis vorliege, Lehrer angestellt werden sollten, qui studia litterarum liberaliumque artium habentes dogmata assidue doceant, quia in his maxime divina manifestantur atque declarantur mandata. Als eine Wiederholung dieser Verfügung haben wir den Erlaß des Papstes Leo IV. vom J. 853 anzusehen, wo indes noch hinzugefügt wird, et si liberalium artium praeceptores in plebibus, ut assolet, raro inveniuntur, tamen divinae scripturae magistri et institutores ecclesiastici officii nullatenus desint. S. Giesebrecht, De litt. studiis apud Italos primis medii aevi saeculis 10 f. Wenn aber hier angenommen ist, daß Lothar's Constitution nur kirchlichen Unterricht gewollt, die artes liberales ausgeschlossen habe, die wir freilich später in Italien von den kirchlichen Studien ziemlich verschieden sehen, so steht das doch mit dem Wortlaute des fast gleichzeitigen päpstlichen Erlasses in Widerspruch. In keinem Falle freilich dürfen wir glauben, daß Lothar's Gesetz nachhaltigere Wirkungen gehabt habe; nur in Pavia scheint das damals Begonnene von festerem Bestande gewesen zu sein. S. Villa, De studiis litterariis Ticinensium (Ticini 1782) 39 f. 72—78.

Im südlichen Italien hatte sich wissenschaftliche Bildung mit größerer Sicherheit

erhalten. Wir sehen schon aus des Paulus Diaconus *Dedication zur Historia miscella*, die an Adilberga, die Gemahlin des Longobardenfürsten Arichis († 787) in Benevent, gerichtet ist, wie sehr diese mit ihrem Gemahl wissenschaftlichen Studien hold war, und es ist anzunehmen, daß auch nachher Benevent und Salerno längere Zeit Pflegestätten der Wissenschaft blieben. Ein Beleg dafür ist auch die Nachricht des Anonym. Salernit. c. 122 (Pertz, *Mon.* III, 334), daß zur Zeit des Kaisers Ludwig II. in Benevent 32 Philosophen (gelehrte Mönche oder Kleriker) gelebt, von denen einige wohl an der Domschule oder an Klosterschulen, die meisten aber wahrscheinlich *privatim* lehrten. Vgl. Giesebrecht 9 f. 15 f. und Cramer, *De graecis medii aevi studiis* II, 20 f. In Monte Cassino war damals die Schule trefflich gediehen.

Neben dem höheren Unterricht blieb übrigens in Italien während der Carolingerzeit auch der religiöse Volksunterricht Gegenstand der Aufmerksamkeit. In einem *Capitulare* von 856 (Pertz III, 439) befiehlt Kaiser Ludwig II., *ut oratio dominica, in qua omnia necessaria humanae vitae comprehenduntur, et symb. ap., in quo fides catholica ex integro comprehenditur, ab omnibus discatur tam latine quam barbarice, ut quod ore profitetur (?), corde credatur et intelligatur.*

Auch im Reiche der Westfranken hielt man zunächst an dem von Karl d. Gr. Geschaffenen fest, und sein Enkel Karl der Kahle, so schwach er war als Regent, bewies sich einsichtsvoll und thätig als Förderer der Studien. Durch Fretulf und Lupus von Ferrières mit Liebe zur Wissenschaft erfüllt und auch mit der alten Literatur bekannt gemacht, umgab er sich späterhin gern mit Gelehrten, er zog selbst Griechen in seine Nähe, und nach Herik von Auxerre (in der Vorrede zur *Vita S. Germani*) schien ganz Irland seine Philosophen an den fränkischen Gestaden ausgesetzt zu haben. Das Griechische war an Karl's Hofe so bekannt, daß pedantische Spielerei griechische Wörter und Verse in lateinische Gedichte einflocht. Aber wir wissen auch, daß der Grieche Maunon platonische und aristotelische Schriften, der zwischen 840—846 an den Hof gekommene Johannes Scotus (Erigena) die Schriften des vermeintlichen Areopagiten Dionysius für den König übersetzte. Beide Männer übten nun auch an der Hofschule (in Paris) großen Einfluß und hoben dieselbe zu solcher Blüte, daß man nicht mehr *Schola Palatii*, sondern *Palatium Scholae* sagen zu müssen glaubte. Die selbständig an der Lösung der höchsten Fragen sich versuchende Speculation des großen Irlanders haben wir an dieser Stelle nicht zu begleiten; aber die Bemerkung ist am Platze, daß in den geistigen Bestrebungen, wie sie Karl der Kahle um sich zur Entwicklung kommen ließ, die bedeutungsvollsten Früchte des von Karl d. Gr. Gepflegten zu erkennen sind. Was sonst noch für die Schulen im westfränkischen Reiche geschah, entspricht dem Geiste, der im Mittelpunkte waltete. Das erste Concil zu Meaux ordnete an, daß jeder Bischof einen sittenreinen, uneigennütigen Mann unterhalten solle, der außer dem gründlichen Verständnis der Kirchenväter auch die Fähigkeit besitze, die Geistlichen über den Glauben und die göttlichen Gebote zu belehren. Das zweite Concil von Meaux beschäftigte sich mit der Frage, wie Schulen für göttliche und menschliche Weisheit zu gewinnen seien, das Concil von Toul aber bestimmte, daß aller Orten, wo geeignete Männer sich fänden, öffentliche Schulen für Erklärung der hl. Schriften und für Ausbildung menschlicher Weisheit eingerichtet werden sollten. Ausdrücklich erwähnt wird auch, daß Karl der Kahle, wie sein Großvater, es liebte, an die Bischöfe seines Reichs um Beantwortung schwieriger Fragen (z. B. über die Körperlichkeit der Seele) sich zu wenden.

Auch im ostfränkischen Reiche ist damals manches Erfreuliche geschehen. Was nun aber den *primus Germaniae praeceptor* Hrabanus Maurus anlangt, so genügt es, auf das *Vd.* III, 611 ff. Mitgetheilte zu verweisen; über die Entwicklung der Dom- und Klosterschulen im damaligen Deutschland s. *Vd.* II, 102, *Vd.* IV, 69 ff. Was wir etwa nachzubringen haben, verbinden wir mit demjenigen, was im allgemeinen noch über die Zustände der kirchlichen Schulen des Karolingischen Zeitalters zu sagen ist.

Die Domschulen beschränkten ihre Thätigkeit überall auf Heranbildung von Clerikern und im allgemeinen wird anzuerkennen sein, daß diesseits der Alpen während dieser ganzen Zeit der Klerus, wie oft auch in weltliche Geschäfte und politische Kämpfe verwickelt, eine würdige Haltung bewahrt und viele tüchtige Männer in seinen Reihen gezählt hat, Männer, die ihre Bildung doch vorzugsweise den Domschulen verdankten. Auch sorgten einzelne Bischöfe und Provincialsynoden immer wieder für diese Bildungsanstalten. Wenn nun auch Sorglosigkeit eine solche Anstalt für einige Zeit versallen ließ, so fehlte es doch nicht leicht an Restauratoren. So erneuerte z. B. Fulko von Rheims (seit 882) — *sollicitus circa Dei cultum et ordinem ecclesiasticum, amore quoque sapientiae fervens* — die zwei Schulen seiner Stadt (*Canonicorum loci atque ruralium clericorum*, also zwei Priesterseminare) und berief an dieselben Remigius von Auxerre (als *Magister liberalium artium*) und Hucbald von St. Amand (*virum disciplinis sophicis nobiliter eruditum*), während er selbst auch eifrig mitwirkte (Flodoardus, *Hist. Rem. L. IV, c. 9* bei Launois, *De scholis celebrioribus c. 21*).

Aber zu ungleich größerem Gedeihen kamen in dieser Zeit die Klosterschulen. Und an äußeren Mitteln zu entsprechender Ausstattung fehlte es den großen Abteien in keiner Weise. Abteien wie St. Denis und St. Niquier im Westen, Fulda und St. Gallen im Osten des Frankenreichs waren unter den reich begüterten eben nur die reichsten*). Da sammelte sich doch auch in manchen Klöstern ansehnlicher geistiger Besitz, man sagte wohl: *claustrum sine armario quasi castrum sine armamentario*. Bibliotheken gab es damals z. B. in Paris (St. Germain des Prés), Tours, Chartres, Cambrai, Douai, Valenciennes, Lille, Corbie, St. Omer (St. Bertin), Fontenelle, Corvei, Fulda, Hirschau, Reichenau, St. Gallen, Regensburg, Salzburg**). Ist nun auch nicht zu leugnen, daß diese Sammlungen vorzugsweise Schriften der Kirchenväter, Rechtsbücher, liturgische Werke enthielten, wie denn auch der Fleiß der Abschreiber meist nach dieser Seite sich lenkte, so erfahren wir doch auch, daß eine Anzahl von Classikern bewahrt, mannigfach copirt und der Benutzung zugänglich gemacht wurde***). Es versteht sich, daß das so Gesammelte auch den Klosterschulen zu gute kam, deren viele in dieser Zeit zu schöner Entwicklung gelangten. Wir erinnern nur an die Schule von St. Amand, die besonders unter Milo († 872) blühte, an die von Corbie, wo Ansgar Lehrer war, an die von Corvei, Fulda, Hirschau, St. Gallen. In der Einrichtung derselben gieng nach Karl d. Gr. insofern eine bedeutendere Veränderung vor, als durch die Synode von Aachen im J. 817, die auch sonst für Zügendbildung gewichtige Beschlüsse faßte, die Zulassung von Laien in die Klosterschulen für unzulässig erklärt wurde. Damit begann wahrscheinlich die Unterscheidung von zweierlei Klosterschulen. Man trennte von denjenigen Böglingen, die, gewissermaßen durch eine geistliche *Recommendatio*, dem Herrn geweiht und für das Klosterleben bestimmt waren (die *Oblati*), diejenigen, welche, ohne in festeren Verband mit dem Kloster treten zu wollen, nur den Unterricht desselben benutzten und größtentheils in weltliche Stellungen überzugehen gedachten (die *Nutriti*). Demgemäß unterscheiden sich die *schola interna* oder *claustralis* und die *schola externa* oder *canonica*. Der Un-

*) St. Denis erhielt unter Karl d. Gr. selbst in England reiche Schenkungen, Lappenberg I, 226 f. Ueber St. Niquier Chateaubriand, *Etudes historiques* III. 278—281 (Brux. 1831). Für St. Gallen vgl. Keller, *Bauriß des Klosters St. Gallen vom Jahre 820*. Zürich 1844.

***) Heeren I, 140—143. Cramer, *Gesch. der Erz. und des Unter. in den Niederlanden* 72—75. Sehr belehrend Delisle, *Récherches sur l'ancienne bibliothèque de Corbie*, Par. 1860 (aus d. *Bibl. de l'école des chartes*): über Zusammensetzung der Bibliothek nach den alten Katalogen, über Copisten und Bibliothekare 8—13. Jahrb., Erwerbungen 9—13. Jahrb. Ausleihung und Mittheilung der Bücher, Einband. Die Sammlung stand in engem Zusammenhange mit der Schule des Klosters.

***) Ueber den wissenschaftlichen Verkehr der Klöster Launois c. 16, vgl. c. 34.

terricht nun war wohl in beiderlei Schulen wesentlich derselbe, die Zucht aber, obgleich dort und hier streng, durch Verschiedenheit der Zwecke von zweierlei Art. Bei den Oblati's kam es ja von vornherein darauf an, sie völlig in die klösterliche Askese herinzuziehen; bei den anderen Zöglingen, unter denen Knaben und Jünglinge aus den edelsten Geschlechtern, ließ sich der Einfluß der Welt nicht ganz beseitigen. Uebrigens mag diese Scheidung doch auch nur bei den größeren Klöstern durchgeführt worden sein. Gewiß hat man den Einfluß dieser Klosterschulen sehr hoch anzuschlagen. Im Sachsenlande z. B. haben sie unstreitig dazu geholfen, daß das zunächst nur mit dem Schwerte niedergeworfene Volk innerlich umgebildet wurde. Die in denselben gebildeten Jünglinge wurden eben so viele Missionare und wirkten ganz anders für den christlichen Glauben, als es bis dahin Fremde hatten thun können. Merkwürdig ist immer, daß schon 836, als die Reliquien des hl. Vitus nach der neuen Klosterstiftung Corvei gebracht wurden, ganze Schaaren der Sachsen sie durch das Land begleiteten. Und wie nun, wenn, wie man vermuthet hat, der Dichter des Heliand in einer Klosterschule gebildet worden wäre? Da mag noch im besonderen hervorgehoben werden, daß seit Hrabanus Maurus die deutschen Klöster Pflegestätten der deutschen Sprache und Poesie auf mancherlei Weise gewesen sind, am meisten St. Gallen, und sicher trat die nach dieser Seite entwickelte Thätigkeit in enge Verbindung auch mit dem klösterlichen Unterrichte.

Die Verwüstungen, welche in der zweiten Hälfte des neunten Jahrhunderts und noch in den Anfängen des zehnten Normannen und Magyaren über das Frankenreich brachten, trafen, wie bekannt, besonders auch die Klöster und unterbrachen weit umher das so kräftig begonnene Werk der Bildung. Wir versuchen jetzt in Kürze darzustellen, was in den immer bestimmter auseinandertretenden Ländern besonders während des zehnten und in der ersten Hälfte des elften Jahrhunderts auf dem Gebiete des Unterrichts wesens geschehen ist.

Und hier zuerst von Italien. Dort erhielt sich nach dem Untergange der longobardischen Selbständigkeit noch lange die longobardische Kraft und Tüchtigkeit, und bei der allmählichen Verschmelzung mit der romanischen Bevölkerung der Halbinsel wirkte das Longobardische fort und fort als edelster Bestandtheil. Noch in der zweiten Hälfte des elften Jahrhunderts sind Gregor VII. und die große Gräfin Mathilde Zierden des longob. Stammes, der noch immer die Geschichte und die Cultur Italiens bestimmte (Gregorovius, Gesch. der Stadt Rom, IV, 206 f.). Freilich hinderte dieses Fortwirken deutschen Lebens in Italien nicht, daß sich der Gegensatz zwischen Deutschen und Italienern seit dem Anfange des elften Jahrhunderts schärfer ausbildete, wie denn gerade im Gegensatze zu den Italienern der Name der Deutschen zur Geltung gelangt ist.

Im Unterrichtswesen des damaligen Italiens sehen wir nun, daß gerade in denjenigen Landschaften, wo das Longobardische in größerer Ausdehnung sich erhalten hatte, auch größere Regsamkeit in den Studien herrschte. Rom selbst war durch Jahrhunderte arm an wissenschaftlichem Leben. Im zehnten Jahrhundert, wo Deutschland, Frankreich, England in dieser Beziehung Erfreuliches entwickelten, konnten französische Bischöfe einem päpstlichen Legaten vorhalten, daß in Rom fast niemand sei, der die Wissenschaften gelernt habe, und nun doch auch der Papst nicht wagen dürfe, Dinge zu lehren, von denen er nichts verstehe; und der Legat hatte nur dies zu entgegnen, daß Petri Stellvertreter mit seinen Schülern allerdings zu Magistern weder Plato, noch Virgil, noch Terenz, noch das übrige Vieh der Philosophen wolle, da Gott vom Anfange der Welt nicht die Redner und Philosophen, sondern die Illiteraten und Bauern erwählt habe. Demgemäß war nun auch das Schulwesen Roms in tiefem Verfall. Mit den Klöstern der Benedictiner verkamen auch die Schulen; selbst die Sängerschule am Lateran, seit Gregor d. Gr. als die einzige und wesentlich geistliche Universität Roms wirksam, scheint damals tief gesunken zu sein. An Pflege der classischen Literatur dachte kaum jemand. Bei dem nach der Eroberung Aegyptens durch

die Araber eingetretenen Mangel an Papyrus gewöhnte man sich überall in Italien, die alten Pergamenthandschriften auszulöschen und statt der Werke des Aristoteles, des Livius, des Cicero Antiphonarien und Heiligengeschichten einzutragen; aber in Rom ist damals auch von Bibliotheken und Abschreibern nicht die Rede und die ganze classische Bildung schrumpfte gerade auch dort zum Begriffe der Grammatik zusammen. Doch während unter argen Factionskämpfen und wüsten Genüssen alles Edlere in Rom verdarb, dauerte eine römische Rechtsschule fort; es war ja die Zeit, „wo die *lex Romana* neuen Glanz erhielt und der römische Richter unter feierlichem Ceremoniel das Rechtsbuch Justinian's empfieng, um Rom, Trastevere und den Erdkreis darnach zu richten“ (Gregorovius III, 525 ff., vgl. 161 ff.). Der Einfluß der Cluniacenser, unter Alberich, dem Fürsten und Senator aller Römer (+ 954), auch in Rom sich begründend, scheint dem dortigen Unterrichtswesen keine Förderung gebracht zu haben. Auch im elften Jahrh. dauerte die Dede fort, und nur die lateranische Sängerschule erhielt vielleicht durch Guido von Arezzo, den Erfinder der Noten, bei seinem freilich nur kurzen Aufenthalte in Rom eine Anregung zum Besseren.

Im übrigen Italien fehlte es an Schulen nicht, aber auch in den kirchlichen Anstalten wurden ungleich mehr als die kirchlichen Studien die *Studia liberalia* gepflegt. Dies versichert von Mailand Ratherius von Verona; nach Landulphus (bei Muratori Scriptt. IV, 92) bestanden zu seiner Zeit (gegen Ende des 11. Jahrh.) in Mailand zwei bischöfliche Schulen — *philosophorum diversarum artium peritiam habentium, ubi urbani et extranei clerici philosophiae doctrinis studiose imbuebantur* (*philosophia Collectiv-Ausdruck für die artes liberales*); die Lehrer erhielten vom Erzbischof reichlichen Lohn (Saxius, *De studiis litt. Mediolanensium prodromus* [Med. 1729] 87 ff.). In Parma blühte wenigstens seit dem J. 1000 eine bischöfliche Schule, für deren Unterhalt der Bischof kräftig sorgte, und auch hier waren die *artes liberales* Hauptsache; Petrus Damiani hatte sie in dieser Schule studirt (Giesebrecht, *De litt. studiis* 14.). Die Klosterschulen des damaligen Italiens blieben dagegen weit zurück und hielten am wenigsten einen Vergleich aus mit denen in Deutschland und Frankreich. Selbst Monte Cassino, „das Mekka der südlichen Longobarden wie der südlichen Nor-mannen“, hatte nach Petrus Damiani in der zweiten Hälfte des elften Jahrhunderts, wo es so rege wissenschaftliche Thätigkeit sah, *scholas puerorum* nicht. (Giesebrecht 15. 25 ff.) Indes zeigen die Kataloge anderer Klöster (z. B. Bobbio's aus dem 10. Jahrh.) eine solche Menge grammatischer und rhetorischer Schriften, daß man auch auf entsprechenden Unterricht schließen darf, für dessen Vorhandensein auch die in den späteren Zeiten dieser Periode unter den Laien sehr verbreitete literarische Bildung spricht (Kockinger, *Ueber die ars dictandi* und die *Summae dictaminum* in Italien, in den Sitzungsberichten der bayr. Akademie 1861, I, 1, 102.). Vor allen freilich gaben diese Bildung die *scholae privatae*, in denen wir eine Fortsetzung der alten Grammatikerschulen erkennen dürfen. Sie waren zahlreich, wurden von den höheren Ständen sehr benutzt und standen zum Theil in unfreundlichem Verhältnis zur Kirche, die nicht ohne Grund darüber klagte, daß von ihnen aus heidnisches Denken und Leben durch das Volk sich verbreite. (Sehr anziehende Belege bei Giesebrecht 12 ff.; vergl. Vogel, Ratherius von Verona I, 40 f.) Die ganze Literatur dieser Zeit läßt übrigens auf überkünstliche Schulübungen, auch im Versificiren, schließen; zahllos sind auch in den historischen Schriften die classischen Reminiscenzen. Eine eigenthümliche Stellung nahm in dieser Zeit die Schule in Pavia ein. Während nämlich auch sie die *artes liberales* mit besonderem Eifer pflegte, entwickelte sie sich allmählich zu einer bedeutenden Rechtsschule, von welcher die Ausbildung des longobardischen Rechts und dessen ganze Literatur mehrere Jahrhunderte hindurch vorzugsweise ausgieng (Kockinger 107 f.). In ähnlicher Weise erwuchsen zu Salerno aus den grammatischen und poetischen Studien die medicinischen, die ja zunächst nur durch sprachliche Kenntniße (und durch Uebersetzungen in's Lateinische) möglich waren. Ueber Constantinus Afer, der nach einem fast vierzigjährigen Aufenthalte im Morgenlande um 1080 in Salerno eine

Zufluchtsstätte suchte, später in Monte Cassino Mönch wurde und hier viel medicinische Werke aus dem Griechischen und Arabischen in's Lateinische übersezte, s. bes. Wenrich, *Commentarii rerum ab Arabibus in Sicilia gestarum* (Lips. 1845) 313 ff.

Daß in Deutschland seit Otto d. Gr. das Schulwesen nach den Verlusten, die es in sturmvoller Uebergangszeit erlitten hatte, rasch wieder sich hob und an manchen Stätten zu glänzender Entwicklung gedieh, erklärt sich aus dem innigen Zusammenwirken von Staat und Kirche. Jener, durch die Einsicht der Bischöfe nicht minder als durch die Kraft der Könige zusammengehalten und gerade dadurch auch nach außen zu machtvollem Wirken in den Stand gesetzt, stellte der Kirche wieder reiche Mittel zur Verfügung und schützte sie gegen die Begehrlichkeit und Gewalt der Großen. In der Förderung der Schulen aber begegneten sie sich: beide wollten für ihre Zwecke tüchtige Männer, und wie nun die Hoffschule auch ein Seminar von Bischöfen war, so sah der Staat wieder viele seiner Diener aus Dom- und Klosterschulen hervorgehen. Ueberall im wesentlichen dieselben Grundsätze, dieselben Ziele, dieselben Mittel.

Unter solchen Verhältnissen wurde besonders die Hoffschule der Ottonen von großer Bedeutung. Otto's I. jüngster Bruder Brun erwarb sich das Verdienst, diese Anstalt wieder empor zu bringen und sie zu einer Pflanzschule von Bischöfen und Staatsbeamten zu machen. Unter der Leitung des Bischofs Valdrich von Utrecht zu glücklichster Entwicklung seiner eminenten Fähigkeiten gelangt und durch die Einwirkungen angelsächsischer und irischer Mönche, welche vor den Normannen aus der Heimat geflohen waren, zu einer sein ganzes Leben verklärenden Frömmigkeit erhoben, brachte er zu Erfüllung seiner kirchlichen Pflichten eben so viel Hingebung als Einsicht und widmete seit dem J. 939, wo ihn Otto in seine Nähe gerufen hatte, vor allem der Hoffschule die eifrigste Thätigkeit. Fortwährend noch bereit zum Lernen, benutzte er die Griechen, welche an den Hof seines Bruders kamen, wie den Iren Israel, der längere Zeit neben ihm erscheint, zu Erweiterung seiner Kenntnisse, um dann desto erfolgreicher als Lehrer zu wirken. Neben dem Studium des Trivium brachte er auch die Disciplinen des Quadrivium zu voller Geltung, war aber stets bereit, auch zu den Schwächeren freundlich sich herabzulassen. Um d. J. 950 hatte die Hoffschule ihre volle Ausbildung erreicht. Nicht lange darauf trat als Lehrer Natherius ein, in welchem die Gelehrsamkeit der Karolingerzeit noch einmal scharf ausgeprägt sich darstellt (Vogel I, 166 f.). Ohne sich durch die Bedenken der Frommen, denen er sonst sehr nahe stand, irre machen zu lassen, gab Brun auch den classischen Studien mit ganzer Liebe sich hin, und durch sein Beispiel gefördert gewannen sie eine noch ganz andere Bedeutung als unter Karl d. Gr. Aus Italien brachte Gunzo, einer Aufforderung Otto's entsprechend, zahlreiche Handschriften classischer Autoren über die Alpen; Virgil, Ovid, Horaz, Terenz, Cicero, Sallust wurden die Lehrer der empfänglichen Jugend; bald begann man sie in poetischen und historischen Darstellungen nachzuahmen, die doch um ein Bedeutendes über das in der Karolingerzeit Erreichte hinausgingen. „Eine Literatur eigenthümlichster Art entwickelte sich aus diesen Bestrebungen: sie ruht ganz auf nationaler Grundlage und kleidet sich doch in das Gewand der classisch-römischen Sprache; sie ist klösterlich und asketisch, aber dabei sinnlich-naturalistisch nach den Anschauungen der Alten; sie ist geistlich, aber sie kümmert sich wenig um dogmatische Streitigkeiten und kanonistische Gelehrsamkeit; sie ist endlich höflich, aber dabei doch schlicht, treuherzig und aufrichtig; die altdeutsche Heldensage klingt in Hexametern wieder, die dem Virgil nachgebildet oder entlehnt sind; die naive Thiersage muß sich dem strengen Takte antiken Versmaßes fügen; die wunderbaren Geschichten von den Anfängen der Sachsen werden in der Sprache des Sallust und Tacitus vorgetragen; eine Nonne behandelt die Legende der Heiligen in der Form terentianischer Komödien“ (Giesebrecht, *Geschichte der deutschen Kaiserzeit* I, 308 f.*). In der That war Brun zunächst überall die bestim-

*) Protowitha von Gandersheim hat in neuerer Zeit auch bei den Franzosen Aufmerksamkeit erregt. S. Théâtre de Hrotowitha, religieuse allemande du X. siècle, traduit pour la

mende Persönlichkeit, und was damals sich entwickelte, das wirkte dann durch ein Jahrhundert fort.

Denn die Hofschule regte nun auch zu Wiederaufnahme der Studien in den Doms- und Klosterschulen an, und weithin reichte auch hier Brun's Einfluß. Als er 953 Erzbischof von Eöln und Regent von Lothringen geworden war, suchte er im ganzen Bereiche seiner Macht einen Klerus sich zu bilden, der durch geistige Bildung und untadeligen Wandel werth erschiene, das Volk zu leiten. Domschulen und Klosterschulen wurden mit großer Sorgfalt neu geordnet; alle überragte die Schule zu Eöln, aus welcher zahlreiche Bischöfe hervorgegangen sind, die allesammt Träger einer großen reformatorischen Bewegung wurden. Bald war diese Geistlichkeit durch wissenschaftliche Strebsamkeit, durch Tüchtigkeit in der Amtsführung, durch straffe Handhabung der Kirchenzucht ein Vorbild für den gesammten Klerus des Abendlands, den dann auch die von Cluny ausgehenden Bestrebungen mächtig erregten. Im übrigen Deutschland erhoben sich gerade damals namentlich die Klosterschulen zu erfreulicher Blüte: St. Gallen und Reichenau, Hersfeld und Corvei, in Bayern Altaich, das selbst auf Monte Cassino Einfluß übte; aber auch Nonnenklöster, wie Gandersheim und Quedlinburg, zeichneten sich aus. Fulda scheint nach der Mitte des neunten Jahrhunderts gesunken zu sein und erst unter Heinrich III. sich wieder gehoben zu haben *).

Eine eigenthümliche Steigerung erfuhr die wissenschaftliche Bildung in Deutschland, als die oströmische Kaisertochter Theophano mit Otto II. vermählt worden war und die engere Verbindung mit Constantinopel auch der griechischen Sprache und Literatur erneute Theilnahme verschaffte. Man wird freilich diesen Einfluß nicht überschätzen dürfen, aber die Wirksamkeit, welche Theophano ganz unmittelbar als Erzieherin ihres Sohnes Otto III. ausübte, schien doch auch mittelbar für weite Kreise bedeutend werden zu sollen. Was der herrlich erblühende Fürst von dem Calabresen Johannes und von dem erfinderischen Sachsen Bernward lernte, das hob ihn so hoch, daß seine Zeit ihn ein Wunder der Welt nannte. Wir wissen aber, wie seine Ideale vor der harten Wirklichkeit zu Boden fielen und sein stolzer Geist in nutzlosem Ringen erlag. Der gefeierte Gerbert, der, von dem wissensdurstigen Otto eingeladen, 997 nach Sachsen kam, um dann rasch von Stufe zu Stufe zum päpstlichen Throne emporzusteigen, hat mehr dazu beigetragen, daß der Kaiser auf falsche Bahnen sich verlor, als daß er seiner Sehnsucht Befriedigung gegeben hätte. Aber ein großer Mann war Gerbert doch. Alle Wissenschaft seiner Zeit umfaßte er, und was ihn die Schulen der spanischen Mark (nicht die Akademie in Cordova) gelehrt hatten, das wußte sein rastloser Fleiß so trefflich zu mehren und zu benutzen, daß überall, wo er auftrat, helles Licht von ihm auszufließen schien. Am wenigsten unstreitig wußte seine Bedeutung das verwilderte Rom zu würdigen. Ueber ihn Hock, Gerbert oder P. Silvester II. u. s. Jahrhundert. Wien 1837. Schmidt, Gerbert oder P. Silvester II. als Freund und Förderer classischer Studien. Schweidnitz 1843. Büdinger, Ueber Gerbert's wissenschaftliche und politische Stellung. Cassel 1851. Von seinem Einflusse auf Frankreich unten.

Unter Heinrich II. hörte die Hofschule auf, dem geistigen Leben unseres Volks stärkere Impulse zu geben, hörte überhaupt Deutschland auf, der Mittelpunkt der wissenschaftlichen Bestrebungen des Abendlandes zu sein. Heinrich selbst war ohne tieferes Interesse für Wissenschaft und Kunst, und die Art, wie er die Klöster behandelte, konnte leicht auch deren Schulen in Gefahr bringen. Indes erhielten sich manche dieser Schulen noch immer stattlich, und neben ihnen einige Domschulen, wie die von Hildesheim unter

première fois en Français, avec le texte latin revue sur le manuscrit de Munich, précédé d'une introduction et suivi de notes par Ch. Magnin. Par. 1848. Ueber die historische Literatur der sächsischen Zeit Giesebrecht I, 739 ff.

*) Wie auf St. Gallen auch in dieser Zeit Tren Einfluß übten, sieht man aus der Erzählung bei Ekkehard IV. Casus S. Galli in Pertz, Mon. II, 78 f.

Bernward, die von Paderborn unter Meinwerk, die von Eichstädt unter Heribert, die von Würzburg unter Bruno. Aber mit Konrad II., der keinen Sinn für Wissenschaft hatte, begann für die Schule eine trübere Zeit. Heinrich III., sorgfältig erzogen und von Wippo, der besonders seine Rechtskunde hervorhebt, als eine Zierde der Studien gepriesen, suchte doch die Reformation, an welcher er mit heiligem Ernste arbeitete, nicht gerade in der Hebung der Schulen. Und so ist auch die Wissenschaft dieser späteren Zeit (z. B. die Geschichtschreibung), obwohl sie an Ausbreitung nicht verlor, zu freierer Entwicklung nicht gelangt.

Wir versuchen gleich hier, vom Leben und Lehren der Schulen dieser Zeit eine etwas anschaulichere Darstellung zu geben. Was nun die Domschulen anlangt, so war die Blüte derselben überall durch die Persönlichkeit der Scholaster (scholastici) bedingt und der Wechsel der Personen führte nicht selten plötzlich Gedeihen oder Verfall von Schulen herbei. Freilich waren nicht alle Kanoniker, welche zur Würde des Scholasticus gelangten, fähig und willig, die Mühen des Unterrichts zu übernehmen; doch dürften Beispiele, wo den Scholastern Substituten (secundarii) gegeben werden mußten, vor dem letzten Drittel des 10. Jahrhunderts selten zu finden sein. Aber damals begann auch schon die Auflösung des kanonischen Lebens. Die zu Prälaten gewordenen Scholaster fanden das Schulhalten bald lästig und ließen entweder die auf sie angewiesenen Schulen eingehen oder übertrugen den Unterricht einem Rector scholarium, indem sie sich selbst nur die Inspection und Vertretung der Schule im Capitel, sowie die Verwaltung der äußeren Angelegenheiten vorbehielten. Zunächst dem Scholaster stand überall der Cantor, der den Kirchengesang durch seinen Unterricht vorzubereiten und bei der Ausführung selbst zu dirigiren, aber auch die Leseabschnitte für die Kirchenfeste zu bezeichnen und den Kirchenkalender anzufertigen hatte. Der seltener erwähnte Primicerius hatte die Geistlichen der niederen Weihen zu den kirchlichen Functionen und zum Chorgefange anzuleiten. Unstreitig blieb der Unterricht der Domschulen fast überall auf die künftigen Diener der Kirche beschränkt, und wohl nur eine durch die Persönlichkeit des Lehrers herbeigeführte Ausnahme war es, wenn in Lüttich neben der eigentlichen Kathedralschule noch eine besondere Anstalt für Jünglinge weltlichen Standes eingerichtet wurde. Diese Schule war ja überhaupt durch die Bischöfe Everaclus (959—972) und Notker (972—1008) zu ganz ungewöhnlicher Blüte gelangt und gleichsam die Hochschule des gesammten nordwestlichen Deutschlands geworden. Everaclus, der sich zu den unter ihm stehenden Lehrern in ein wahrhaft väterliches Verhältnis setzte und wohl selbst von Calabrien aus aufmunternde Briefe an sie richtete, scheint da, wo es noch an Lehrern mangelte, eine Art wechselseitigen Unterrichts eingeführt zu haben. Notker war so eifrig im Lehren, daß er selbst auf Reisen Schüler mit sich führte, die er unter seinen Augen durch einen Capellan unterweisen ließ (Cramer, Erziehung und Unterricht i. d. Niederlanden 91—106.).

Der Unterricht selbst war auch während dieser Periode bei den Domschulen, so lange sie höher strebten, wesentlich derselbe wie bei den Klosterschulen. Was damals in Paderborn gelehrt wurde, sagt uns die Schilderung in der Vita Meinweri c. 52 (Pertz, Mon. XI): ubi mathematici claruerunt et astronomici habebantur, physici atque geometrici. Viguit Horatius magnus et Virgilius, Crispus ac Sallustius et urbanus Statius ludusque fuit omnibus insudare versibus et dictaminibus jucundisque cantibus. Beachtenswerth ist auch der Bericht, welchen Thantmar, der Lehrer Bernward's, über seinen Lehrgang giebt (vita Bernw. Pertz IV, 758). Bis zum Studium der Theologie und des kanonischen Rechts erhoben sich die Domschulen wohl immer nur unter besonders günstigen Verhältnissen. (Vgl. für Paderborn Bade, Nachrichten über das Gymnasium zu Paderborn [1845] 17; im allgem. Krabbe, Nachrichten über die höheren Lehranstalten in Münster [1852] 51 ff.)

Auch in den Klöstern war Ausdehnung und Behandlung des Unterrichts natürlich überall durch die überlieferten Normen bestimmt, obgleich in einzelnen Klöstern eine eigenthümliche Lehrtradition sich erhielt und in manchen Fällen ein bedeutender Mann

dadurch, daß er in einem weiteren Kreise Einfluß erhielt, wie Richard, der Abt des Laurentiusklosters in Pittich († 1046), dem 21 Abteien in Lothringen und Frankreich zur Leitung anvertraut waren, seine Grundsätze für viele zu Vorschriften werden sah. Eine gewisse Besonderung mag dann noch darin gefunden werden, daß in den niederländischen Klöstern, die hierbei den von Cluny gegebenen Impulsen folgten, das strenge Festhalten am Kirchlichen ein Zurücktreten der classischen Studien zur Folge hatte, während diese in St. Gallen mit Eifer gepflegt wurden. Daß auch in den Klosterschulen Steigen und Fallen des Unterrichts vielfach von den Persönlichkeiten der mit dem Lehramte Betrauten abhieng, versteht sich von selbst. Im ganzen wohl überall gleich war die Einführung in die Wahrheiten und Gebräuche der Kirche: sie bestand in Einprägung von Gebets- und Bekenntnisformularen und in Einübung des zum Cultus Gehörigen; beim übrigen Unterrichte konnte Maß und Methode, obgleich im allgemeinen feststehend, auch durch die Bedürfnisse der Schüler auf sehr verschiedene Weise modificirt werden, da offenbar da, wo Fürsten und Herren als Schüler eingetreten waren, ganz andere Ansprüche sich geltend machten, als da, wo Söhne des Volkes zu Klerikern und Mönchen zu bilden waren.

Was nun den Unterricht in den alten Sprachen anlangt, so wurde das Lateinische zunächst überall noch darum gelernt, weil es im Dienste des Staates und der Kirche unentbehrlich war, nicht aber deshalb, weil die Kenntnis dieser Sprache den Zugang zu einer reichen Literatur und durch diese wieder in eine großartig entwickelte Welt eröffnete. Was jene Literatur darbot, das nahm man, sobald die Fähigkeit zu ihrer Benützung gewonnen war, in manchen Fällen dankbar auf, und die Freude namentlich an den lateinischen Dichtern, die auch zu mannigfacher Nachahmung und Anwendung führte, giebt sich in den Schriften jener Zeit zuweilen auf rührende Weise zu erkennen; aber sehr wenige erhoben sich zu einer so umfassenden Kenntnis wie Sigebert von Gemblours und einige Gelehrte in St. Gallen. Der grammatische Unterricht (nach Donat, Priscian, Beda, Meuin u.) war meist sehr mühsam, langwierig, auf Einübung von Regeln, Wörtern und Phrasen beschränkt; doch fehlte es auch an Erleichterungsversuchen nicht ganz, wie Ratherius seine Grammatik *Servadorsum* oder *Sparadorsum* deshalb nannte, weil die rechte Benützung derselben die Schüler gegen die Schläge des Lehrers sicher stellen konnte (Vogel, I, 101; II, 146.). Die Dichterlectüre läßt sich nach zahlreichen Zeugnissen abgrenzen; man las mit besonderer Vorliebe Virgil, nächst ihm Ovid und Horaz, aber auch Lucan und Statius, seltener Terenz. Sehr fleißig war man im Versmachen, wobei man aber freilich, statt nach den großen Vorbildern geschmackvolle Darstellung zu erstreben, lieber an Dichtern wie Prudentius, Sedulius und Juvenecus sich hielt und, da auch die gewählten Stoffe (z. B. biblische Geschichten und Heiligenlegenden) andere Darstellung zu empfehlen schienen, in den mehr kirchlichen Formen sich bewegte, die allmählich im Anschluß an das dem Volksleben Entstammte sich gebildet hatten. Die Kenntnis der lateinischen Prosaiker war eine sehr beschränkte, und gewiß wurde Drosius öfter als Livius oder Cäsar, Seneca öfter als Cicero gelesen; ziemlich bekannt scheinen Sallust und Sueton gewesen zu sein.

Von den griechischen Studien im Zeitalter der Ottonen darf man sich, so sehr einzelne Nachrichten eine gewisse Blüte derselben voraussetzen lassen, doch keine glänzende Vorstellung machen. Es fehlte zwar keineswegs an Anweisungen zum Erlernen dieser Sprache, und wie man dabei zu Werke gieng, zeigt ein von Eckstein aus einem dem 9. oder 10. Jahrhundert angehörigen Codex der Stadtbibliothek zu Laon in den „Analecten zur Geschichte der Pädagogik“ (Halle 1861) mitgetheiltes „griechisches Elementarbuch“; aber wie wenig doch auch bedeutende Gelehrte in die Kenntnis des Griechischen eingebungen waren, ersehen wir hinreichend aus der einen Thatsache, daß Notker Labeo den von Boethius citirten homerischen Vers: *ἀργαλέον δέ με ταῦτα θεόν ὡς πάντ' ἀγορεύειν* in lateinischen Lettern so hat schreiben können: *argalthon demetanta theonos panta gopiin*, um dann zu übersetzen: *fortissimus in mundo deus omnia peregit*. Daß die nicht ganz seltenen Erwähnungen Homer's neben Virgil, der dann wohl alter

Homerus heißt, für eine Bekanntschaft mit den homerischen Gesängen nichts beweisen, ist einleuchtend (vgl. Philologus XV, 3, 477 f.); aber genauere Kenntnis der griechischen Literatur war überhaupt sehr vereinzelt, und selbst die wegen solcher Kenntnis gerühmten Männer brachten es kaum zu belohnendem Verständnis. Ueber Brun von Cöln Giesebrecht I, 304. Vgl. Vogel, Katherius I, 25 und 161. Mit der nach der Mitte des elften Jahrhunderts vollbrachten Scheidung der griechischen von der römischen Kirche hören auch für Deutschland auf längere Zeit bestimmtere Einwirkungen von Osten her auf. (Vgl. Cramer, De graecis medii aevi studiis I, 10; II, 3 f.)

Wie weit damals in den deutschen Klosterschulen das Deutsche zu seinem Rechte gekommen, läßt sich nach den mancherlei aus jenen Zeiten erhaltenen Glossarien und Uebersetzungen nicht völlig erkennen; sehr bedeutsam ist aber ein noch erhaltener Brief von Notker Labeo, worin er bemerkt, daß er, um seine Schüler in das Verständnis der Classiker einzuführen, etwas ungewöhnliches gethan und die lateinischen Schriftsteller in die Muttersprache übersetzt und in dieser erläutert habe; denn in der heimischen Sprache werde leicht gefaßt, was in einer fremden kaum oder nicht ganz begriffen werden könne. S. J. Grimm in d. Gött. Gel. Anzeigen 1835, 92.

Die edle Kunst des Gesanges ist in dieser Periode besonders bei den Niederländern durch Hufbald, den Vorsteher der Schule von St. Elna († 930), welcher als erster Begründer der Harmonie bekannt ist, und Franko von Cöln, Scholasticus bei St. Lampert in Lüttich († 1088), den Erfinder der Mensuralmusik, fortgebildet worden. (Cramer, Erziehung und Unt. in den Niederlanden, 83 f. und 103 f., der die von Riesewetter in d. Geschichte unserer heutigen Musik 30 ff. ausgesprochene Ansicht, daß der Erfinder der Mensuralmusik ein späterer Franko sein müsse, nicht als stichhaltig erkennt.) Aber auch in St. Gallen fand der Gesang ausdauernde Pflege; man suchte dort den Knaben selbst das Declamiren durch Musikennoten zu erleichtern. (Vgl. d. Art. „Gesang“, Bd. II, S. 958, 959.) Ueberhaupt darf angenommen werden, daß auch da, wo andere Lehrgegenstände vernachlässigt wurden, der Gesang, der beim Cultus so gar nicht zu entbehren war, sorgfältig geübt wurde.

Ein Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit war wohl auch beim Unterrichte das Schreiben, worin die ganze Zeit noch eine hochwichtige Kunst erkannte, die nirgends so eifrig ausgeübt wurde, als in Klöstern. Ebenso wird anzunehmen sein, daß befähigte Zöglinge der Klosterschulen den Mönchen, die als Maler, Bildschnitzer, Architekten thätig waren, näher treten durften, um von ihnen zu lernen; bekannt ist ja, wie zahlreich damals in Klöstern auch Künstler waren, obwohl (nach Springer, De artificibus monachis et laicis medii aevi. Bonn 1861) die Ansicht, daß bis zum 13. Jahrhundert die Kunst fast ausschließlich in den Händen der Kleriker sich befunden, stark zu beschränken ist.

Daß die Schulzucht streng war, ergibt sich aus mannigfachen Berichten. Die Ruthe wurde häufig, auch bei Reichen und Vornehmen, gehandhabt. Als Aufseher waren die Circatores bestellt. Aber es fehlte der Jugend doch auch an Ergötzlichkeiten nicht: man gestattete ihnen zu Zeiten das Würfelspiel, den Wettlauf nach einem gesetzten Preis, das Ringen mit gesalbten Händen, das Stockspiel, oder sie durften auch gepanzert einander mit Steinen werfen. An solchen Tagen erhielten sie wohl auch Wein, Bäder und, um ihre Spiele bis in die Nacht fortsetzen zu können, Lichter. In St. Gallen verdankten die Schüler dem Könige Konrad I. drei freie Spieltage. Denn derselbe hatte einst bei einem Besuche im Kloster auch an den kleinen Schülern, die bei der Tafel vorlesen mußten, seine Freude gehabt und, als er die musterhafte Haltung der Kinder gesehen, die bei einem Umzuge in der Kirche die auf seinen Befehl durch den Gang hin ausgestreuten schönen Äpfel alle unberührt gelassen, jene Tage ausdrücklich für sie erbeten. Eben dort hatten die Schüler bereits das festum sanctorum innocencium, an welchem sie der Zucht völlig entbunden (exleges) waren und jeden bei ihnen eintretenden Fremden, auch wenn es ein Bischof war, festnehmen, als

Schulabt auf das Ratheder führen und zu einer Postkaufung nöthigen konnten, wie Ekkehard IV. (Pertz, Mon. IV, 91) gar amnuthig erzählt hat.

Die Töchter edler Familien Nonnenklöstern zur Erziehung zu übergeben, lag sehr nahe. Daß es geschehen, ließe sich an einer Reihe von Beispielen zeigen. Die Königin Mathilde hatte ihre Erziehung im Kloster Herford erhalten; aber sie hatte noch als Wittve Heinrich's I. manches nachzuholen. In dieser Zeit war es ihr auch ein liebes Geschäft, in ihrem Kreise für Bildung des weiblichen Geschlechts zu sorgen, und noch im letzten Jahre ihres Lebens (967) wandte sie bei einem Besuche des von ihr gestifteten Nonnenklosters in Nordhausen besondere Theilnahme auch der Schule desselben zu, in der allerdings wohl nur die jüngeren Nonnen und Novizen von den älteren Schwestern unterrichtet wurden. (Pertz, Mon. IV, 299.) Wie weit man es in weiblicher Bildung damals brachte, lassen die Beispiele der Nonne von Gandersheim und der Herzogin Hedwig erkennen. Im allgemeinen Weinhold, Die deutschen Frauen im dem Mittelalter, S. 91 ff. Zuweilen haben in Nonnenklöstern auch Knaben ihren ersten Unterricht erhalten.

In Frankreich treten für diese Periode Süden und Norden noch sehr bestimmt aus einander. Dort erhielt sich das von griechischen Elementen durchgezogene römische Wesen auf mancherlei Art, auch in der Fortdauer heidnischer Gebräuche; von den Reformen Karl's des Großen aber war der Süden wenig oder gar nicht berührt worden. Doch wurde allmählich der Einfluß des südfranzösischen Klerus auf die Gestaltung der Sprache und die Bildung der religiösen Ideen ein sehr bedeutender (Fauriel, Hist. de la poésie prov. I, 234 ff. und De Laveleye, Hist. de la langue et de la litt. prov. 52ff.), und daneben trugen die freieren politischen Verhältnisse, der rege Handelsverkehr, die fortgehende Berührung mit arabisch-maurischer, wie mit jüdischer Bildung viel dazu bei, daß sich vom Rhône bis zur Mündung der Gironde eine sehr eigenthümliche Cultur mit einer klangvollen Sprache entwickelte. Im Norden war der Uebergang von den ausartenden Karolingern zu den Capetingern um so wehevoller, je langsamer er war, und die königliche Macht der letzteren hob sich nur langsam zwischen den Ansprüchen stolzer Vasallen empor; aber an geistiger Regsamkeit fehlte es auch hier nicht.

Anknüpfend nun an das oben vom Zeitalter Karl's des Kahlen Gesagte, erwähnen wir zunächst noch des trefflichen Servatius Lupus, der, nachdem er unter Stephanus Maurus gelernt und gelehrt hatte, als Abt von Ferrières auch durch Pflege der classischen Studien Verdienste sich erwarb. Heirik von Auxerre, eine Zeit lang in Fulda des Lupus Schüler, galt als einer der gebildetsten Geister seiner Zeit und war, nach seinem Gedicht von dem heil. Germanus zu schließen, mit Virgil und Horaz genau bekannt. Seinen Unterricht hatte dann wieder Remigius von Auxerre genossen, der später als Scholasticus von Paris oder Rheims († 908) weitreichenden Ruhm gewann. Unter ihm hatten wieder Hildebold von St. Michiel (an der Maas) und Willulf von Metz ihre Studien gemacht. Bald sollten die von Cluny ausgehenden Reformen auch den Studien zu gute kommen. Denn wenn auch die Cluniacenser für Schulunterricht geringere Thätigkeit entwickelten, als für Restauration des asketischen Lebens und des Kirchenthums im großen, so wirkte doch die geistige Energie, mit der sie auftraten, mittelbar wohlthätig auch auf den Unterricht*). Für diesen wurde aber noch besonders Fleury an der Loire bedeutend, wo nach Constantin, dem Freunde Gerbert's, Abbo, den Paris und Rheims gebildet hatten, besonders durch philosophische, mathematische und astronomische Kenntnisse Aufmerksamkeit erregte († 1004). Gerbert selbst, im Geroldskloster von Aurillac, in Rheims, in Spanien gebildet, wirkte dann

*) Ddo von Cluny freilich deutete einen Traum, welcher ihm einen Drachen in einem schönen Gefäß gezeigt hatte, auf die Gefahren, denen beim Studium der alten Literatur sein Seelenheil ausgesetzt sein würde, und den classischen Studien scheinen dann die Cluniacenser niemals hold gewesen zu sein.

einige Zeit als Meister der Schule von Rheims. Aus seinem Unterrichte sind hier eine Reihe bedeutender Männer hervorgegangen: R. Robert der Fromme, Fulbert von Chartres, den seine Zeitgenossen den Sokrates der Franken nannten, einer der Männer, welche zuerst die Künste der Dialektik in die Theologie einführten, Adalbero, später Bischof von Laon, Leutherik, Erzbischof von Sens, Bruno, Bischof von Langres, Nothard und Erluin von Cambrai, Franciscus von Paris, R. Robert's Kanzler, Adelhold, erst Scholasticus, dann Bischof von Utrecht, Johannes, Bischof von Auxerre, Ingo, Abt von St. Germain des Prés, Gerbert, Abt von Ratigny u. a. Gewiß war Gerbert, wie oft auch in politische Verhältnisse hineingezogen, stets wieder gern bei wissenschaftlichen Studien, und er faßte dann das Verschiedenste zusammen, zog das Entlegenste herbei, wußte auch dem scheinbar Kleinen Interesse abzugewinnen. Sehr umfassend war unstreitig seine Kenntnis der classischen Literatur, aber am größten war er doch auf dem Gebiete der mathematischen Wissenschaften, obschon hier manches noch immer dunkel ist. Vgl. Friedlein, Gerbert, die Geometrie des Boethius und die indischen Ziffern. Erlangen 1861. (Ein Versuch, zu zeigen, daß das, was man in der Regel als Geometrie des B. bezeichne, von Gerbert herrühre, der seine Kenntnisse aus arabischen Quellen geschöpft habe.) Wichtiger Cantor, Mathem. Beiträge (Halle 1863). S. 314 ff.

Der Anschluß der Bischöfe an die neue Dynastie der Capetinger half der Kirche aus schweren Anfechtungen heraus und zu kräftiger Entwicklung empor, und dies kam rasch auch den kirchlichen Bildungsanstalten zu gute. Daß dabei doch lange noch viele Mängel merkbar blieben, darf nicht auffallen. Lehrreiche Einblicke in dieser Beziehung macht uns Guibert von Nogent durch seine Mittheilungen über den Erzieher seiner Jugend möglich. S. Théry, Histoire de l'éducation en France (seconde édition. Par. 1861). I, 227—236. Aber selbst des Volksunterrichts begann man wieder sich anzunehmen. Während die Synode von Trosly im J. 909 geklagt hatte, daß bei so großer Vermehrung des Klerus viele alt würden, die selbst Glaubensbekenntnis und Vaterunser nie gelernt hätten, gab es um das J. 1000 im Sprengel von Soissons, wie weiterhin in Lothringen, Kinderschulen, in welche Knaben mit dem siebenten Jahre traten, um den Glauben und das Vaterunser zu lernen.

Einen besonderen Aufschwung nahm das Schulwesen in der Normandie. Rouen und St. Ouen, Jumièges, Fontenelle, Jécamp, Lisieux, Mont Saint-Michel hatten ihre Schulen. Alle aber überragte später die Klosterschule von Bec unter der Leitung Lanfrank's. Dieser, einer senatorischen Familie in Pavia entsprossen, hatte in Bologna die Rechte studirt und war dann auch als Lehrer daselbst aufgetreten. Nach Frankreich gekommen, lehrte er zuerst kurze Zeit in Avranches, dann unter Todesgefahren auf einer Reise nach Rouen zu dem Entschlusse gelangt, sein Leben dem Herrn zu weihen, trat er 1042 in das eben gestiftete Kloster Bec und übernahm bald nachher die Leitung der jungen Schule, die er rasch zu großem Gedeihen brachte, wenn er auch nicht, wie freilich versichert wird, neben dem Lateinischen und Griechischen noch das Hebräische und Arabische lehrte; bekannt ist seine Stelle in der Geschichte der scholastischen Theologie. Im J. 1062 wurde er Abt des von Herzog Wilhelm errichteten Klosters zu Caen und gründete auch hier eine Schule. Wie groß sein Ruhm war, ergiebt sich aus der Thatfache, daß Papst Nicolaus II. Jünglinge, die er imperatorios capellanos et nostros nennt, zu Lanfrank schickte, um in Dialektik unterrichtet zu werden. (Vgl. Sfrörer, Gregor VII, I, 625, der freilich zu viel aus dieser Nachricht herausspiint.) Im allgemeinen Charma, Lanfranc. Notices biogr., litt. et phil. Par. 1849.

Von der Normandie ist leichter Uebergang nach England. Die Vereinigung der angelsächsischen Reiche unter Egbert (800—828) schien auch der geistigen Cultur, die schon so feste Unterlagen gewonnen hatte, eine noch größere Concentration und damit eine um so kräftigere Entwicklung möglich zu machen. Aber die bald darauf beginnenden Raubzüge der Dänen, deren Wuth und Habgier besonders gegen die Klöster

sich richtete, unterbrachen jene Entwicklung in schmerzvoller Weise und zerstörten viel Gutes völlig. Um so bedeutsamer erscheint das Restaurationswerk des Königs Alfred (871—901). Unter den schwersten Bedrängnissen erstarkt und endlich Sieger über die wilden Feinde, entfaltete er für die Erneuerung des geistigen Lebens unter seinem Volke die preiswürdigste Thätigkeit. Wie er im Staate durch Weisheit und Strenge eine musterhafte Ordnung und einen durchaus sicheren Rechtszustand herstellte, so baute er mit unermüdblicher Sorgfalt die Kirche wieder auf und öffnete der Bildung neue Pflegestätten. Wir wissen, wie er ausgezeichnete Männer um sich sammelte, wie er selbst Hand anlegte, seinem Volke Bildungsmittel zu schaffen, in denen es zugleich seine Sprache für die folgenden Zeiten sicher gestellt sah. Und er hat, wie kein anderer Fürst des Mittelalters, den Gedanken einer nationalen Volksbildung gehabt. Denn wie ja überhaupt die Angelsachsen auf ziemlich rein gefegtem Boden leichter als die germanischen Völker des Festlandes, die unter zahllosen Ueberresten der alten Welt sich einleben mußten, ihre Eigenthümlichkeit bewahrt hatten, so war es auch jetzt dem großen Könige näher gelegt, dem nationalen Leben eine selbständige Entwicklung zu sichern. Sein Streben gieng nun besonders darauf, daß Schulen nicht allein zum Unterrichts im Lateinischen, sondern zugleich solche, in denen alle englisch lesen und schreiben lernen und aus englischen Büchern unterrichtet werden könnten, angelegt würden; er wollte daher auch (nach seiner Zuschrift an die Bischöfe, denen er seine Uebersetzung des *liber pastoralis* von Gregor d. Gr. zusandte), daß, wie Griechen und Lateiner, so nicht minder die Angelsachsen das Gesetz Gottes in ihrer Sprache haben sollten. Nicht mit Unrecht bemerkt daher auch Neander: „Hätte dieser Plan einer von der römischen Sprache unabhängigen christlichen Volksbildung in Alfred's Sinne weiter fortgesetzt werden können, so würde wohl schon früher eine Reaction gegen das römische Kirchensystem von der englischen Kirche ausgegangen sein.“ Alfred selbst war übrigens ein sehr treuer Sohn der römischen Kirche. Wie er als Knabe schon 855 mit dem Vater eine Wallfahrt nach Rom gemacht hatte, so hielt er sich auch als König in steter Verbindung mit Rom, und es ist anzunehmen, daß durch Vermittelung der dortigen Schola Saxonum mancherlei Bildungsmaterial für England gewonnen wurde. (Vgl. Lappenberg I, 339.) Im allgem. Pauli, König Alfred und seine Stellung in der Geschichte Englands. Berlin 1850. Weiß, Gesch. Alfred's des Gr. Schaffh. 1852. Vgl. d. Art. „Großbritannien“ S. 1010.

Das von Alfred Geschaffene gedieh auch nach ihm fröhlich. Zahlreiche Schulen kamen empor. Die Schule in Oxford, nach der gewöhnlichen Annahme eine Gründung des Königs (für Grammatik, Philosophie, Theologie) und bestimmt, einst alle übrigen zu überragen, kam zunächst über die Klosterschulen von Hyde Abbey und Athelney noch nicht hinaus; bald erreichte die Schule der alten Abtei Glastonbury besonderen Ruhm. Dort finden wir bald nach Alfred viele dahin ausgewanderte Scoten, die durch Erziehung der Söhne angesehenere Sachsen ihren Unterhalt erwarben; dort machte der bald so einflußreiche Dunstan (geb. 924) seine Studien, und bezeichnend ist, daß derselbe, der auch mit dem Griechischen vertraut wurde, zugleich ein besonderes Wohlgefallen an Nationalliedern und altväterlicher Geschichte hatte, was dann freilich seine Leider als Hinneigung zum Götzendienste und zur Zauberei verdächtigten. Durch ihn kam später, als er zur höchsten kirchlichen Würde des Landes sich erhoben hatte und mit großartiger Entschiedenheit an die Seite der Könige getreten war, die Benedictinerregel in England zu durchgreifender Anerkennung, was auch der geistigen Cultur ein mehr kirchliches Gepräge aufdrückte, so jedoch, daß diese im wesentlichen vielfach gefördert ward. (Lappenberg I, 397 ff.) Mit Dunstan's Tode (988) begann neuer Verfall, und die schweren Zeiten der dänischen Herrschaft ließen im besten Falle das früher Entwickelte leidlich fortführen. Unter Edward dem Bekenner (1042—66) erhielt die Schule zu Canterbury von Fleury aus neue Anregung (Launois c. 44); seine ebenso gebildete als liebevolle Gemahlin Editha machte es sich zur Freude, einen Schüler, der öfter in den Palast kam, grammatische Regeln und Verse hersagen zu

lassen oder ihn mit feinen Syllogismen zu bedrängen. (Aug. Thierry, Hist. de la conquête de l'Angleterre par les Normands [Par. 1838] I, 249 sq.) Der Tag von Hastings führte für England tief gehende Umgestaltungen herbei, von denen in der nächsten Periode zu handeln ist.

Dritte Periode (vom Ende des elften bis in die Mitte des dreizehnten Jahrhunderts.)

I. Die Byzantiner. Die Mittelstellung, welche dieselben seit Jahrhunderten einnahmen, war im Zeitalter der Kreuzzüge, welches die Heere des Abendlandes auf den Osten sich stürzen sah, besonders darum eine höchst gefährliche, weil ihre doch sehr gerechtfertigte Furcht vor fränkischer und normannischer Waffengewalt und ihre infolge des letzten Conflicts bis zum äußersten verschärfte Antipathie gegen die römische Kirche sie zu einer stets unzuverlässigen, oft geradezu feindlichen Politik gegen diejenigen trieb, welche als Helfer und Retter sich ankündigten. Aber in solcher Gefahr nahmen sie auch ihre Kraft nach Möglichkeit zusammen, und die rauen Männer des Abendlandes, welche die Kreuzfahrten an den Bosphorus brachten, empfanden immer wieder Bewunderung wie vor den prangenden Werken der Kunst, so vor der Feinheit und Mannigfaltigkeit der Bildung bei einem Volke, das sie bald haßten, bald verachteten. Was die Byzantiner auszeichnete, das war freilich fast durchaus ererbtes Gut; aber sie bewahrten es treu und handhabten es mit Geschick, und wenn sie dadurch nicht immer innerlich sich förderten, so wußten sie um so besser äußerlich damit Staat zu machen. Doch haben sie gerade damals auch mancherlei neue Bildungselemente in Dichtungen des Orients wie des Occidents aufgenommen. S. Gött. Gel. Anzeigen 1830, 171 f. und 1843, 73 und Mullaeh, Conjectaneorum Byzantin. libri II. (Berl. 1852) 33 ff. In dieser Beziehung dürfte noch manches Interessante zu ermitteln sein. Die Kaiser des elften Jahrhunderts hatten die Studien nicht sinken lassen und einzelne waren eifrige Pfleger derselben gewesen. Der junge Michael VII. (1071—78) hatte unter der einseitigen Leitung des gelehrten Michael Psellus zu seinem Unglück mehr Geschmack an literarischer Thätigkeit, als an den Staatsgeschäften gefunden; des Kaisers Sohn Constantin war bereits vom zweiten Lebensjahre an unter die Leitung des Erzbischofs Theophylactus von Aethridus gestellt worden, der für seinen Zögling ein mit den nützlichsten Lehren angefülltes Werk schrieb. Alexius I. Comnenus (1081—1118) begünstigte die theologischen Studien vor den classischen; *προηγέσθαι τὴν τῶν ἑλῶν βιβλίον μέλειν τῆς Ἑλληνικῆς παιδείας ἐπέτελε*, sagt Anna Comnena, seine Tochter, von ihm in der Alexias (S. 148), aber seine kräftige und bei großen Bedrängnissen ruhmvolle Regierung gab dem geistigen Leben mannigfach wohlthätige Impulse und förderte die überhaupt noch möglichen Entwicklungen mit Erfolg. Kaiser Manuel war mit der aristotelischen Philosophie vertraut und schrieb, wie sein zweiter Nachfolger Andronicus, über theologische Fragen; aber er wurde auch wegen seiner Beredsamkeit bewundert und hob zugleich die medicinischen Studien. Daß eine so ereignisvolle Zeit auch tüchtige Historiker hervortreten sah, kann nicht auffallen; aber bedeutsam ist es, daß unter ihnen die Kaisertochter Anna Comnena die erste Stelle behauptete.

Die Studienanstalten der vorhergehenden Periode bestanden unstreitig fort; als neues Institut aber kommt das von Alexius I. gegründete Waisenhaus in Betracht, in welchem neben Einheimischen auch Fremde („Latiner und Scythen“) in griechischer Sprache und Literatur unterrichtet wurden. Mit der Weise dieses Unterrichts ist nun freilich Anna Comnena nicht einverstanden. Für die Grammatiker dieser Anstalt nämlich, die einer aus dem zehnten Jahrhundert stammenden und damals wohl allgemeinen Praxis folgten, war die *σχεδογραφία* (ἢ τοῦ σχεδόνος τέχνη, von Anna als *πολύπλοκος πλοκή* oder *πειτεία* getadelt) die Hauptsache im Unterrichte geworden. Sie faßten in Compendien eine Menge von Wortformen durch das ganze Alphabet hin nach rein äußerlichen Gesichtspuncten zusammen und suchten bei diesem Verfahren, welches von zufälligen, anomalen oder schwierigen Formen ausgieng (mittels der theoretisch aufgehäuften oder aus Stellen der Classiker gezogenen *ἐπιμερισμοί*) in nekender Fragweise und mit über-

raschenen Sprüngen die Kenntniss der Schüler zu erproben und durch Erinnerung an die betreffenden Regeln zu sichern. (Bernhardy.) Läßt nun auch solche Uebung einen zusammenhängenderen Unterricht in gewissen Theilen der Grammatik voraussetzen, so ist doch auch wieder klar, daß Wesentliches vernachlässigt wurde. Anzuerkennen ist aber, daß jenes Zeitalter im ganzen dem classischen Studium sorgsame Pflege angedeihen ließ. Es fehlte namentlich im zwölften Jahrhundert nicht an Commentatoren und Lexikographen, und wenn unter diesen Johannes Zonaras vielleicht nur mäßige Anerkennung fordern darf, so steht Johannes Tzetzes mit seinen Chiliaden, einem Werke vielseitigster Belesenheit, hoch genug, daß man seine Dünkelhaftigkeit ihm nachsehen kann. Eustathius aber, auch ein großer Theolog, und als solcher zu den höchsten Würden der Kirche erhoben, — er war Erzbischof von Thessalonich wahrscheinlich von 1175—1194, — bezeichnet durch seine Commentare zu Homer und Dionysius Periegetes den Höhestand der damaligen classischen Studien, welche in ihm, der früher auch Vorsteher der Rhetorenschule in Constantinopel gewesen war, einen wahrhaft liberalen und gründlich gelehrten Pfleger besaßen. Wie sehr bei diesen Studien die Dichter im Vordergrunde standen, ergiebt sich aus zahlreichen Thatfachen, und daß Homer noch immer Gegenstand besonderer Vorliebe war, zeigen auch die Paraphrase der Ilias von Michael Psellus und die Arbeiten des Commenen Isaak zur Erklärung des Dichters. Die Verbindung theologischer und philologischer Studien aber, die wir bei Eustathius wahrnehmen, begegnet uns auch bei Euthymius Zigabenus, und wenn die Theologie jener Zeit einen im ganzen erfreulichen Aufschwung nahm (vgl. Ullmann, Nicolaus von Methone, Euthym. Zig. und Nicolaus Choniates oder die dogmatische Entwicklung der griechischen Kirche im 12. Jahrhundert, in den Studien u. Kritiken 1833), so lag ein Grund davon doch wohl im Gedeihen der classischen Studien. Daß denselben damals auch Gegner nicht fehlten, zeigen die scharfen Zamben, welche Theodorus Prodromus (c. 1150) gegen solche gerichtet hat, der ganz treffend auf die drei großen Cappadocier des vierten Jahrhunderts und auf Johannes Chrysostomus sich beruft:

*οἷς εἰς τόσον μέτεσι τῶν ἐξω λόγων,
ὡς καὶ Πλάτωνας ἐκτρέπειν καὶ Σωκράτας.*

— Der Unterricht in der Rhetorik, vom Leben wenig getragen, beschränkte sich wie früher auf die in den herkömmlichen Progymnasmen gestellten Aufgaben und führte selten über verkünstelte und wunderbar überladene Schaustellungen hinaus. — Zu ganz anderer Bedeutung gelangte damals die an Aristoteles sich anschließende Dialektik, als deren Meister Michael Psellus und Johannes Italus erscheinen. Jener aus patricischem, aber wenig begütertem Geschlecht, war bereits als fünfjähriger Knabe von seiner Mutter dem ersten Lehrer zugeführt worden und hatte sogleich mit regstem Eifer den Studien sich hingegeben; als dann das Schwanken der Eltern über den für den Sohn zu wählenden Beruf ein Traum der Mutter, welcher Johannes Chrysostomus und die Apostel erschienen waren, gehoben hatte, gelangte er rasch zu glänzenden Erfolgen und wurde Vorsteher der Philosophenschule in Constantinopel. Seine literarische Thätigkeit ist eine sehr mannigfache gewesen (s. Leo Allatius de Psellis in Fabric. B. G. V.); für die Geschichte der Pädagogik dürften zwei seiner Schriften der Beachtung zu empfehlen sein: die *Αἰδουκάλλα παντοδαπή* (abgedruckt bei Fabr. a. a. D.), ein Compendium aller damaligen weltlichen Wissenschaft, besonders auch der Physik und Metaphysik, und das *Σύνταγμα εἰς τὰς τέσσαρας μαθηματικὰς ἐπιστήμας* (Arithmetik, Musik, Geometrie, Astrologie), ed. Venet. 1532, Basil. 1536, Witob. 1560. Der andere hat den Psellus, seinen Lehrer, in Gegenwart des Hofes durch dialektische Gewandtheit vom Lehrstuhle herunterdisputirt und erscheint auch in seinen Schriften als tüchtiger Aristoteliker.

Seringen Antheil an wissenschaftlicher Thätigkeit nahmen in jener Zeit die Klöster, die sogar, statt für Erhaltung oder Mehrung der Bibliotheken zu sorgen, ihre Bücher verschleuderten oder verkommen ließen und nach Eustathius Sitze der Lüge, Trägheit

und Bosheit waren. (S. des Eustathius *Ἐπιτομή τῶν μόνιμων*, Deutsch von Tafel, Berlin 1847.)

Sicher jedoch waren noch große Bücherschätze in Constantinopel und dessen Umgebung im Zeitalter der Comnenen vereinigt. Aber schon 1185, bei der Einnahme Thessalonichs durch die Normannen, mag die alte Literatur mannigfache Einbuße erlitten haben; die Eroberer gaben Bücher um den geringsten Preis weg. Verderblich wirkten in demselben Jahre auch die Verwirrungen, welche in Constantinopel selbst der Sturz des älteren Andronicus hervorrief. Da stürzte das Volk sich auch auf die Gelehrten, die es spottend das faule Glied (*μέλος σσηπός*) am Staatskörper nannte (Nicetas in Andron). Unter den Schrecken aber, welche die Einnahme und Verheerung der unvergleichlichen Stadt durch die Franken im J. 1204 begleiteten, giengen viele bis dahin erhaltene Werke des Alterthums, der bildenden Kunst und der Literatur für immer verloren, wie damals unstreitig auch die in den letzten Jahrhunderten so eifrig gepflegten Bildungsanstalten zerstört wurden. Die rohe und drangsalvolle Herrschaft der lateinischen Kaiser konnte nur dazu dienen, das etwa noch Vorhandene zu verderben, so weit nicht Stolz und Pietät der Unterdrückten für Rettung der Ueberreste durch Auffuchen und Sammeln, für Fortbildung der Studien durch Privatunterricht Sorge trugen. Im allgem. s. Heeren 170 ff., 192 ff., 214 ff. Bernhardt § 90.

II. Die Araber. Die schon in der vorigen Periode durch die Welt des Islam gegangenen Spaltungen und Gegensätze minderten sich freilich in dieser späteren nicht; aber sie führten so wenig zum Verfall wissenschaftlicher Studien und geistiger Bildung, daß wir vielmehr auf sehr verschiedenen Punkten, auch da, wo türkische Dynastien sich erhoben hatten, reger Thätigkeit begegnen. Sprachliche, philosophische, astronomische, medicinische Studien hatten auf Thronen und Lehrstühlen warme Freunde und Förderer; in geographischer und historischer Forschung wurde Großes geleistet; gefeierte Dichter sangen an den Höfen. Noch hatte man an den Hauptplätzen des wissenschaftlichen Verkehrs stattliche Büchersammlungen; Spanien soll noch im zwölften Jahrhundert 70 öffentliche Bibliotheken gezählt haben. Das Unterrichtswesen bewegte sich im ganzen wohl in den alten Geleisen; blühende Lehranstalten gab es in Bagdad, Bassora, Bockhara, Kahira, Alexandria, Fez, Marokko, Granada, Cordova. Dasjenige Land freilich, wo früher das reichste geistige Leben sich entfaltet hatte, Spanien, sah seit dem Einsturz der Omajadenmacht schwere Bedrücknisse auch über die Stätten der Bildung kommen. Erst wurde der bildungsfeindliche Fanatismus der aus Afrika herüberdringenden Moraviden und Mohaden, dann die aus dem Norden der Halbinsel herabdrückende Gewalt der Christen für das aus glücklicheren Zeiten Erhaltene verderblich. Je feindlicher nun im allgemeinen damals Christenthum und Islam einander gegenüberstanden, desto geringer war zunächst auch der Einfluß, den arabische Bildung und Wissenschaft auf das Abendland übten. Selbst die auf jener Seite unter heftigen Verfolgungen kühn emporsteigende Philosophie — es genügt hier an Abubekr Ebn Tophail in Sevilla und seinen Schüler Abul Walid Mohamed Ebn Roschd (Averroes) zu erinnern — gewann für die Entwicklung der abendländischen Scholastik nicht die Bedeutung, welche sie zu verdienen schien. Ebn Tophail's „Naturmensch“ (Deutsch von Eichhorn, Berlin 1782) ist übrigens auch für pädagogische Betrachtung, die in dem Philosophen einen Vorläufer Rousseau's erkennen muß, eine höchst merkwürdige Erscheinung. (Auszug in Schmidt's Geschichte der Pädagogik II, 120 ff.)

In vielfacher Verbindung mit der Wissenschaft des Islam stand auch in dieser Zeit die der Juden. Sie war durch eine Reihe der bedeutendsten Männer vertreten, die theils für Sprachforschung und Schriftauslegung, theils in philosophischer Forschung Bewundernswürdiges leisteten. Wir brauchen nur an Abn Ezra den Weisen († 1165), an Salomo Ben Jsaak (Jarchi † 1180), an Moseh Ben Maimon (Maimonides † 1204), an David Kimchi († 1262) zu erinnern. Aber auch die Ergebnisse jüdischer Thätigkeit konnten in dieser Zeit auf die Christen des Abendlandes keine nachhaltigere Wirkung ausüben, da der unter den Bewegungen der Kreuzzüge gegen das heimatlose

Volk immer wieder angefachte Fanatismus jede eigentliche Verständigung, jeden stetigen Verkehr unmöglich machte. Im allgem. Fost, Geschichte des Judenthums und seiner Secten, 2. Abth.

III. Das christliche Abendland. Geeint unter dem Papstthum, das schließlich jede Opposition religiöser wie politischer Art überwältigte, haben die Völker des Abendlandes in dieser Zeit auf allen Gebieten des Lebens großartige Entwicklungen durchgemacht. Indem nach jeder Seite der Horizont sich erweiterte und eine Fülle neuer Anschauungen den Blicken sich entgegendrängte, bildete sich auch eine Menge neuer Bedürfnisse und Interessen aus, und indem unter den schwersten Kämpfen und Erschütterungen das Denken auf die höchsten Probleme hingeleitet wurde, zu deren Behandlung es in der strengen Schule der vorhergehenden Zeit seine Vorbereitung gewonnen hatte, ergab sich ein solcher Reichthum geistiger Bildungen, daß das aus früheren Tagen Ererbte daneben arm erschien. Neben demjenigen aber, was die Kirche als Lehre verkündigte oder als Hülfsmittel empfahl, wuchs jetzt auch unter der Pflege des neben dem Klerus entschiedener hervortretenden Herren- und Ritterstandes im Süden und Norden Frankreichs, in England und in Deutschland eine weltliche Literatur empor, die, wie sie den stärksten Gefühlen in neuen Formen reizenden Ausdruck gab, so auch für die kühnsten Gedanken die rechte Trägerin werden zu wollen schien. Und schon regte sich auch in den Städten ein selbständigeres Leben, das bald gegen die Mächte, welche es niederhalten wollten, entschlossen sich erhob. Dennoch gelang es der Kirche im ganzen, die Leitung in diesem Völkercreise zu behaupten, nicht in kleinlich zähem Widerstande, sondern oft in wuchtvoller Initiative; hart gegenüber den Oppositionen, verstand sie es auch unter Umständen entgegenzukommen und nachzugeben, wußte sie selbst gefährliche Kräfte in Bahnen zu lenken, wo sie nützen konnten. Ihr Einfluß war ein kaum zu ermessender.

Oft mehr Zuchtmeisterin als Lehrerin der Völker, hat sie doch auch dem Bildungswesen der Zeit einsichtige Theilnahme zugewandt und, während sie vieles, was von selbst aus der Bewegung des Lebens hervortrat, einfach gelten ließ, immer wieder auch Großes und Heilsames angeregt, geleitet, unterstützt. Sie hätte freilich bei der außerordentlichen Fülle ihrer äußeren Mittel gerade für Zwecke der Bildung noch viel mehr thun können; aber man darf doch fragen, ob sie viel weniger gethan, als die sich regenden Bedürfnisse verlangten. Das fühlte sie freilich, daß sie die auf neuen Grundlagen sich entwickelnde weltliche Bildung auf die Dauer kaum werde beherrschen können, und aus den Liedern der Troubadours, wie aus der Lyrik der Nordfranzosen tönte ihr mancher feindliche Laut entgegen; aber doch hat sie es dahin gebracht, daß, wie das Ritterthum von ihr seine Waffen segnen, seine Formen sanctioniren ließ, auch die ritterliche Bildung und Poesie unter die Macht ihres Geistes sich öfter und entschiedener beugte, als zu hoffen war.

Zunächst entwickelte sich aber das kirchliche Unterrichtswesen in bedeutungsvoller Weise. Allerdings gefährdete der große Kampf zwischen Kaiserthum und Papstthum in Deutschland und Italien, indem er einen tiefen Riß durch alles Kirchenwesen hindurchgehen ließ, auch die kirchlichen Lehranstalten, aber die straffe Leitung, die den Päpsten im ganzen möglich blieb, hielt die Geister unter allen Erschütterungen zusammen, während sie doch auch neuen Entwicklungen Raum gab. Eine besondere Aufmerksamkeit wandten die Päpste dieser Zeit, denen alles an der Bildung des Klerus liegen mußte, den Cathedral- und Domschulen zu. So verordnete Alexander III. durch das dritte Lateran-Concil (1179), daß bei allen Cathedralen Schullehrer mit bestimmter Befoldung angestellt und die eingegangenen Schulen wieder hergestellt werden sollten. Aehnlich verfügte Innocenz III., der auch sonst auf Hebung des Klerus eifrig bedacht war, durch das vierte Lateran-Concil (1215), daß bei allen Cathedralen Lehrer der Grammatik und Lectoren der Theologie angestellt werden sollten, damit nicht ferner ein Mangel an wissenschaftlicher Bildung wargenommen würde. Mit kluger Besonnenheit beachtet sich die Hierarchie gegenüber der Scholastik und den rasch gedeihenden Universitäten, die

zur Hierarchie in ein so folgenreiches Verhältnis kommen sollten. Die Hochschule von Paris, aus der Kathedralschule von Notre-Dame und den grammatisch-logischen Schulen von St. Genoveva erwachsen, erhielt bereits 1215 durch Innocenz III., dessen Schutz sie gegen die Ansprüche des Kanzlers der Kathedrale angerufen hatte, Corporationsrechte, welche die folgenden Päpste erweiterten und bestätigten, so daß noch vor dem Schlusse des dreizehnten Jahrhunderts die vier Facultäten (Artisten, Theologen, Decretisten, Mediciner) und die vier Nationen der Artistenfacultät (die französische, die normännische, die picardische, die englische, denen nach nationaler Verwandtschaft auch die Deutschen, Flämänder und Italiener sich anschlossen) vollkommen entwickelt erschienen. Wir haben hier nicht darzustellen, wie gerade diese Universität seit Wilhelm von Champeaux und Abälard für die Entwicklung der kirchlichen Theologie die höchste Wichtigkeit gewonnen hat, aber erwähnen dürfen wir, daß die Päpste mit der ganzen Kirche von dem Gefühle durchdrungen waren, daß diese Lehranstalt den segensreichsten Einfluß übe und der höchsten Schätzung werth sei. Alexander IV. († 1261) nannte sie den Lebensbaum im Paradiese, den Leuchter im Hause Gottes, eine Quelle der Weisheit, die den nach Gerechtigkeit dürstenden Seelen zuflüsse. (Dubarle, Hist. de l'université de Paris. Par. 1829, I. Théry, Hist. de l'éducation en France I. Bgl. d. Art. „Frankreich“ 569 f.) In minder festem Zusammenhange mit den Kirchengewalten stand zunächst die Rechtsschule von Bologna, wie sie denn auch aus Privatschulen, in denen die studia liberalia die Grundlage bildeten, hervorgegangen war; aber das entschiedene Auftreten des kanonischen Rechts (Decretum Gratiani c. 1143) sicherte auch hier der Kirche tiefgehenden Einfluß, und bei dem außerordentlichen Zubränge Lernbegieriger, welcher diese Universität noch vor dem Schlusse des 12. Jahrhunderts als die Rechtsschule für das gesammte Europa erscheinen ließ, mußte solcher Einfluß mit allem Nachdruck gesucht und festgehalten werden. (An die Darstellungen in Savigny's Geschichte des römischen Rechts im Mittelalter und Bickel's Gesch. des Kirchenrechts braucht hier nur erinnert zu werden.) Beiläufig sei noch erwähnt, daß zu Bologna die Unterweisung im Briefstil (ars dictandi) im Anschluß an die Rechtsstudien als eine wichtige Sache galt. (Kodinger in d. Sitzungsberichten der bayr. Akademie der Wiss. 1861, I, 133 ff.) — Die Schola Salernitana, medicinischen Studien gewidmet, trat natürlich für die Kirche hinter so großartigen und so unmittelbar für kirchliche Interessen wirksamen Instituten zurück.

Freilich muß nun gesagt werden, daß mit der Entwicklung der Universitätsstudien der Verfall der Klosterschulen und der classischen Studien beginnt (Heeren I, 237 ff., Cramer 136 ff., Daniel 86 ff.). Die neuen Orden der Cartäuser, Cisterzienser, Prämonstratenser haben dann wohl auch, wie die jetzt ermattenden und zurücktretenden Benedictiner, durch fleißiges Copiren und Sammeln von Büchern, viel weniger aber durch Unterhaltung von Schulen für die geistige Cultur gewirkt. Daß indes die Cisterzienser auch Schulen hatten, läßt sich schon aus dem Dialogus miraculorum des Casarius von Heisterbach (Ausgabe von Strange 1851) zeigen*). Einen außerordentlichen Einfluß gewannen die Bettelorden, die, mitten in den Städten sich ansiedelnd und fort und fort mit dem Volke verkehrend, als eine überaus zahlreiche, allezeit schlagfertige Miliz der Kirche, wie im allgemeinen so auch für das Unterrichtswesen thätig waren und ebensowohl auf die Lehrstühle der Universitäten sich drängten, als zu den armen Kindern des Volks sich herabließen.

*) Z. B. IV, 25, wo er von zwei Schülerinnen eines Cisterz. Frauenklosters in Friesland erzählt, von denen die eine, krank geworden, keine größere Sorge hatte, als daß unterdes die andere, mit der sie bis dahin gewetteifert, ihr vorauskommen werde, weshalb sie auch durch ihre Mutter die Vorsteherin dahin bestimmen wollte, die andere einstweilen nicht lernen zu lassen. Ebd. XII, 46 sagt die einer Inclusa erscheinende Jungfrau Maria am Grabe eines Schülers: Re vera scholares, si innocentes vivunt et libenter discunt, martyres sunt; quodsi postea artes doctas in civitate, maxime in Dei servitio exercuerint, magnam ex Deo mercedem consequuntur. Bgl. IV, 40. VII, 16, 24. X, 64.

Aber allmählich entwuchs die allgemeine Bildung den kirchlichen Instituten doch. Unter den Bewegungen der Kreuzzüge hatten Völker und Stände unaufhörlich sich gemischt, hatten wundervolle Fernen vor den staunenden Blicken sich aufgethan, hatte die persönliche Kraft in den ungewöhnlichsten Lagen herrlich sich bewähren können, hatten überall neue Bedürfnisse, Gewohnheiten, Rechte sich gebildet. Das Leben der Städte, welches der durch die Kreuzzüge erweiterte Völkerverkehr rasch entwickelt hatte, war noch besonders durch den Kampf gesteigert worden, welchen zu gleicher Zeit das Papstthum und die weltliche Macht mit einander ausgefochten hatten. Aber eine freiere Bildung, die man im Gegensatz zur kirchlichen besser Laienbildung als weltliche Bildung nennt, hat der aus dem Feudaladel erwachsene Ritterstand gewonnen. Unter den Gefahren und Abenteuern der Kreuzzüge war Schwung in sein Leben, ein ideales Element in sein Denken und Fühlen gekommen; er begann sich frei zu machen vom Geiste der Askese, die ihn freilich in seinen höchsten Entwicklungen, den geistlichen Ritterorden, auch wieder auf eigenthümliche Weise band; er wendete Sorgfalt auf Uebung der körperlichen Kraft, auf edle Haltung und feinen Anstand; er hob die Frau aus düsterer Beschränkung empor und weihte ihr, zu derselben Zeit, wo durch Gregor VII. den Männern der Kirche Ehelosigkeit zu einer unabweihsbaren Pflicht gemacht war, einen bis zu Extremen gehenden Cultus; er hatte seine Freude daran, die Gefühle des Herzens in Lauten der Muttersprache kund zu geben, und entwickelte eine Poesie, die, hier in leichtern Liedern, dort in mächtigen Epöen sich ergießend, immer ganz anders wirkte, als alles, was die Kirche in ihren Formen darbot. Aber der Ritterstand wollte doch von der Kirche sich nicht lösen. Er schickte seine Söhne zur Ausbildung für das Leben allerdings an die Höfe der Fürsten und Herren und ließ sie in genau bestimmter Abstufung zur Waffenführung und zur Courtoisie (Höflichkeit) anleiten (vgl. Bd. I, 38—42); aber er schickte sie zur Erlangung höherer Geistesbildung noch immer gern in die Cathedral- und Klosterschulen, die unter Umständen auch wieder sich entschlössen, Heldengedichte (wie das Alexanderlied des Gautier de Lille oder de Châtillon um die Mitte des 12. Jahrhunderts) solchen Zöglingen zugänglich zu machen. Vgl. über Hartmann von Aue, der seine Bildung wohl im Kloster Reichenau, der Bildungsstätte für den allemannischen Adel, erhalten hatte, Cramer 178 f. und Lemcke, Hartmann von Aue (Stettin 1862, Progr.) 2 f.

Der Bürgerstand, seine Kraft und Bedeutung fühlend, begann zum Theil auch schon über die seiner Bildung bisher gezogenen Linien hinauszustreben und Scholae privatae (s. u.) gaben ihm zunächst, was er suchte; aber selbst da, wo Oppositionsparteien gegen das Kirchenthum sich regten, behauptete dieses doch im ganzen seinen Einfluß, und die strebsameren Geister fanden leicht noch überall im Dienste der Kirche die Möglichkeit zu energischer Entwicklung und Wirksamkeit. Daß im Zeitalter der Kreuzzüge die Anfänge eines freien Bauerstandes liegen, ist bekannt. Die Befreiung, eingeleitet durch das Gebot der Päpste, jedem zu gestatten, das Kreuz zu nehmen, und die daraus für die Herren sich ergebende Nothwendigkeit, der verminderten hörigen Bevölkerung Schonung angedeihen zu lassen, wurde in eigenthümlicher Weise fortgeführt theils durch die Gründung von Bauerncolonien aus Holland und Flandern weithin im nördlichen Deutschland, theils durch Aufnahme flüchtiger Leibeigenen in den Städten, die überdies den Außenwohnenden als Pfahlbürgern gern Schutz gewährten. Wie kräftig damals die Bauern im südöstlichen Deutschland auftraten, sieht man aus den Liedern Neithart's von Neuenthal (vgl. Freytag, Neue Bilder aus dem Leben des deutschen Volkes 13 ff.). Da mußten auch neue Bildungsbedürfnisse entstehen; wie sie hier und da durch Unterricht befriedigt worden sind, werden wir unten sehen. Wir wenden uns jetzt zu den besonderen Entwicklungen der einzelnen Länder.

Für Italien mußte die machtvolle Erhebung des Papstthums eine Erhebung des geistigen Lebens überhaupt und eine Steigerung des nationalen Selbstgefühls zur Folge haben; zumal als die Päpste mit den Städten gegen die transalpinischen Dränger in Bund getreten waren. (Vgl. Villemain, Tableau de la litt. du moyen âge, pr.

leçon, und Sfrörer, Gregor VII., I, 663 f.) Die artes liberales hatten in Italien (nur nicht gerade in Rom) fortwährend zahlreiche Freunde und Pfleger gehabt; neben den öffentlichen Schulen hatten an vielen Orten Scholae privatae bestanden, die gerade für die artes liberales besonders thätig waren, und außerdem hatte es wohl niemals an Grammatikern gefehlt, die als poetae vagantes sich nützlich machten. Durch solche Studien waren nun auch diejenigen gebildet, die jetzt, von dem die Kirche erneuenden Geiste ergriffen, die kirchliche Wissenschaft zu fördern unternahmen, Lanfrank und Petrus Damiani. Während aber jener für Frankreich und England Lehrer wurde (s. o.), ist dieser für Italien Wiederhersteller der theologischen Wissenschaft geworden: kein philosophischer Denker, doch vielseitig gebildet und durch Homilien, dogmatische und exegetische Tractate, Heiligenleben, Lobschriften auf das Mönchtum, Briefe, Gedichte weithin wirksam. Die artes liberales freilich verleugnete er jetzt, er verdamnte, wie Gregor der Gr., die Regeln des Donatus und mahnte die Mönche vom Studium der Grammatik ab, von sich selbst versichernd: mea grammatica Christus est (vergl. Vogel, P. Damiani. Ein Vortrag. Jena 1856). Dieser Befangenheit folgten die kirchlich gestimmten Kreise, und selbst Monte Cassino, das unter dem Abte Desiderius (1058—87) ein so reges wissenschaftliches Leben entwickelte und den Classikern eine so ausgedehnte Theilnahme zuwandte, hielt an dieser Richtung nicht fest, wie denn auch schon Desiderius, um das asketische Leben seines Klosters gegen weltliche Einflüsse zu verwahren, die Scholae exteriorum puerorum geschlossen hatte (Giesebrecht 33 ff.)*). Aber die Städte, in denen großer Eifer für Schulbildung thätig war (Hüllmann, Städtewesen des Mittelalters IV, 335 f.), hielten die studia liberalia fest und gewannen aus ihnen bald frische Anschauung des antiken Lebens, Musterbilder für die freie Gestaltung des Gemeinwesens, Muth auch im Kampfe für ihre Rechte. Die poetae vagantes, die auch im zwölften Jahrhundert uns vielfach begegnen, — wir finden sie auch in Deutschland, Frankreich, England (J. Grimm, Gedichte des Mittelalters auf K. Friedrich I., S. 47) — erscheinen in ihrer Vorliebe für antike Bildungsformen wohl selbst als Widersacher des Klerus. Wie sehr das durch solche Studien Gewonnene in das Leben eingreifen und in volle Praxis sich umsetzen konnte, beweist auf ganz besondere Art die Entwicklung der römischen Gemeinde um die Mitte des zwölften Jahrhunderts. Denn obgleich auch damals in wissenschaftlicher Beziehung gerade Rom völlig öde war, der Blick auf die so lange unverstandenen Denkmäler des Alterthums und die wunderbare Bewegung, die durch die ganze Halbinsel gieng, rief doch auch in den Römern mit den Erinnerungen an eine große Vergangenheit den Entschluß zu Erneuerung früherer Größe wach (Gregorovius IV.). Daß das in Bologna mit so großem Erfolge gelehrte römische Recht viel dazu beitrug, den Werken des Alterthums die Geister zu gewinnen und zu politischen Neubildungen nach antiken Mustern anzuleiten, braucht hier wohl nur berührt zu werden. — Im Königreiche beider Sicilien, das ja überhaupt in einem gewissen Gegensatze zum übrigen Italien sich entwickelte, erhielt unter Friedrich II. das Unterrichtswesen vom Throne aus eine feste Organisation und in der Universität Neapel, die Nebenbuhlerin für Bologna werden zu sollen schien, ihren Mittelpunkt, zu dessen Gunsten andere Schulen aufgehoben wurden. Ausgenommen aber waren die zahlreichen Grammatikerschulen, welche, obwohl die Universität auch Grammatik lehren ließ, doch als Vorschulen zu dieser erscheinen mußten. Friedrich selbst war von ungewöhnlicher Bildung, wie er denn auch eine reiche Bibliothek besaß und gern wissenschaftlich tüchtige Männer (wie Michael Scotus) in seine Nähe zog. Auf seine Veranstaltung geschah es auch, daß eine Reihe aristotelischer Schriften aus dem Griechischen in's Lateinische übersetzt wurde. Griechische Studien hatten sich im südlichen Italien wohl immer mit einer gewissen Stetigkeit er-

*) Mit den hier gegebenen Notizen über die damals verfertigten Handschriften des Homer und Tacitus ist freilich zu vergleichen, was Lucian Müller im Philologus XV, 3, 475 ff. bemerkt hat.

halten und bei dem damals so gesteigerten Verkehr mit Byzanz leicht manche Förderung erfahren können.

Der Name des großen Hohenstaufen leitet uns wieder nach Deutschland. Der Kampf zwischen Papstthum und Kaiserthum hat gerade auf das deutsche Schulwesen sehr nachtheilig gewirkt. Aber bei aller Zerrüttung der kirchlichen Ordnungen gedieh doch selbst in den kirchlichen Lehranstalten noch manches Erfreuliche, und auf dem Gebiete des weltlichen Lebens reifte das Schönste in Lied und Heldendichtung. In jenen Anstalten hielt man an den Normen und Formen der früheren Zeit fest, und auch die neuen Orden, soweit sie überhaupt Schulen unterhielten, versuchten Neuerungen nicht, so nahe dies auch z. B. den Franziskanern lag, die bei ihrem vielfachen Verkehr mit dem Volke in Stadt und Land so viel ungestillte Bildungsbedürfnisse wahrnehmen konnten und zum Theil als Volksprediger, wie Berthold von Regensburg, auch wirklich mit großem Erfolge befriedigten. Die Schulen an den Domen und Kathedralen, die anderwärts gerade in dieser Zeit unter den unmittelbaren Anregungen der Päpste sich hoben, litten in Deutschland unter Heinrich IV. und auch nachher heftig; Beweis dafür z. B. ein Schreiben der Domschüler zu Hildesheim an den Bischof Hezil (aus den Jahren 1070—73) über *inediae diram asperitatem, quae non solum auferunt voluntatem studendi, sed etiam infert taedium vivendi* (Sudendorf, Tabularium für die deutsche Geschichte 17 f.). Die weitergehende und bis 1228 in den deutschen Domschulen vollbrachte Aufhebung des kanonischen Lebens wurde auch den Domschulen sehr nachtheilig, und es half wenig, wenn hie und da die Obliegenheiten des Scholasticus auf's neue bestimmt wurden. (Vgl. mit Bezug auf die Statuten des Lübecker Capitels Raspe, Zur Geschichte der Güstrower Domschule S. 7.) Der Scholasticus beschränkte sich jetzt wohl überall auf das Aeußere und überließ den Unterricht einem kärglich bezahlten Rector scholarium, wie auch der Domcantor nicht selten seine Geschäfte durch einen Succentor besorgen ließ. Aber es fehlte doch auch an blühenden Domschulen nicht ganz; wir wählen als Beispiel die Olmützer, die nach der Wiederherstellung des mährischen Bisthums im Jahr 1064 längere Zeit für die Bischöfe Gegenstand der Fürsorge war und 1235 nicht weniger als 369 Schüler zählte. (D'Elvert, Gesch. der Studien-, Schul- und Erziehungsanstalten in Mähren XV.) Die Schulen der Benedictiner hatten freilich ihre Blüthezeit hinter sich, aber sie führten zum Theil wenigstens fort, was ein früheres Geschlecht energisch entwickelt hatte, und einzelne zeigten auch wohl ein regeres Leben. Die Schule in Corvei brachte der in Lüttich gebildete Abt Wibald (1147—74) so empor, daß die Söhne der edelsten Geschlechter ihm zugeführt wurden und er selbst der Reformator der Schulen, der unvergleichliche Abt hieß. Hirschau hatte unter seinem großen Abte Wilhelm (1069—91), dem Urheber der in einem weiten Kreise zu Geltung gelangten *Consuetudines Hirsaugienses* einen neuen Glanz und große Bedeutung für die Studien gewonnen. (Ueber das wissenschaftliche Hauptwerk Wilhelm's, *Philosophicarum et astronomicarum institutum libri III*, das auch für die Pädagogik wichtig ist, s. Prantl in den Sitzungsberichten der bayerischen Akademie der W.W. 1861, 1 ff., und Flo'to, Heinrich IV., Bd. 1, 126 ff.) Das von Hirschau aus bevölkerte Bischofthum wurde unter dem Abte Erchambald eine Erziehungsanstalt für den jungen Adel. Ein Schüler Wilhelm's von Hirschau, Azelin, war der erste Abt von Blaubeuren, das bald eine treffliche Büchersammlung (mit Handschriften der Classiker) besaß. Unter den bayerischen Klöstern ragten durch wissenschaftliche Thätigkeit, die auch auf Pflanzkunde und Medicin sich ausdehnte, besonders Tegernsee, Benedictbeuren, Chiemsee hervor. — Von sehr vielen Klosterschulen finden sich freilich nur gelegentliche und meist dürftige Notizen; zuweilen eröffnen sie aber doch einen etwas tiefern Einblick. So die Bemerkung im *Chronicon montis sereni* (des Klosters auf dem Lauterberge oder Petersberge bei Halle) a. 1212, wornach bei einer streitigen Wahl die Glieder der einen Partei *assumptis scholaribus, quorum magister partis ipsorum erat, elevatis in cantum vocibus, electum suum ducentes ad ecclesiam festinabant*.

Aber gegen das Ende der Periode schien überall in Deutschland Verfall einzutreten. Dazu trug neben der Ungunst der allgemeinen Verhältnisse auch die zunehmende Concurrenz der Privatschulen bei. Hatte doch schon um 1066 Gozechin von Lüttich beim Hinblick auf die umherziehenden und um Lohn lehrenden Pseudomagister ausrufen können: „Wer sollte nicht Muße der Thätigkeit vorziehen, da beides gleichviel gilt? Die Jünglinge, welche wir bilden und erziehen, vergessen uns alsbald: der Mammon herrscht über Könige und Tetrarchen; jeder ist nur so viel werth, als er hat; alle Gebote Gottes gelten weniger als Geld.“ Und Wilhelm von Hirschau hatte die Klage erhoben, daß durch die neuen Charlatane die leichtfertige, neuerungsfüchtige, jeder strengen Zucht abholde Jugend in's Verderben gestürzt werde; wie Strohhalme vom Winde, werde sie von jeder neuen Lehre ungetrieben, kehre vollgepfropft mit leeren Spitzfindigkeiten und oberflächlichem Geschwätz, ungewohnt jedes Zügels heim und bringe alles in Verwirrung, die Lehrer seien zu Speichelleckern der Schüler geworden, die Schüler zu Richtern der Lehrer, ihr Beifall oder ihr Tadel ermuntere die Lehrer fortzufahren oder gebiete ihnen Schweigen.

In den Niederlanden erhielt sich der Unterricht im ganzen auf der gewonnenen Höhe. Freilich drohte auch hier die Verweltlichung und Zuchtlosigkeit des Klerus, die mit dem Zubränge des Adels zu den besseren Pfründen sich steigerte, sehr nachtheilig zu wirken; aber eine gewisse Schulbildung konnte der Klerus doch nicht entbehren, und so blieben namentlich einzelne Kathedralschulen, wie die zu Lüttich und Tournai, in besserem Zustande. Von den Klosterschulen behaupteten die in der Bernhardinerabtei zu Aduard bei Gröningen, die bei St. Martin zu Tournai, die bei St. Bertin zu Gent ihr Ansehen. Klosterbibliotheken waren nicht selten; doch boten sie, wie der Unterricht, ungleich mehr kirchliche als classische Literatur dar. Daß jüngere Kleriker und Mönche zu Gewinnung höherer Wissenschaft nach Paris reisten, dafür giebt es Beispiele genug.

Frankreich stand während dieser Periode durch geistige Regsamkeit sicherlich allen Ländern voran. Wie es bei den Kreuzzügen eine ganz besondere kriegerische Thätigkeit entwickelte, so gewann es im Zusammenhange damit auch für sein geistiges Leben einen außerordentlichen Aufschwung. Wir erinnern hier nur ganz flüchtig an die Blüte der provenzalischen Cultur, die freilich rasch unter den Verwüstungen der Albigenserkriege verging, an den Reichthum der nordfranzösischen Poesie, die mit Philipp II. August am königlichen Hofe einen festen Mittelpunkt erhielt, aber besonders in Flandern und der Champagne gedieh, von wo aus sie nach Deutschland hinüberwirkte (Wacker Nagel, Altfranz. Lieder und Briefe 189 ff.), an die Wirksamkeit der Volkssprache im Süden und Norden als Trägerin der weltlichen Bildung, die in solcher Form dann auch in vornehme deutsche Familien durch Franzosen getragen wurde, wie denn überhaupt bei der eingetretenen Vielseitigkeit des Verkehrs Kenntnis verschiedener Landessprachen auch bei Frauen öfter gefunden wurde; wir erinnern ferner an die großartige Entfaltung der Scholastik und Mystik, die beide gerade in Frankreich die hervorragendsten Vertreter entweder sich bilden oder zu höherer Anerkennung gelangen sahen, an den fast unberechenbaren Einfluß der Universität Paris auf Wissenschaft, Kirchenpraxis, Recht und Sitte, an das Aufstreben des Bürgerstandes unter der klugen Pflege der königlichen Macht, die in den Städten ein zuverlässiges Gegengewicht zu den großen Vasallen erkannte (Aug. Thierry, Essai sur l'histoire de la formation et des progrès du tiers état [Par. 1853] 20 ff.).

Das Unterrichtswesen in Frankreich erhielt, seitdem Lanfrank die Klosterschule zu Bec so kräftig emporgehoben hatte, eine ganz entschiedene Richtung auf Dialektik und scholastische Ausbildung der Theologie, und als die Universität Paris namentlich durch Abälard's überlegenen Geist ein Sammelplatz der Strebenden geworden war, folgte den von ihr kommenden Impulsen ganz Frankreich. Wie man aber damals das zum Schulwesen Gehörige zusammenfaßte und gruppirte, zeigen vielleicht am besten, wenn auch in etwas sonderbarer Form, die drei Abhandlungen des Scholasticus Honorius von Autun

(† nach 1130): „von der Verweisung der Seele und von ihrem Vaterlande und von der größeren und kleineren Leiter zum Himmel“. Darnach ist die Unwissenheit der Seele, das Land ihres Exils, die Weisheit ihr Vaterland, zu welchem der Weg durch die freien Künste als durch eben so viele Städte zu suchen ist. Er zählt deren zehn auf (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie, Physik, Mechanik, Oekonomie), mit Beziehung auf die heil. zehn Gebote, auf die zehn Kategorien der weltlichen Weisheit, auf die zehn Jungfrauen im Evangelium, und weiß dann bei den einzelnen Schilderungen alles allegorisch auszudeuten, wie er es wohl auch bei seinem Unterrichte gethan hatte. So führen ihn in der ersten Stadt, der Grammatik, die Selbstlauter und die Mitlauter zu den Wohnungen der Sätze, die langen und kurzen Sylben sind die Eingänge der Häuser, die Stadt selbst hat acht Reviere; das Nennwort und das Zeitwort sind die Consuln, das Vorwort der Proconsul, das Adverbium der Präfectus &c. Die Dörfer im Gebiete dieser Stadt sind die Bücher der Poeten, der Tragiker, der komischen, der satirischen, der lyrischen Dichter. (Bossuet — *Cramer* V, 2, 328 ff.) — Berührt ist schon, wie die Dialektik und die durch sie entwickelte Wissenschaft rasch alles überwucherte und den humanistischen Studien (der Grammatik) eine freie Bewegung mehr und mehr erschwerte, und auffallen kann es nicht, daß dies am meisten in Paris der Fall war, wo die Tausende der Studirenden schon in der Facultät der Artisten, die doch gerade jene Studien zu pflegen hatte, mehr für die dialektischen Fechterkünste eine Vorbereitung, als Nahrung und Bildung für den Geist durch die Lesung der Alten suchten. Schon Wilhelm von Conches hatte darüber herbe Klage erhoben, und über die mit solchem wissenschaftlichen Treiben zusammenhängende Ausgelassenheit der Studirenden haben Johann von Hauteville und Thomas Brabantineus (Cantipratanus), der Verfasser des früher fälschlich auf Boethius zurückgeführten *liber de scholario disciplina* (vgl. *Daniel* 104 ff.), sehr Unerfreuliches zu sagen gehabt.

Aber bei der großen Regsamkeit der Geister gieng man doch auch wieder über die berührten Studien weit hinaus. Das römische Recht schon im zehnten Jahrhundert zu Angers, im elften auch zu Toul Gegenstand des Studiums, gewann jetzt auch in Montpellier und Paris, ja selbst in den Klöstern Ansehen, obwohl die kirchlichen Gewalten eher entgegenstrebten und selbst die Dialektiker in Paris gegen die „Legisten“ Abneigung hatten. Das kanonische Recht gelangte seit der Mitte des zwölften Jahrhunderts in Orleans, Auxerre und Paris zur Geltung, wurde aber freilich auch sehr bald Spiel der Spitzfindigen. Die Medicin, früh in Montpellier gepflegt, wo Hippokrates höchste Auctorität war, fand jetzt ihren Weg auch nach Paris.

Daß nicht eben nur in Paris die Wissenschaften blühten, sondern auch sonst in Frankreich wissenschaftliches Leben herrschte, geht schon aus den letzten Bemerkungen hervor. Freilich hatte die mit der Steigerung der königlichen Gewalt rasch gedeihende Metropole einen besondern Vorzug auch darin, daß sie dem Unterrichte größere Freiheit gewährte, während derselbe sonst überall in den Kloster- und Domschulen an die alten Formen gebunden war, aber diese Anstalten waren zahlreich und erwiesen sich thätig. In Saint-Denis, in St. Germain-des-Près, in St. Remi zu Rheims, in St. Nicaise und St. Thierry, in St. Médard zu Soissons, in Marmoutier, Beze-laï, Aurillac, Blois, Vendôme lehrten noch die ehrwürdigen Benedictiner; in Cluny, das auf die weitesten Kreise Einfluß übte, wußte man unter Petrus dem Ehrwürdigen doch auch die classischen Studien zu schätzen. Auch in den Frauenklöstern wurde für Unterweisung der weiblichen Jugend gesorgt, und selbst das Lateinische hielt man dabei für nöthig; eine Bildung freilich, wie sie uns in Heloise entgegentritt, kam nur als Ausnahme gelten. — Die bischöflichen Schulen waren wie früher theils eigentliche Schulen, theils Priesterseminare; in manchen derselben nahmen die Bischöfe noch an der Unterweisung der Zöglinge Theil. Es gab solche Schulen damals außer der Kathedralschule in Paris, die im freien Unterrichte der Universität eine so gefährliche Concurrenz erhalten hatte, in Rheims, Laon, Soissons, Châlons-sur-Marne, Amiens Arras, Sens,

Bourges, Poitiers, Tours, Orleans u. — Neben den kirchlichen Schulen bildeten sich übrigens auch in Frankreich seit dem Ende des elften Jahrhunderts zahlreiche Privatschulen durch Clericali vagantes. Bekannt ist, wie diese Vaganten (Goliardi) gerade auch in Frankreich während des dreizehnten Jahrhunderts eine eigenthümliche lateinische Schulpoesie entwickelt haben; darüber s. Bd. I, 339 f.

In einzelnen Theilen Frankreichs scheint doch auch die ländliche Bevölkerung nicht ganz versäumt worden zu sein. So hatten die meisten Kirchspiele der Normandie eine Schule, in denen man auch die Anfangsgründe des Lateinischen lernte. Hier bildeten sich die jungen Leute, welche zum Priesterstande bestimmt waren und nach Beendigung ihrer Studien so lange noch das Land bauten, bis sie die Weihen oder eine Pfründe erhalten konnten; aber neben ihnen besuchten diese Schulen auch die halbfreien Vavasours. Die eigentlichen Leibeigenen freilich waren von Schulbildung ausgeschlossen (Delisle, *Etudes sur la condition de la classe agricole et l'état de l'agriculture en Normandie au moyen âge*. 1851). Doch brachten die Kreuzzüge auch diesen Erleichterung, und 1246 bestimmte die Kirchenversammlung in Biterre, daß die Knaben des niedern Volkes, sobald sie sieben Jahre alt geworden, an Sonn- und Festtagen zur Kirche gesandt und im katholischen Glauben unterwiesen werden sollten.

Daß für den höheren Unterricht auch Anleitungen selbst von bedeutenden Männern geschrieben wurden, kann bei der Negsamkeit, welche auf diesem Gebiete herrschte, nicht auffallen. Wir erinnern nur an den Anticlaudianus des Alanus von Lille, an die Schrift Hugo's von St. Victor: *de eruditione didascalica*. Eine eigenthümliche Stelle nimmt Johannes von Salisbury mit seinem *Metalogicus* (in 4 Bänden) ein, ein Mann, der, obwohl in England geboren und längere Zeit dort einflußreich, mit seiner Thätigkeit doch vorzugsweise nach Frankreich gehört, das ihn 1176 zum Bischof von Chartres machte. Er eröffnete in dem genannten Werke einen heftigen Krieg gegen das Vorwalten der Dialektik und für die classischen Traditionen. Er hatte selbst die Dialektik mit großem Eifer in Paris studirt, dann aber der Grammatik wieder sich zugewandt und drei volle Jahre den Vorlesungen Wilhelm's von Conches beigewohnt, um weiterhin noch bei Richard Léodque und Harduin dem Deutschen in die Schule zu gehen. Als er hierauf zu den früheren Studiengenossen, die inzwischen der Dialektik treu geblieben waren, zurückgekommen, fand er, daß sie in ihrer Bildung keinen Schritt vorwärts gethan. Da war er doch bei seinen Lehrmeistern, die selbst unter Bernhard von Chartres sich gebildet hatten, ganz anders gefördert worden. Der „Alte von Chartres“ aber hatte den höchsten Fleiß auf Lesung und Analyse der Classiker gewandt, sie auswendig lernen, in Prosa wie in Versen nachbilden lassen; bei der Erklärung hatte er die Regeln der Syntax, den Schmuck der Rhetorik, die Feinheiten der Dialektik, die mannigfachen Fragen der gelehrten Bildung vorgenommen, alles in fester Ordnung und in Angemessenheit zur Fassungskraft seiner Schüler, die er zugleich durch moralische und religiöse Betrachtungen täglich zu bilden bemüht gewesen war. Und das ist nun auch die Richtung, welche Johannes von Salisbury vertritt. Sein Werk ist reich an Vorschlägen über die festzuhaltende Methode, wobei er bis auf Quintilian zurückgeht und Donatus, Servius, Priscianus, Cassiodorus, Isidorus, Beda berücksichtigt. Daß er eine ausgebreitete Belesenheit in den Classikern besaß, zeigt jedes Blatt seiner Schriften; auch das Griechische war ihm bekannt. (Schaarschmidt, Johannes Sarisberienfis nach Leben und Studien, Schriften und Philosophie. Lpzg. 1862). Nach seinen Grundsätzen lehrte auch sein Schüler Peter von Blois.

Aber zu einer durchgreifenden Reaction kam es nicht, vielmehr behauptete die Scholastik ihr Uebergewicht, und wie sehr die Humanitätsstudien am Ende des dreizehnten Jahrhunderts im Nachtheile waren, zeigt die Schilderung, welche Heinrich von Andely in seiner „Schlacht der sieben Künste“, einem franz. Gedicht, darbietet. Da sehen wir in ausgeführter Allegorie die Hochschule von Orleans als Vertreterin der Grammatik gegen die Pariser Universität, wo die Logik herrschte, zu kriegerischer Bewegung gerüstet, während diese von Tournai Hilfe herbeiruft und auch sonst durch Streitkräfte

aus dem Trivium und Quadrivium sich verstärkt; im Kampfe selbst ist Donatus mit Plato dem Heere der Grammatik voran, aber ein von der Astronomie geschleudertes Blitz bringt Schrecken in dieses Heer, dessen Rückzug den Sieg der Logik für ganz Frankreich entscheidet.

Den Verfall hat auch Vincenz von Beauvais, der gelehrte Zeitgenosse des heiligen Ludwig und vielleicht Erzieher der königlichen Prinzen (er starb o. 1264), nicht aufhalten können. Was er in seinem vierfachen Speculum (doctrinale, historiale, naturale, morale) zusammengefaßt hat, enthält allerdings einen reichen Schatz bildender Wissenschaft, aber der Verfasser ist kein Nachfolger des Johannes von Salisbury, er behandelt vielmehr im Zusammenhange der sieben freien Künste die Grammatik fast nur als einen Inbegriff von Regeln und rechnet die zur Lesung dargebotenen Schriften der Alten zu den Nebendingen, die ernstere Beschäftigungen Reiz geben können als angenehme Unterhaltung; außerdem läßt er sie darum gelten, weil sie brauchbare Moralvorschriften geben. Aber die Dichter der Heiden will er aus dem Unterrichte der Jugend ganz verbannt und dafür die Gedichte des Juvenecus, Arator, Prosper, Prudentius, Sedulius aufgenommen sehen.

Ueber das Lehrverfahren jener Zeit im einzelnen noch Folgendes: Man ließ gern, nach den ersten Leseübungen, den Psalter von den Kindern durcharbeiten und auswendig lernen, damit sie fromme Gedanken daraus schöpfen und an der Psalmodie Theil nehmen könnten; dann kamen die auch sonst viel benutzten moralischen Distichen Catos an die Reihe, denen wieder Aesops Fabeln sich anschloßen*). Für den grammatischen Unterricht diente noch fortwährend Donat und Priscian; von den lateinischen Dichtern las man mit Vorliebe Virgil, Ovid, Lucan und Statius, außerdem die christlichen Dichter Prosper, Prudentius, Juvenecus; von den Prosaikern standen im Vordergrund Cicero und Quintilian, auch wohl Sallust, seltener Livius. Peter von Blois hatte öfter auch Curtius, Sueton und Tacitus gelesen. Das Griechische war noch immer sehr vernachlässigt; auch die größten Scholastiker verstanden den Aristoteles und Plato nicht im Original zu lesen. Manches Interessante über den Schulunterricht jener Zeit enthält des Eberhard von Bethune Labyrinthus de miseriis rectorum scholarum, in Polyc. Lyseri Hist. poetarum et poematum medii aevi. Magdeb. 1721, wie auch die in Versen abgefaßte lateinische Grammatik desselben, die Graecismus nur darum heißt, weil die aus dem Griechischen abgeleiteten Wörter besonders berücksichtigt sind, in der Geschichte der Pädagogik zu beachten ist.

Das von Frankreich aus durch die Normannen unterjochte England erlitt infolge dieser Unterjochung die schwersten Verluste. Die weitgehende Wegnahme des Kirchenguts und die Einsetzung normannischer Bischöfe zerrüttete die angelsächsische Nationalkirche und that der von der Kirche abhängigen Bildung des Volkes, namentlich der höheren Classen, den größten Schaden. Ueberdies bestand für längere Zeit ein unausgleichbarer Gegensatz zwischen den Eroberern, die den neuen Adel des Landes bildeten und französische Sprache und Bildung beibehielten, und den Unterworfenen, die zwar mehr und mehr die reine Sprache ihrer Vorfahren ausarten ließen und ihre so reich entwickelte nationale Literatur mit der Fülle volksthümlicher Ueberlieferungen vergaßen, aber darum doch nicht das ihren Drängern Gefallende aufnahmen. Uebrigens gab dasjenige, was die Eroberer nach England brachten, in keiner Weise Ersatz für das, was zu Grunde gieng, und gewiß darf man sagen, daß, wenn späterhin das englische Volk doch wieder so kräftig sich aufgerichtet hat, das geringste Verdienst dabei dem normannischen Klerus gebührt, der geflüffentlich auf Ausrottung des Nationalen hinarbeitete und selbst die angelsächsischen Namen zu verdrängen suchte.

An Sinn für höhere Bildung fehlte es indes den Normannen nicht. Schon unter

*) Bekannt ist, wie noch Luther es als eine absonderliche Gnade Gottes pries, „daß des Catonis Büchlein und die Fabeln Esopi in den Schulen sind erhalten worden“, da beide nützliche und herrliche Büchlein.

Heinrich I. entwickelte sich in dieser Beziehung Erfreuliches. Die Kenntniss römischer Classiker und die Nachahmung derselben in Prosa und Versen erreichte damals eine Höhe, die sie nicht lange behauptete. Damals schrieben Cadmer, Ingulf, Galfried von Monmouth, Wilhelm von Malmesbury, Florenz von Worcester, Simeon von Durham. In der Klosterschule zu Dunstaple führte der Scholasticus Geoffroy, nach dem Muster dessen, was er in Paris gesehen hatte, geistliche Spiele auf, die ersten, denen wir im nördlichen Europa begegnen. An Bildungsanstalten fehlte es nicht. Neben den Schulen, welche man in der Normandie besaß, hatte man in England selbst Schulen zu Canterbury, York, Oxford, Abingdon, Winchester, Peterborough. Nach dem Studium in Orleans richtete der Abt Zoffrid, ein Zögling der Schule von Fleury, ein Studium in Cambridge ein (1109), aus welchem später die berühmte Universität sich entwickelte. Der Unterricht dieser Anstalt hielt sich für die Grammatik an Priscian und die Commentare des Remigius von Auxerre; für die Logik hatte man Aristoteles und Porphyrius, in der Rhetorik schloß man sich an Cicero und Quintilianus an. Gern besuchten die Engländer auch damals noch ausländische Lehranstalten, und man glaubt beobachtet zu haben, daß dabei die Angelsachsen mit Vorliebe den Dingen der Erfahrung sich zuwandten, während die Normannen in der Theilnahme an dialectischen Kämpfen sich gefielen. Aber gerade solche wissenschaftliche Thätigkeit trug wesentlich dazu bei, das nationale Leben niederzudrücken, wie denn schon damals die angelsächsische Sprache aus den Kreisen der Vornehmen mehr und mehr verschwand und im Volke durch Einmischung fremder Elemente entstellt wurde (Lappenberg, Gesch. Englands I, 289 ff. Vgl. Heeren I, 210 ff.). Unter Heinrich II. setzte sich dieser Auflösungsproceß fort; alle feinere Bildung kam von außen her; der König selbst hatte besonderes Wohlgefallen an Troubadours und Trouvères. Aber er stattete doch auch (wie sein Sohn Richard I.) die Schule in Oxford mit Privilegien aus, welche diese Anstalt rasch zu großer Blüte brachten. Johann ohne Land, obwohl im Besiz einer Bibliothek, hatte für wissenschaftliche Bildung keinen Sinn. Höher stand in Schätzung derselben Heinrich III., unter dessen Regierung die Universität Oxford die Studirenden nach Tausenden zählte, wie sie denn auch ausgezeichnete Lehrer, namentlich aus dem Dominicanerorden besaß. Für Erlernung der alten Sprachen wirkte Robert Grosseteste, der aus ganz niedrigen Verhältnissen sich empor gearbeitet und in Oxford und Paris studirt hatte; er verstand auch Griechisch und Hebräisch. Neben ihm lehrten seine Freunde Adam von Marsh und Johann von Basingstoke, der, in aller Wissenschaft heimisch, auch des Griechischen mächtig war und die modernen Zahlzeichen nach England brachte. Die höheren Stände erfreuten sich noch vorzugsweise an französischen Gestes und Romanzen; aber das Volk hob sich seit den Tagen Johann's ohne Land kräftiger wieder empor, und das Englische begann sich zu entwickeln (Pauli, Gesch. Englands III., 198 f., 485 f., 853 f.). — Das römische Recht, welches, wohl zum Vortheile des Volksthümlichen, unter den ersten Nachfolgern des Eroberers noch fern gehalten worden war, gewann im dreizehnten Jahrhundert doch Eingang und allmählich eine größere Wirksamkeit, als man gewöhnlich anerkennt. Güterbock, Henricus de Bracton und sein Verhältnis zum röm. Recht. Berlin 1862.

Eine eigenthümliche Stellung nimmt Roger Bacon ein, der größte Forscher, der selbständigste Denker seines Jahrhunderts, auch für die Pädagogik von hoher Bedeutung. Er strebte in jeder Wissenschaft von der Tradition und Auctorität zu klarer Anschauung und voller Sachkenntnis; er wünschte die in der Verderbenheit der Texte und in den Mißverständnissen der Uebersetzungen so arg irreleitenden Bücher des Aristoteles allesammt verbrennen zu können und strebte in Sachen der Kirchenlehre auf die Basis der heiligen Schriften zurück, die er auch den Laien in den Grundsprachen zugänglich zu machen wünschte; die classische Literatur war ihm wohl bekannt, obschon kaum anzunehmen ist, daß er des Griechischen so weit mächtig gewesen, um den Homer lesen zu können, wie man nach einer von ihm gemachten Bemerkung vermuthet hat; in der Mathematik erkannte er die erste Wissenschaft, bei den Naturwissenschaften aber drang er ganz beson-

ders auf Beobachtung und Erfahrung, die ihn selbst zu so überraschenden Resultaten geleitet haben und in ihm den Vorläufer der großen Entdecker, welche das moderne England gehabt hat, erkennen lassen. Es kann nicht auffallen, daß er in seinen Ordensbrüdern, den Franciscanern, Widersacher und Verfolger fand und die Kühnheit seines Strebens in langjähriger Haft büßen mußte. Dafür ist ihm die Bewunderung späterer Geschlechter zutheil geworden. Er starb 1294 in Oxford. Eine erschöpfende Darstellung seines Lebens und Wirkens fehlt uns noch.

Was bei anderen Völkern des christlichen Abendlandes in dieser Periode sich entwickelt hat, das ist nur Nachbildung und Wiederholung des in den Hauptstücken der damaligen Kultur Gereisten.

Vierte Periode. (Von der Mitte des dreizehnten bis in die Anfänge des sechszehnten Jahrhunderts).

I. Die Byzantiner. Das von den Paläologen 1261 wiederhergestellte Reich blieb in Wahrheit doch eine Ruine auf sehr unsicheren Fundamenten, und wenn man sich vergegenwärtigt, welche Stürme bald gegen diesen Bau sich erhoben, so muß man sich wundern, daß derselbe doch noch beinahe zwei Jahrhunderte widerstanden hat. Aber die Byzantiner wurden durch ein starkes Gefühl geistiger Ueberlegenheit aufrecht erhalten, und dies kam ihnen zumeist aus ihrer wissenschaftlichen Bildung. Die Kaiser selbst schätzten sie und beriefen fort und fort die kenntnisreichsten Männer zu den ersten Stellen des Staats oder der Kirche. Die classische Literatur war noch immer Gegenstand sorgfältiger Studien, und Männer wie Nicephorus Blemmydas, Georgius Acropolites, sein Schüler, Georgius Pachymeres gaben dem geistigen Leben doch gleich in den ersten Zeiten nach der Restauration einen stattlichen Ausdruck. Allerdings wurde schon am Ende des Jahrhunderts über beginnenden Verfall der Studien geklagt, aber durch das ganze vierzehnte Jahrhundert zogen sich vielfache wissenschaftliche Bestrebungen, und alle Bedrängnis von außen durch die Osmanen, alle Aufregung im Innern durch kirchliche Streitigkeiten hemmten solche Thätigkeit nicht. Der Palast des ältern Andronicus († 1332) galt als eine Schule der Gelehrsamkeit und als ein Kampfplatz der Beredsamkeit; ebenso konnte sein gleichnamiger Enkel und Nachfolger, der sonst wenig taugte, als Freund der Wissenschaften gepriesen werden. Johannes Cantacuzenus hat ein von oratorischem Schwulst freieres historisches Werk hinterlassen. Noch Kaiser Manuel († 1435) zeichnete sich durch Gelehrsamkeit und selbst durch schriftstellerische Thätigkeit aus. Solche Fürsten hatten unstreitig auch große literarische Schätze um sich versammelt, und bekannt ist, daß Ueberreste derselben noch aus den Schrecken der Eroberung in den Besitz der osmanischen Sultane übergegangen sind.

Ob und in welcher Ausdehnung während dieser Periode Constantinopel öffentliche Lehranstalten hatte, läßt sich kaum bestimmen, doch darf man annehmen, daß das Restaurationswerk der Paläologen auch auf die Bildungsstätten sich bezogen habe, die freilich auch jetzt nur den höheren Ständen nützlich geworden sein würden. Außer Zweifel ist, daß es zahlreiche Privatlehrer gab und unter ihnen sehr tüchtige Männer, die großen Ansehens sich erfreuten. Manche derselben, durch die andringenden Wetter des Untergangs nach Westen geschleudert, haben dort zum Theil in ganz ähnlicher Weise ihre Thätigkeit fortgesetzt (Heeren I, 224 ff., 246 ff., 306 f.).

Da die Werke der classischen Literatur noch immer als besonders wirksames Bildungsmittel geschätzt wurden, wandte sich ihnen fort und fort auch eine ausgedehntere literarische Thätigkeit zu. Für Grammatik arbeiteten mit mehr oder weniger Tüchtigkeit Manuel Holobolus, Thomas Magister, Maximus Planudes, Georgius Lecapenus, die Mochopuli; Maximus Planudes, eine Zeit lang in Italien als Gesandter thätig, hat auch durch Uebersetzungen lateinischer Schriftsteller (Cicero, Cäsar, Ovid) in das Griechische zu nützen gesucht. Unter den Historikern zeigt vor allen Nicephorus Gregoras eine genauere Bekanntschaft mit der alten Literatur, wie derselbe überhaupt merkwürdige Einblicke in das geistige Leben seiner Zeit uns möglich macht. Die Sprache der höheren Kreise fand Franciscus Philadelphus, der 1420—1427 in Constantinopel

lebte und viel mit diesen Kreisen verkehrte, noch sehr rein, namentlich bei den Frauen, die auch an der wissenschaftlichen Bildung theilnahmen (Epp. X, 6).

In Trapezunt, wo mit dem gestürzten Geschlechte der Comnenen viele der edelsten Familien Constantinopels eine Zufluchtsstätte gefunden und einen neuen Kaiserthron aufgerichtet hatten, den sie dann schirmend und mitgenießend umgaben, erhielt sich unter allen Stürmen und Wechselln und neben einem stark entwickelten Wahnglauben durch Jahrhunderte ein Schimmer wissenschaftlicher Bildung; theologische und philosophische, mathematische und astronomische, sowie historische Studien fehlten nicht, und auch hier nahmen die Regenten ermunternd und belohnend theil, wie sie denn auch eine reiche Bibliothek besessen zu haben scheinen. Aber von Lehranstalten erfahren wir nichts, und der höhere Unterricht war hier wohl ausschließlich in den Händen von Privatlehrern, die dann in den alten Traditionen sich bewegten. Die strebsamsten Geister zogen es vor, nach Constantinopel zu gehen, wo höherer Lohn winkte. Die Sprache der Trapezuntier war durch mannigfache Zumischungen arg entstellt, und in den letzten Zeiten dieses Reichs hatten wohl selbst der Hof und die vornehmsten Familien der Hauptstadt die Reinheit des griechischen Ausdrucks völlig aufgegeben. Daß der berühmte Bessarion aus Trapezunt gekommen, konnte den Italienern, die ihn bewunderten, eine günstige Vorstellung von der an den fernen Gestaden des Pontus noch blühenden Wissenschaft geben; aber sein Zeitgenosse Georgius der Trapezuntier, der für Italien in noch höherem Grade ein Erneuerer griechischer Studien geworden ist, stand mit Trapezunt nur durch seine Familie in Verbindung; er selbst war auf Kreta geboren und in Constantinopel gebildet (Fallmerayer, Gesch. des Kaiserthums von Trapezunt 321 ff.).

Das mit Ostrom in so enge Verbindung getretene Rußland hat in dieser ganzen Zeit ein eigentliches Unterrichtswesen sich nicht entwickeln sehen. Unter den Gefahren der mongolischen Oberherrschaft und bei den unaufhörlichen inneren Streitigkeiten konnten auch kräftigere Fürsten nicht daran denken, das in der ersten Zeit der Verbindung mit Ostrom Begonnene fortzusetzen; der Klerus aber blieb in tiefer Unwissenheit und brachte das Volk über mechanische Religionsübung und düstern Aberglauben nicht hinaus.

II. Der Orient. Das Bildungswesen der Reiche des Islam sank in dieser Zeit, wenn auch noch weit und breit die Wissenschaften Freunde hatten und der Jugend viele in schöneren Tagen gegründete Schulen sich öffneten. Wir können es auch nicht einmal versuchen, die bedeutenderen Leistungen, welche damals noch im Bereiche der arabischen und der persischen Literatur hervorgetreten sind, aufzuzählen, und kaum noch zu unserer Aufgabe dürfte es gehören, das unter dem Einflusse der Mongolenherrscher für Förderung und Mittheilung der Wissenschaften Geschehene anzugeben; aber wir müssen einen Augenblick bei dem verweilen, was im Reiche der Osmanen, das über so weite christliche Gebiete sich ausdehnte, für Wissenschaft und Unterricht geschehen ist. Im allgemeinen wiederholte sich hier, was in früheren Zeiten schon unter der Herrschaft des Islam zu voller Ausbildung gelangt war, aber diese Wiederholung hatte etwas besonders energisches. Bereits der Sultan Urchan hatte nach der Einnahme von Nicäa (1330) in dieser Stadt, den Christen zu tiefem Kummer, die als Versammlungsort der ersten ökumenischen Synode berühmte Kirche in eine Moschee verwandelt und neben derselben eine hohe Schule (Medrese) erbaut, in welcher tüchtige Gesetzesgelehrte und Philosophen als Lehrer (Muderris) wirken sollten. Das herrlich gelegen Brussa, vom Sultan als Residenz erkoren, erhielt in eben dieser Zeit neben seinen Moscheen auch Schulen, und bald war die Stadt auch ein Lieblingsitz türkischer Dichter (v. Hammer, Gesch. des osmanischen Reiches I, 113 f., 2. Aufl.). Größeres aber vollbrachte Mohammed II. nach der Eroberung Constantinopels. Der Gewaltige ließ sogleich die acht bedeutendsten Kirchen dieser Stadt in Moscheen verwandeln und an denselben ebenso viele Medresen errichten, zu deren Unterhalte die Einkünfte der Kirchen verwendet wurden. Als er hierauf die nach ihm genannte Moschee erbaut hatte, stiftete er an dieser allein acht Medresen und stattete deren Professoren mit glänzenden Einkünften aus. Im Zusammenhange damit stand die Organisation des ganzen Gelehrten- und

Beamtenthum. Die Zöglinge der Medresen hießen Thalib (Begehrende, d. h. Wißbegierige) oder Suchte (Brennende, nämlich in Liebe zur Wissenschaft). Sie wohnten in besonderen, mit den acht Schulen verbundenen Gebäuden und erhielten Nahrung und Kleidung, ihr Unterricht aber umfaßte (nach Hammer I, 594) Grammatik, Syntax, Logik, Metaphysik, Philologie, Tropik, Stilistik, Rhetorik, Geometrie und Astronomie. Hatten sie diesen Cursus durchgemacht, so hießen sie Danischmende (Wissenschaftbegabte) und hatten nun als Reperenten (Muid) Jüngeren das von ihnen Angeeignete einzuprägen oder auch in unteren Schulen als Lehrer einzutreten. Strebten sie höher und suchten sie zu den lohnenderen Stellungen von Muderris und Molla zu gelangen, so war in einem sieben Jahre umfassenden Cursus das Studium des Rechts und ein stufenmäßiges Fortschreiten in der Bahn der Ulema erforderlich. Die Candidaten zu jenen Stellen hießen Mulasim und hatten vor dem Eintritt in dieselben einer strengen Prüfung sich zu unterwerfen. Die Muderris hatten ein tägliches Einkommen von 20 bis 60 Aspern und hießen hiernach wohl auch die Zwanziger, Dreißiger, Bierziger u. Die begehrtesten Muderrisstellen wurden natürlich die an den acht Medresen der Moschee Mohammed's, die man wohl die acht Paradiese der Gelehrsamkeit nannte. Rang und Einkommen der Muderris bestimmte sich nach ihren Functionen: die über ein bestimmtes dogmatisches Werk Lesenden waren Zwanziger, die Lehrer der Rhetorik Dreißiger, die Lehrer des bürgerlichen Gesetzes Bierziger, die an die Ueberlieferung gewiesenen Fünzigiger, die Ausleger des Koran Sechzigiger. Für die höheren Richterstellen sollten erst diejenigen als tauglich gelten, welche die ganze Stufenreihe der Muderris erstiegen hatten, als Molla aber wieder sechs Stufen der Ehren vor sich sahen. — Als Selim I. das Mamelukenreich zerstört hatte, und nun auch die alten Bildungsanstalten Syriens und Aegyptens, wie die acht Akademien, welche der große Auredin in eben so vielen Städten seines Reichs und die Schulen, welche Salaheddin in Damask und Kairo errichtet hatte, unter osmanische Herrschaft kamen, mußte dies von erheblichem Einfluß auf das türkische Unterrichtswesen sein. — Welchen großartigen Aufschwung unter Mohammed II., der selbst umfassende Kenntnisse besaß, Wissenschaft und schöne Literatur bei den Osmanen genommen hat, darüber s. Hammer I, 595 ff.

Die Bildungsanstalten der Juden bewahrten im ganzen den früheren Charakter; aber der durch die steigende Unduldsamkeit des späteren Mittelalters verstärkte Druck, unter welchem das Volk zu leiden hatte (Inquisition in Spanien), wirkte lähmend auch auf sie. Dennoch blühte fort und fort das Studium der hl. Schrift und des Talmud, wie denn auch jüdische Gelehrte die ersten Drucke des alten Testaments (in Soncino 1488, in Brescia 1494) besorgt haben. Die wissenschaftliche Polemik zwischen Juden und Christen, die in dieser Periode eine sehr herbe wurde, hat weder bei jenen noch bei diesen auf die Studien einen erheblichen Einfluß ausgeübt; doch mag bemerkt werden, daß bereits um die Mitte des dreizehnten Jahrhunderts der General des Dominikaner-Ordens Raymund von Pennaforte zu Bildung von Missionaren unter Juden und Mohammedanern Lehranstalten für Erlernung des Hebräischen und Arabischen gestiftet hatte, und daß später zu gleichem Zwecke Clemens V. auf der Kirchenversammlung zu Vienne 1311 Unterricht im Hebräischen, Chaldäischen und Arabischen den Universitäten von Paris, Oxford, Bologna und Salamanca zur Pflicht machte, freilich ohne nachhaltige Wirkung.

III. Das christliche Abendland. Als der Sieg der Hierarchie über die Staatsgewalten in der Mitte des dreizehnten Jahrhunderts ihr eine fast unbeschränkte Herrschaft über die Geister gesichert zu haben schienen, begannen im Völkerleben so vielseitige und so großartige Entwicklungen, daß zu Leitung derselben die höchste Weisheit und die freieste Auffassung der menschlichen Dinge gehörte. Aber gerade jetzt erschütterte die Hierarchie durch Mißbrauch ihrer Macht die Fundamente, auf denen sie ruhte, und als dann das Papstthum in Avignon, obwohl nicht immer schlecht vertreten, tiefe Gebrechen offenbarte und endlich gar in einem die Welt aufregenden Schisma sich entwürdigte, konnten die treuesten Anhänger desselben besorgen, daß die Bewahrung der

bisherigen Allgewalt unmöglich geworden sei. Denn auch die Organe dieser Gewalt schienen großentheils untauglich geworden: der Klerus, ganz verweltlicht, lebte in Leppigkeit und Unzucht, die älteren Orden waren in Schlassheit versunken und ließen ihre Klöster zu „Spitteln des Adels“ werden, die Orden der Bettelmönche aber ließen zwar immer wieder einzelne durch Eifer, Kenntnisse und Berebbarkeit ausgezeichnete Männer aus sich hervortreten, im ganzen jedoch bildeten sie eine wüste, faule Masse, von welcher die verderblichsten Einwirkungen auf die Welt ausgingen. Und überall kam höheres Selbstgefühl in das Volk, der Bürgerstand erhob sich, während er zu großem äußeren Gedeihen gelangte, zu kräftiger innerer Entwicklung, und da er in seinen heiligsten Bedürfnissen sich versäumt, ja verhöhnt sah, so wagte er in Wort und Schrift auch scharfe Kritik und laute Opposition.

Dennoch behauptete die Hierarchie im großen und ganzen die geistige Leitung der abendländischen Völker, und nicht am wenigsten dadurch, daß es ihr gelang, das Unterrichtswesen in Abhängigkeit von sich zu erhalten. Denn auch die Universitäten, obwohl sie in der Zeit des Schisma für ihre Aussprüche fast scheidrichterliche Geltung für sich zu fordern schienen und eine derselben (Prag) Ausgangspunct der drohendsten Bewegung wurde, blieben schließlich in vollständiger Obedienz, und die Schultheologie, unterstützt von den Lehrern des kanonischen Rechts, sorgte dafür, daß alles höhere Studienwesen doch gut päpstlich blieb. Die Dom- und Klosterschulen hielten freilich fast überall ganz mechanisch am Hergebrachten fest und führten zum Theil ein klägliches Scheinleben, aber sie hinderten doch das Emporkommen des Neuen. Und auch die rasch sich mehrenden Stadtschulen, obwohl die Erlaubnis zu Gründung derselben von den um ihr Einkommen und Ansehen besorgten Kirchenoberen oft unter hartem Kampf erwirkt werden mußte, blieben in enger Verbindung mit der Kirche, die schließlich auch zu Erhaltung derselben oft das Beste thun mußte.

Auf welche Weise in Frankreich später die königliche Gewalt das gelehrte Unterrichtswesen unter ihre Leitung zu bringen suchte, ist oben Bd. II, 572 berührt; aber die tiefgehenden Reformen der Pariser Universität in den Jahren 1366 und 1452 wurden doch im Namen des päpstlichen Stuhles ausgeführt, wenn auch bei der letzteren der König schon stark concurrirte (Théry I, 377 f., 393 ff., II, 306 ff.). In Bezug auf England vgl. oben Bd. III, 1011 f. Merkwürdig ist es, in welcher Unabhängigkeit von klerikalem Einfluß die Universitäten Lerida (1300) und Valencia (1412) hergestellt wurden; abhängiger war die in Barcelona (1450). Schäfer, Gesch. von Spanien III, 497 ff. Eine ausgeprägt kirchliche Universität war von Anfang an (1425) die von Löwen. Cramer 314 ff. (Die *Considérations sur l'hist. de l'univ. de Louvain* im *Annuaire de l'univ. cath. de L.* 1854 sind mir nicht näher bekannt geworden).

Im ganzen können wir nicht ohne tiefe Trauer auf das Unterrichtswesen dieser Zeit blicken. Wir sehen, daß es den kirchlichen Leitern desselben in weiten Kreisen an dem Bewußtsein über die Größe der hier vorliegenden Aufgaben, zu deren Lösung doch so große äußere Mittel verwendbar waren, völlig fehlt, daß die Heilswahrheiten an den höheren Schulen vor einer streiklustigen Scholastik zurücktreten, in den niederen Schulen, wie im ganzen kirchlichen Leben, bis auf dürftige Formeln verdrängt sind, daß die Schulen überall nur als Vorbereitungsanstalten für den Kirchendienst oder auch für äußerlich bürgerliche Zwecke, nirgends als eigentliche Bildungsanstalten, in denen Menschen mit dem Edelsten für Zeit und Ewigkeit auszustatten sind, behandelt werden, daß der Unterricht handwerksmäßig, schwerfällig, abstumpfend, die Zucht pedantisch, oft rauh und hart, das ganze Schulleben, mit Ausnahme der Erquickungen, welche Kirchenfeste und Schulfeste bringen, düster und freudlos ist. Und doch bietet sich noch manches, was der Aufmerksamkeit und Theilnahme werth ist. — Welche gewaltige Anregungen zum Besseren die Hieronymianer für die Niederlande und das nördliche Deutschland, die Humanisten für das ganze Abendland gegeben haben, ist in besonderen Artikeln bereits dargestellt.

Im Folgenden beschränken wir uns auf eine Reihe ausführlicher Bemerkungen

über einzelnes, wobei wir auf den bei den drei vorhergehenden Perioden gewählten geographischen Gang verzichten dürfen.

Das vielfach empfundene Bedürfnis nach Schulbildung suchte man zunächst überall durch Gründung von Universitäten zu befriedigen, denen freilich, weil es ja doch an dem rechten Unterbau, an ausreichenden Vorbereitungen für die durch sie zu vermittelnden wissenschaftlichen Studien fehlte, eine überaus schwierige Aufgabe gestellt wurde, die nur dann zu lösen schien, wenn sie die Vorbereitungsstudien so viel als möglich mit in sich aufnahmen. Dies ist nun auch in mancherlei Art geschehen; aber es braucht kaum gesagt zu werden, welche Uebelstände sich dabei ergeben mußten. Immerhin ist es von großem Interesse, das mit der Gründung so zahlreicher Universitäten Zusammenhängende zu betrachten, doch beschränken wir uns auf dasjenige, was dabei in pädagogischer Beziehung beachtenswerth sein kann.

Zu leugnen ist nicht, daß die vielen Universitäten, welche in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters entstanden, für die Wissenschaften eben so viele Freistätten geworden sind, in denen zugleich für einen weiten Umkreis alles sich darbot, was die vorhandenen Bildungsbedürfnisse befriedigen, die gewekteren Geister vielfach üben und für Kirche und Staat brauchbare Diener bilden konnte. Die Vereinigung so vieler Gelehrten unter dem Schutze großer Privilegien und eines stark entwickelten Corporationsgeistes hatte für sich allein schon hervorragende Bedeutung, und daß nun zu ihren Lehrstühlen die strebsame Jugend sich drängte, in welcher die Vertreter sehr verschiedener Stämme und Nationen sich mischten und die Sprößlinge der edelsten Geschlechter mit den Söhnen schlichter Handwerker zusammentrafen, das war, auch wenn zunächst nicht viel gelernt wurde, für die allgemeine geistige Entwicklung doch in mancherlei Beziehung förderlich. Dazu trug nun auch dies nicht wenig bei, daß zwischen Lehrenden und Lernenden, schon wegen der längeren Dauer der Studienzeit, nicht selten ein innigeres Verhältnis sich bildete, während umgekehrt viele auch wieder durch die *Peregrinatio academica* Förderungen besonderer Art sich schaffen konnten.

Jede Universität war ein in sich abgeschlossenes Gemeinwesen, dessen Verfassung, dessen Ordnungen und Satzungen, von den höchsten Auctoritäten der Kirche und des Staates sanctionirt und über das persönliche Meinen und Wollen erhoben, vielfach zwar die Geister beengten und banden, aber doch auch wieder in ziemlicher Ausdehnung ein reges Spiel der Kräfte gestatteten, ja forderten. Wir haben nun hier auf die Verfassung der Universitäten nicht specieller einzugehen, also auch nicht zu beschreiben, wie ihre rechtliche Stellung und ihre finanzielle Sicherung beschaffen war, wie ihre Lehrer und Schüler nach Facultäten und Nationen sich zusammenschloßen, welche Befugnisse und Pflichten ihre Senate, ihre Kanzler, Rectoren und Dekane zu üben hatten, in welcher Stufenfolge die akademischen Würden und Grade vergeben wurden*), aber wir erinnern selbst bei so flüchtigen Bemerkungen an Zustände, die in ihrer zusammenfassenden Wirkung doch auch für Bildung von Geist und Charakter Bedeutung hatten.

Unmittelbarer freilich wirkte das Zusammenleben der Studirenden in den Collegien und Bursen. Um Bedeutung und Einrichtung dieser Anstalten, der Alumnate des Mittelalters, recht kennen zu lernen, versehen wir uns zunächst an die große Mutter-Universität Paris. Man hatte es hier lange mit Kummer gesehen, wie Hunderte von Knaben und Jünglingen, welche der Studien halber herbeigekommen waren, oft jeder Aufsicht und Fürsorge entbehrten und, rathlos in der weiten Stadt sich verlierend, leiblich und geistig unheilbaren Schaden leiden konnten. Da hatte zuerst im J. 1209 die Mildthätigkeit das Collegium oder Hospiz der guten Kinder von St. Honoré eröffnet, ursprünglich allerdings nur, um Obdach und Nahrung darzubieten. Im J. 1250 gründete hierauf Robert Sorbon, Capellan Ludwig's des Heiligen, das Collegium, welches seinen Namen (la Sorbonne) behalten und in der Geschichte der französischen

*) Vgl. den Artikel „Universitäten“ von Tholud in Herzog's theologischer Real-Encyclopädie Bd. 16. S. 720 ff.

Kirche durch Jahrhunderte einen eigenthümlichen Einfluß ausgeübt hat (Duvernet, Hist. de la Sorbonne, dans la quelle on voit l'influence de la Théologie sur l'ordre social. Par. 1790. 2 Bde.). Zuerst war dieses Collegium für 16 arme Studenten der Theologie bestimmt; eine Filialanstalt, das Collegium von Calvi, gab jüngeren Zöglingen ein Unterkommen. Noch vor dem Schlusse des dreizehnten Jahrhunderts kamen drei andere Collegien hinzu, denen dann in den beiden folgenden Jahrhunderten eine große Anzahl anderer, von Fürsten, Bischöfen und Staatsbeamten gestiftet, sich angeschlossen hat. (Aufzählung bei Kilian, Tableau historique de l'instruction secondaire en France [Par. 1841] 11—14.) Hierzu kamen noch die Häuser, in welchen die Orden die ihnen zugeführten jungen Leute bis zum Eintritt in die höheren Studien unterhielten, sowie eine Menge von Pädagogien oder Privatanstalten, welche Studirende für Geld in Pension nahmen und allmählich auch von den Behörden der Universität einer gewissen Aufsicht unterworfen wurden. Im J. 1463 wurde allen auswärtigen Studenten, die weder in ein Collegium noch selbst in ein Pädagogium Aufnahme gefunden hatten, zur Pflicht gemacht, ihre Wohnung bei Verwandten oder sonst anständigen Leuten zu suchen. — Nahe lag es nun, daß die Beneficiaten der Collegien bald unter eine regelmäßige Leitung gestellt, bald auch in besonderer Weise von Lehrern, welche mit ihnen dieselbe Wohnung theilten, unterrichtet wurden. Da dieser Unterricht immer mehr Stetigkeit und Ausdehnung gewann, konnte es leicht auch geschehen, daß Externen sich angeschlossen, was allmählich wieder dazu führte, daß der ganze Unterricht der Universität sich in die Collegien zog und endlich nur noch in ihnen zu finden war. So gewannen neben der Sorbonne manche Collegien eine höhere wissenschaftliche Bedeutung, und das Collegium von Navarra, im J. 1304 von der Gemahlin Philipp's des Schönen, Johanna von Navarra, für 70 Studirende gestiftet, wurde (nach Mézerai) l'école de la noblesse française, l'honneur de l'Université. (Sehr anziehende und reichhaltige Geschichte desselben in Launoji Opp. T. IV.)

Daß in kleinerem Maßstabe solche Einrichtungen auch an den übrigen kleineren Universitäten Frankreichs als zweckmäßig erkannt wurden, begreift sich leicht. Universitäten aber erhielten Toulouse 1228, Montpellier 1289, Orleans 1312, Cahors 1331, Perpignan 1349, Angers 1398, Aix 1409, Dôle 1426, Caen 1430, Poitiers 1431, Valence 1452, Nantes 1460, Bourges 1465, Bordeaux 1473. — Ähnliche Verhältnisse finden wir in England.

Die älteste der deutschen Universitäten, in Prag 1347 von Kaiser Karl IV. nach der Pariser geschaffen, wurde selbst wieder ein Vorbild für die späteren: Wien 1365, Heidelberg 1386, Köln 1388, Erfurt 1392, Würzburg 1403, Leipzig 1409, Rostock 1419, Greifswald 1456, Freiburg im Breisgau 1457—1460, Trier 1472, Mainz 1477, während das eine Tübingen (1477 gestiftet) seine Einrichtungen nach denen in Bologna formte und selbst auch wieder das Muster für Wittenberg (1501) darbot. Es kehren also fast überall die oben geschilderten Einrichtungen wieder, nur daß an den deutschen Universitäten zwischen Collegium und Bursa ein Unterschied sich bildete. Collegien waren bei uns in der frühesten Zeit reicher ausgestattete Institute, durch welche eine Anzahl von Universitätslehrern in gemeinsamer Wohnung unter einem Vorsteher verbunden waren. So in Prag das Collegium Carolinum, welches Karl IV. 1366 für zwölf Lehrer (zwei Theologen und zehn Artisten) eingerichtet und mit den Einkünften von sechs Dörfern auf ewige Zeiten begabt hatte. Aber auch in Prag entstanden schon unter Wenzlaw Anstalten, in denen Lehrende und Lernende Wohnung und Unterhalt erhielten, und jene zur Ueberwachung des Fleißes und des Verhaltens dieser verpflichtet wurden. Auch anderwärts, z. B. in Erfurt, entstanden Collegia nach französischem Zuschnitt, die z. Th. frühzeitig auch Bibliotheken erhielten. Die Bursen waren von anderer Art. Nach der ursprünglichen Bedeutung des Wortes war bursa = crumena ex corio (Börse), dann eine gewisse Summe zur Bestreitung der Promotionskosten, weiterhin ein Kosthaus, in welchem Armere und Reichere um einen niedrigeren und höheren Preis Aufnahme fanden. Nachdem nun in Prag und Wien

eine bessere Ueberwachung der Studirenden zuerst dadurch eingeleitet worden, daß man Lehrenden und Lernenden in denselben Bezirken der Stadt Wohnungen anwies, gieng man bald zu der Einrichtung über, wornach die Studirenden in Bursen sich vereinigten, deren Obhut die *rectores bursarum* zu führen hatten, welche wieder dem Rector der Universität verantwortlich waren. In engeren Kreisen hatten dann wieder *Magistri* und *Baccalaurei* die Aufsicht über die *Bursales* (*Bursarii*) und im besondern war es ihre Pflicht, das sittliche Verhalten der jungen Leute zu überwachen, sie zu regelmäßigen Besuche der Vorlesungen anzuhalten und für Beköstigung Sorge zu tragen. Ausführliche Statuten regelten das Leben in den Bursen. Gewiß konnte nun solches Zusammenleben in vieler Beziehung wohlthätig wirken; aber sehr bald schlichen grobe Mißbräuche sich ein und machten die Bursen zu Wohnstätten der Noheit und Ausschweifung. — An den italienischen Hochschulen hatte man weder Collegien noch Bursen.

Der Unterricht der Universitäten zerfiel in Vorlesungen, Repetitionen und Disputationen. Für die Vorlesungen waren, um der Willkür Schranken zu setzen und Collisionen und Streitigkeiten zu vermeiden, in Bezug auf Gegenstände, Orte und Zeiten genaue Bestimmungen getroffen. Statt der abstumpfenden Dictirmethode, die in Paris gewöhnlich war und auch an den deutschen Universitäten ihr Wesen trieb, kam an diesen doch früh auch freier Vortrag und Nachschreiben in Brauch, an jenen schloßen dann kurze Glossen sich an. In Frankreich und Italien scheute man Einreden der Zuhörer nicht; in Deutschland scheint man solche für unzulässig gehalten zu haben. Da die Vorlesungen den Studirenden die kostspieligen Handschriften und Bücher mit ersetzten, kam auf das in ihnen Dargebotene natürlich viel an; doch war in den ersten Zeiten die Thätigkeit der Abschreiber, seit der zweiten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts die der Buchdrucker gerade an den Universitäten eine sehr geschätzte*). In den Repetitionen arbeiteten die *Magistri*, für ein bedeutend höheres Honorar, als bei den Vorlesungen üblich war, das in diesen Vorgetragene nochmals mit den Studirenden durch und unterzogen dabei den vorliegenden Text mit Beachtung von Zweifeln und Einwürfen einer gründlichen Erörterung. Einen sehr breiten Raum nahmen im Leben der Universitäten die Disputationen ein, die besonders seit der Entwicklung der akademischen Grade, deren Ertheilung durch sie wesentlich mit bestimmt wurde, zur Ausbildung gelangt waren und in allen Facultäten fast unaufhörlich die Geister in Bewegung setzten, sehr oft freilich zu leerem Spiel mit Worten und Formeln.

Die Facultät der Artisten (*philos. Fac.*) hatte zu einem großen Theile unseren Gymnasialunterricht mit zu ersetzen. Sie nahm im Verbands der Universitätsstudien die letzte Stelle ein, wurde aber doch in ihrer Bedeutung als *pia nutrix osterarum facultatum* anerkannt. Freilich fehlte ihr überall vor dem Auftreten des Humanismus der rechte Inhalt, da sie unter dem Einflusse der Scholastik mehr und mehr von den classischen Studien sich entfernte und darauf sich beschränkt hatte, ihre Vorlesungen an die schlecht verstandenen alten Grammatiker, an die Werke des Aristoteles und Boethius, des Euklid und Ptolemäus anzuknüpfen. In Deutschland blieben bis tief in das fünfzehnte Jahrhundert hinein die Classiker von der Universität so gut wie ausgeschlossen, und erst Erfurt hat in dieser Beziehung einem freieren Geiste Wirksamkeit gestattet (*Kampshulte, Die Universität Erfurt in ihrem Verhältnis zu dem Humanismus und der Reformation, I. Thl.*).

Die reiche Literatur zur Geschichte der Universitäten ist hier nicht aufzunehmen.

*) Schreiber der bezeichneten Art finden wir am frühesten in Paris, später auch in Köln, Erfurt, Prag, Heidelberg, Wien und Leipzig. Sie wurden, wie die *librarii stationarii*, *pergamenerii* und *illuminatores*, zum Unterrichtspersonale gerechnet und befanden sich im Genusse besonderer Privilegien. (*Sozmann, „Gutenberg und seine Mitbewerber“, in Raumer's histor. Taschenbuch, N. F. 2. Jahrg. S. 532.*) Seit etwa 1440 machte ihnen die Holzschnedekunst Konkurrenz, die sehr bald zur Vervielfältigung von Schulbüchern angewandt wurde; aber noch eine geraume Zeit nach Erfindung der Buchdruckerkunst finden wir Abschreiber.

Nur für die deutschen mag auf folgende Schriften verwiesen werden: L. Pasow, Beitrag zur Gesch. der deutschen Universitäten im vierzehnten Jahrhundert. Berl. 1836. 4. Zarncke, Die deutschen Universitäten im Mittelalter; Beiträge zur Geschichte u. Charakteristik derselben. 1. Beitrag. Leipz. 1851. 8. Außerdem sei nur kurz an dasjenige erinnert, was für Prag Tomek, für Wien Nink, für Eöln v. Bianco, für Moskau Krabbe, für Freiburg im Breisgau Schreiber geleistet haben.

Ueber die Dom- und Stiftsschulen dieser Zeit ist wenig zu sagen. Es fehlte nicht durchaus an gutem Willen, aber es blieb auch im besten Falle bei vorübergehenden Reformversuchen und sehr mäßigen Resultaten. S. z. B. über die Kathedralschule in Utrecht Cramer 227, über die Domschule in Meissen Müller, Gesch. d. Fürstenschule zu Meissen I, 2 f., über die Domschule zu Osnabrück Hartmann, Beiträge zur Geschichte der Schulen in Osnabrück, 4 ff., über die Domschule zu Güstrow Kaspe, Zur Gesch. der Güstf. Domschule 1—7. Wenig erhebliches ist auch von den Parochialschulen zu sagen.

Eine größere Regsamkeit finden wir in den Klosterschulen; aber erfreuliche Resultate treten uns auch hier nur selten entgegen. Von der Thätigkeit der Benedictiner bemerken wir wenig mehr; auch ist bekannt, daß ihre Reichthümer sie in Trägheit versinken und die Verwandlung ihrer Abteien zu Collegiatkirchen für Weltgeistliche angemessen erscheinen ließen (ein Beispiel Ellwangen). Die Benedictiner in Amorbach unterhielten eine etwas bedeutendere Schule bis 1400; seitdem ließen sie sich durch die Erfolge der benachbarten Stadtschulen entmuthigen und beschränkten sich darauf, sogenannte grammatikalische Classen für die Jugend der nächsten Umgegend zu unterhalten (Archiv des histor. Vereins von Unterfranken XIV, 1. 32). Von der pädagogischen Thätigkeit der Dominicaner ist äußerst wenig zu erfahren. Dagegen treffen wir an vielen Orten auf Franciscanerschulen; auch hatte ja gerade der Orden der Franciscaner durch Innocenz III. und Clemens VI. das Recht erhalten, überall zu predigen, Messe zu lesen, Beichte zu hören und Schulen zu errichten. Bessere Anstalten hatten sie am Ende des Mittelalters z. B. in Straßburg (Nöhrich in Niedner's Zeitschrift für histor. Theologie 1848. 587 f.), in Brinn (d'Elvert XVII.), in Zwidau (Herzog, Chronik von Zwidau I, 154 f.); daß sie in Magdeburg keine Schule besaßen, hat gegen die gewöhnliche Annahme Wiggert (Ueber Luther's Schulleben in Magdeburg, 1851) gezeigt. Vgl. Nuhkopf I, 73 ff.

Wie wenig im ganzen die Stifts- und Klosterschulen taugten, dafür liegt der sicherste Beweis in dem überall hervortretenden Bestreben der Stadtgemeinden, eigene Schulen zu erlangen unter dem Patronate ihrer Obrigkeiten. Die in ihrer Art großartige, aber vielfach in's kleine verlaufende Bewegung gieng von den Niederlanden aus, wo ja die Städte früh zu frühlicher Entwicklung gekommen waren und lebhaftere Bildungsbedürfnisse sich regten. Aber hier entzündete sich nun auch sofort der Kampf zwischen den Stadtgemeinden und dem Klerus, der so lange das alleinige Recht des Unterrichtens gehabt hatte und mit sicherem Instincte von dem Emporkommen selbständiger Stadtschulen große Einbuße an Geltung und Einkünften fürchtete. Der Kampf ist oft, in den Niederlanden und anderwärts, ein sehr heftiger und hartnäckiger gewesen und nicht überall mit dem Siege der Stadtgemeinden beendet worden. Selbst in dem mächtigen Gent, wo das Verlangen nach selbständigen Schulen am ersten hervorgetreten zu sein scheint und allerdings schon 1192 der große Freiheitsbrief, welchen die Bürger sich selbst abfaßten, den Grundsatz völliger Lehrfreiheit ausgesprochen hatte, blieb man endlich (1235) bei dem Compromiß stehen, nach welchem den Stiftsherren von St. Pharahild das Recht gelassen wurde, jedes Jahr die Schulen, welche übrigens unentgeltlich gehalten werden sollten, einem zu diesem Ante fähigen Manne, den dann der Graf bestätigen sollte, zu übertragen. Bei einer Ausgleichung zwischen der Bürgerschaft von Ypern und dem dortigen Stifte von St. Martin im J. 1253 behauptete letzteres auch das Collaturrecht über die drei großen Schulen der Stadt und gestattete außerdem nur Privatunterricht in den einzelnen Häusern durch einen Kleriker

und freie Errichtung kleiner Schulen, in denen bloß bis zum Cato gelehrt werden dürfe. Auch in anderen Städten suchte der Klerus das zunächst dem Scholasticus zustehende Privilegium, das er niemals verkaufte, durch Zugeständnisse zu retten, wobei ihm wenigstens die oberste Aufsicht über die neuen Schulen und an den in Stiften und Klöstern noch bestehenden Lehranstalten der höhere Unterricht gesichert blieb. Aber in vielen Fällen errangen die Stadtgemeinden doch auch das Collaturrecht und gaben sich Schulen mit höherem Unterrichte. So nun vielfach in Deutschland und dessen östlichen Nebenländern. Es ist unmöglich, den überaus reichen Stoff, der in zahllosen Stadtchroniken und Schulgeschichten vorliegt, den Gang, welchen die Verhandlungen und Kämpfe genommen haben, ausführlicher darzustellen; wir beschränken uns auf Hervorhebung des Charakteristischen. Da ist nun Folgendes zu bemerken: 1) Nicht bloß in den größeren Städten, sondern sehr oft auch in den kleineren wird das Verlangen nach eigenen Schulen auf sehr vernehmliche Weise laut und kommt nicht leicht eher zur Ruhe, als bis in irgend einer Form den Bedürfnissen genügt ist (s. z. B. das Verzeichnis bei Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg, 6—16). 2) Gerade in den Städten, wo Domcapitel und Collegiatkirchen oder ansehnliche Klöster bestehen, ist der Widerstand der kirchlichen Gewalten besonders stark, führt zuweilen wohl selbst zu Anwendung des Bannfluchs und setzt sich in einzelnen Fällen durch Menschenalter fort, auch dann noch, wenn die Stadtgemeinden päpstliche Gewährungen erwirkt haben, wie z. B. in Leipzig, wo, obwohl bereits im J. 1395 die päpstliche Erlaubnis zu Gründung einer Schule (bei St. Nicolai) erlangt war, noch am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts der Widerstand der Augustiner-Chorherren nicht besiegt war. 3) Wo der Klerus nachgiebt, sucht er den Unterricht der neuen Schulen auf ein möglichst geringes Maß zu beschränken, um seinen eigenen Anstalten die höhere Auctorität und den Schein der Unentbehrlichkeit zu bewahren, obwohl die entstehende Concurrenz nur selten ein Anstoß zur Verbesserung der kirchlichen Anstalten wird. 4) So lebhaft empfunden das Bedürfnis ist, welches auf Errichtung neuer Schulen hinleitet, so begründet es sich doch oft in sehr unsicherer und schlichter Weise (etwa durch Beziehung auf die Weite und Gefährlichkeit des Weges, den die Kinder bis zur Dom- oder Stiftsschule zu machen haben), und führt auch bei vollständigerem Siege sehr selten zu bedeutenderen Schöpfungen oder zu Durchführung neuer Gedanken. 5) Wenn eine Entscheidung des Papstes eingeholt wird, ist sie eher zustimmend als abweisend, wie auch da, wo Landesherren im Besitze des Patronates sind, den Wünschen der Städte meist gern entsprochen wird; der scheidrichterliche Spruch der Landesherren aber bringt die Dinge gewöhnlich nicht über Halbheiten hinaus und führt wohl auch zu ganz wunderlichen Einrichtungen, z. B. in Königsberg, wo 1339 der Hochmeister Dietrich von Altenburg die Altstadt in zwei Hälften theilte und die eine Hälfte an die Schule der Hauptkirche, die andere an die Schule der Pfarrkirche wies und zugleich bestimmte, daß alle zwei Jahre ein Wechsel eintreten sollte (Möller, Geschichte des Altstäd. Gymnasiums in Königsberg I, 4—9). 6) Sehr selten haben die Stadtgemeinden Trieb und Lust, für ihre Schulen größere Opfer zu bringen, vielmehr lassen sie es sich gerne gefallen, wenn die Kirche mit ihren Mitteln aushilft und Kleriker als Schulmeister bei ihnen eintreten, wie denn überhaupt ein vielfacher Zusammenhang der Stadtschulen mit dem kirchlichen Leben besteht (die Schüler wirkten als Chorfänger bei den zahlreichen Kirchenfesten und Gottesdiensten mit) und häufig auch weltliche Schulmeister so bald als möglich in den Dienst der Kirche einzutreten suchten (denn die Belohnung für kirchliche Functionen war für sie eine wichtige Einnahmsquelle). 7) Der Unterricht der Stadtschulen lehnt sich meist an die Praxis der kirchlichen Lehranstalten an und benützt fast überall dieselben Lehrbücher und Methoden*), wie auch ihre Zucht meist eine mönchisch-düstere ist**), wo nicht etwa bei großer Frequenz statt der

*) Interessantes über die Unterrichtsweise der Stadtschule in Ulm bei Pfaff 23 ff.

**) So z. B. was Erasmus Alberus in seiner Schrift „Ein gut Buch von der Ehe“ von

Zucht arge Zuchtlosigkeit eintritt. 8) Der häufige Wechsel der fast immer nur auf Kündigung angestellten und schlecht bezahlten Lehrer hatte nothwendig schlimme Schwankungen und Unterbrechungen zur Folge, während das Kommen und Gehen der fahrenden Schüler (s. d. Art. „Bachanten“) sehr gefährliche Elemente der Bewegung in die Stadtschulen bringt. 9) Der Gedanke an ein eigentliches Volksschulwesen ist auch dieser Zeit noch fremd, obwohl man z. B. der weiblichen Jugend etwas größere Theilnahme zuwendet (vgl. für Braunschweig Sack, Gesch. der Schulen in Braunschweig I, 34 ff.) und die Kinder der Armen durch zahlreiche Stiftungen und Spenden zum Besuche der Schulen ermuntert werden (Sack I, 21, 64 f. 82 f.). 10) An eine zusammenhängende und durchgreifende Leitung des Unterrichtswesens denken auch ausgezeichnete Fürsten und Bischöfe nicht, vielmehr bestimmt sich das Meiste entweder nach örtlichen Bedürfnissen oder nach persönlichen Neigungen, wo nicht allgemein gültige Traditionen träge und mühsam fortwirken*). 11) Ueberall bleibt der Familie sehr vieles überlassen, die oft zu einiger Ergänzung Schreib- und Rechenschulen oder sonst kleine von Klerikern und Laien gehaltene Winkelschulen**) benutzt; wo in jugendliche Herzen triebkräftige Keime der Frömmigkeit gelegt werden, da ist es meist das stille Werk der Mütter und Väter.

Nach einzelnen Landschaften und Orten die Stadtschulen jener Zeit zu betrachten, würde nur zum Theil eine lohnende Beschäftigung sein, die wir hier nicht als unsere Aufgabe ansehen dürfen. Aus der Literatur über die Stadtschulen des Mittelalters führen wir zur Ergänzung noch einiges an. Hüllmann, Städtewesen IV, 331—346 (anziehende Uebersicht). Heppel, Schulwesen des Mittelalters 25 ff. Für Hamburg Meyer, Gesch. des Hamburg. Schul- und Unterrichtswesens im M. Hamb. 1843. Für Breslau Schönborn, Beiträge zur Geschichte der Schule und des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena in Breslau. 1843 f. (2 Stücke). Für Görlitz Knauth, Das Gymnasium Augustum in Görlitz (1765) 3 ff. Für Olmütz d'Elvert XV, f. Für Jglau Klumpar, Gesch. des Gymnasiums zu Jglau, 1853. Für Nürnberg Schultheiß, Gesch. der Schulen in Nürnberg, 1853 f. Für Ulm Kapff, Zur Geschichte des Ulmer Gymnasiums, 1858. (Vgl. die in dem Art. „Geschichte des Gelehrtenschulwesens“ angeführte Literatur. D. Red.) Da aus vielen dieser Stadtschulen im Zeitalter der Reformation Gymnasien sich entwickelt haben, müssen die in sehr erfreulicher Weise sich mehrenden Geschichten von Gymnasien reiche Beiträge zur Geschichte auch jener Stadtschulen darbieten.

Ueber die Lehrbücher, welche damals Kirchen- und Stadtschulen gebrauchten, ließen sich sehr ausführliche Mittheilungen zusammenstellen; hier beschränken wir uns auf einiges besonders Charakteristische. An die Stelle der alten Grammatiker trat im späteren Mittelalter (etwa seit 1240) weit und breit das Doctrinale puerorum Alexan-

seinen Erlebnissen in der Schule zu erzählen hat (Theol. Literaturblatt 1856. S. 842 f.), und wie namentlich auch Luther über die in der Schule zu Mansfeld ihm widerfahrne Härte klagt (Sürgens, Luther I, 159 f.).

*) Nahe hätte es von Anfang an gelegen, die Universitäten zu Mittelpuncten des Unterrichtswesens in fest bestimmten Kreisen zu machen und ihren Vorständen eine umfassendere Leitung der Studien in die Hand zu geben. Doch finden wir solche Leitung, wenn wir von Paris absehen, fast nur bei der Universität Prag. Der Rector derselben hatte nach Karls IV. Anordnungen die oberste Aufsicht über die niederen Schulen des ganzen Landes, er überwachte und leitete den Gang des Unterrichts, schrieb die Lehrbücher vor, besetzte die erledigten Stellen mit Baccalaren und Magistern oder auch mit Studenten, die nach einigen Jahren an die Hochschule zurückkehrten oder in lohnendere Aemter übertraten, übrigens weit davon entfernt waren, Volksunterricht geben zu wollen. S. v. Helfert, Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia (Prag 1860) S. 50

**) Von diesen giebt Fechter, Geschichte des Schulwesens in Basel bis zum Jahre 1589 (Basel 1837) S. 26; Schultheiß, Geschichte der Schulen in Nürnberg (Nürnberg. 1853) II, S. 33, nähere Nachricht. S. auch d. Art. „Volksschule“.

der's von Villechien, eine Grammatik in Versen und Reimen von übler Beschaffenheit (Daniel 102 f., Röhrich, in Illgen's Zeitschrift für histor. Theol. 1834, 2, 205 f.). Das Buch schließt sich an Priscianus an und besteht aus 3 Theilen, der Etymologie, der Syntax und der Pronunciation. So unvollkommen es ist, hat es doch eine ganz außerordentliche Benutzung erfahren: man rechnet, daß im 15. Jahrhundert mehr als 50 Auflagen desselben erschienen sind; die Ausgaben des 16. Jahrhunderts enthalten meist nur das dritte Buch, da man für das erste und zweite schon vielfach andere Grammatiken (wie Diomedes von den Alten, Johannes Despauterius von den Neueren) zu brauchen sich gewöhnt hatte. Ein Grund für den so ausgedehnten Gebrauch des Doctrinale lag wohl auch darin, daß er der Grammatik den Inhalt der Hauptabschnitte des alten und des neuen Testaments in 212 Versen mit einer die Aufmerksamkeit beschäftigenden und das Gedächtnis unterstützenden Kürze hinzugefügt hat. Andere Lehrbücher für den lateinischen Unterricht waren die Gemma Gemmarum, das Catholicon (von Joh. de Valbis, einem Dominikaner des 14. Jahrhunderts), der Modus latininitatis. Ein sehr merkwürdiges Schulbuch ist der Cisio-Janus, ein aus 24 latein. Versen bestehender Festkalender, der vielleicht schon im zehnten oder elften Jahrhundert entstanden ist. Es waren recht eigentlich Versus memoriales, wie folgende Probe für den Januar erkennen läßt:

Cisio-Janus Epi sibi vendicat Oc. Feli. Mar. An.

Prisca Fab. Ag. Vincenti Pau. Pol. Car. nobile lumen.

Hier ist Cisio = Circumcisio Christi, Epi = Epiphania, Pau = Pauli conversio. Die erste Silbe in Epi hat die sechste Stelle in den Silben des Januar, was den Tag des Festes (6. Jan.) anzeigt, Pau ist die 25. Silbe, weil Pauli Befehrung auf den 25. Januar fällt. — Noch Melancthon hat sich mit dem Cisio-Janus zu thun gemacht. Es ist natürlich, daß alle diese Schulbücher sehr selten geworden sind. Fand doch selbst Daniel in der kaiserlichen Bibliothek zu Paris vollständige Exemplare des Doctrinale puerorum. An Quellen der Sprach- und Alterthumskunde sind noch jetzt die lateinisch-deutschen Vocabularien jener Zeit wichtig, wie der von W. Wadernagel 1847 herausgegebene Vocabularius optimus, wohl in Oberschwaben während des vierzehnten Jahrhunderts entstanden, interessant besonders dadurch, daß darin der ganze Wortvorrath nach Maßgabe des Inhalts, und nur, wo dieser nicht leiten konnte, nach dem Alphabete geordnet ist; die Grundlage für diese, wie für alle ähnlichen Zusammenstellungen des Mittelalters bilden die Etymologien Isidor's von Sevilla, die hier und da eingeschalteten grammatischen Denkverse aber mögen aus Handbüchern entlehnt sein, wohl auch die öfter angeführten Sentenzen aus Virgil, Ovid, Horaz, Lucan und Juvenal aus Sammlungen für praktische Zwecke stammen werden. Ein viel umfassendes Schulbuch war die Margaritha philosophica des Carthäusers Gregor Reisch (Ende des 15. Jahrh.), die in 12 Büchern grammaticae rudimenta (in Versen), dialecticae principia, rhetoricae partes, arithmeticae species, musicae principia (mit Musiknoten), geometriae elementa, astronomiae theorematia, naturalis philosophiae principia, alchimiae principia, einiges de anima und de principiis philosophiae moralis darbot. Die nicht selten erwähnten Gesangbücher (Cantuale) der Schüler waren Notenbücher zu den Messgefängen. Anziehend ist es zu betrachten, wie die junge Buchdruckerkunst überall gleich in den Dienst der Schule genommen wird, und wie schnell dann die Ausgaben der beliebteren Schulbücher auf einander folgen.

Sehr hunte, 3. Th. wunderliche Bilder erhalten wir, wenn wir uns die Schulfeste jener Zeit zu vergegenwärtigen suchen. Schulfeste waren im Grunde alle Kirchenfeste, weil dabei in den Processionen auch die Schüler mit Fahnen, Bändern und anderen Emblemen theilnahmen, zumal das Frohnleichnamsfest, die Marienfeste, die Feste der Schutzpatrone; besonders aber treten für die Schulen hervor das Gregoriusfest, das Nicolausfest, das Maifest, an welche frühzeitig auch allerhand Mummereien und scenische Spiele sich angeschlossen. (S. d. Art. „Schulfeste“.) Eine anziehende Zusammenstellung bei Sad 107 ff.

Was in diesen Jahrhunderten die kleine religiöse Genossenschaft der Waldenser namentlich für religiöse Bildung der Jugend gethan hat, das entzieht sich der Forschung fast ganz. Dagegen wissen wir von den böhmischen Brüdern, daß sie die Unterweisung der Kinder und Erwachsenen im Bekenntnis den ordinirten Geistlichen übertrugen, während in Zeiten der Verfolgung den Unterricht der Kinder die Hausväter übernahmen. Im J. 1505 erhielten die Brüder durch ihren thätigen Senior Lucas von Prag den ersten Katechismus unter dem Titel „Fragen der Kinder“. Wie groß im allgemeinen die geistige Regsamkeit, wie groß namentlich auch die literarische Thätigkeit bei den Brüdern war, davon s. Gindely, Gesch. der böhm. Brüder I.

So haben wir die Entwicklungen eines Jahrtausends durchlebt. Wir haben für Jugendbildung viel edle Kräfte wirken, Großes unternehmen, Dauerndes aufbauen sehen. Aber wir haben auch wahrgenommen, wie beschränkt man blieb in der Stellung der Aufgaben, in der Wahl und Anwendung der Mittel, in den Erfolgen einer oft doch sehr eifrigen und angestregten Thätigkeit, weil diese leicht auch wieder in Mechanismus sich verlor. Als nun der Humanismus auf breiterer Basis die Reform des Studienwesens begann und gegenüber den schwerfälligen Vertretern des Alten mit voller Lebendigkeit, mit kühner Leidenschaft, mit stolzem Selbstvertrauen an die Jugend sich wandte, um in dieser die Zukunft sich zu sichern und durch sie die Güter echter Weisheit und reinen Geschmacks weiter tragen zu lassen, hätten die alten Normen und Formen aufgegeben werden müssen, auch wenn die Reformation, die noch ganz anders die Geister erregte und noch viel gewaltigere Mächte in den Kampf führte, nicht so bald an die vom Humanismus ausgegangene Bewegung sich angeschlossen hätte. Was solchen Angriffen erlag, war sicherlich des Fortlebens nicht werth; aber nicht alles, was verurtheilt ward, hörte zu wirken auf, sondern wirkte weiter in neuen Zeiten und neuen Verbindungen.

S. Kämmerl.

Mittelschule. Eine „mittlere Schule“ bezeichnet nach dem Wortsinne zunächst eine solche, welche zwischen zwei anderen Schulen oder Schulgattungen, natürlich zwischen einer niedrigeren und einer höheren, in der Mitte steht. Der bestimmtere Sinn des Wortes hängt also davon ab, welcher Art diese beiden Schulgattungen seien, die jenseits der Grenzen der Mittelschule liegen. Da ist denn vorzugsweise entweder an Volksschule und Hochschule zu denken — und in diesem Sinne war z. B. der Titel der für die Interessen der Gymnasien, lateinischen und Realschulen bestimmten Zeitschrift „Mittelschule“ gemeint, welche mehrere Jahre lang in Württemberg erschien — oder an Volksschule und Realschule — und dann bezeichnet man mit dem Worte Stadtschulen, welche sich über das Niveau der gewöhnlichen Volksschule erheben, ohne darum Realschulen sein zu wollen. Das Nähere s. unter den bestimmteren Aufschriften: Stadtschule u. s. w.

Mnemotechnik. Eine uralte Kunst ist in unseren Tagen, wo sie gerade nur ein Minimum von Werth besitzt, wieder hervorgezogen und übermäßig angepriesen worden. Es geht eben mit der Gedächtniskunst wie mit so manchen Ueberlieferungen der Vorzeit, die wieder aufstauen, weil Neugier und Neigung zum Merkwürdigen jetzt fast mehr bewirken, als früher der directe Gebrauch. Bei alledem schließt die Mnemotechnik doch auch für denjenigen, der sich weder durch blinde Neugier, noch auch durch die Hoffnung außerordentlicher Früchte zu ihr hinführen läßt, genug wirkliches Interesse in sich, und namentlich der Pädagoge wird aus ihrer Betrachtung Vortheil ziehen, wenn er sie als psychologisches Experiment begreifen und so weit verallgemeinern kann, daß ihre Grundsätze auch außerhalb der engen Spuren der eigentlichen Technik verwendbar werden.

Die Mnemotechnik hat es mehr mit dem Behalten, als mit dem Erinnern zu thun. Wo es gilt, zwei oder mehrere Vorstellungen so mit einander zu verbinden, daß nach Anregung der einen sofort auch die andere in's Bewußtsein tritt, oder daß sich eine ganze Reihe in geordnetem Verlaufe entwickelt, da kommt eine Anzahl von Ursachen und Wirkungen in Betracht, welche insgesammt das Gebiet der Mnemotechnik bilden. Von diesem weiten Gebiete bauen die Mnemoniker gewöhnlich nur einzelne

Theile an, da die Virtuosität in der Verwendung weniger, ganz bestimmter Mittel sie praktisch weiter führt, als die Beherrschung des ganzen Feldes. Der Pädagoge ist hier nicht in demselben Falle. Ihm muß gerade die Aufmerksamkeit auf das ganze Gebiet dessen, was nach psychologischen Gesetzen mnemonisch wirkt, von Bedeutung sein, während er die meist nur zu Kunststücken taugliche Virtuosität in der Anwendung einzelner besonderer Mittel nicht brauchen kann. Hievon ausgenommen ist nur etwa das gewöhnliche Memoriren, welches von der Mnemotechnik im weitesten Sinne einen Specialfall bildet.

Jede zusammenhängende Entwicklung zweier oder mehrerer Vorstellungen beruht auf dem Zusammenwirken einer leitenden Zweckvorstellung und einer an sich unbegrenzten Reihe von Einflüssen der Ähnlichkeit, der begrifflichen Verwandtschaft und der habituellen Verbindung. Die Vorstellung „Ritter“ kann ebenso wohl die Vorstellungen „bitter“, „Gewitter“, „Netter“ u. s. w. als z. B. „eques“, „knight“ oder auch „Panzer“, „Mittelalter“, „Heros“, „Soldat“, oder etwa „Geograph“, „treue Schwesterliebe“ und zahlreiche andere nach sich ziehen. Die Zweckvorstellung, welche während der Entwicklung einer Vorstellungreihe im Hintergrunde des Bewußtseins ruht, lenkt den Verlauf in die richtigen Bahnen. Je nachdem wir also bei Entwicklung der Vorstellung „Ritter“ etwa Reime und dgl. suchen, oder übersetzen, Geschichte treiben, ein Gedicht declamiren, wird bald diese bald jene Verbindung wirklich eintreten. Die bloße Unähnlichkeit, wie z. B. zwischen „Fledermaus“ und „Cicero“, hat keine reproductive Wirkung, wohl aber der Gegensatz, dessen Bedeutung sich jedoch auf die der logischen Verwandtschaft zurückführen läßt. Unterscheiden wir nämlich die mnemonischen Elemente so, daß wir ein Logisches, ein sinnliches und ein mechanisches annehmen, so findet in ersterer Beziehung die Reproduction theils so statt, daß der in der Vorstellung liegende Begriff einen übergeordneten oder untergeordneten, theils so, daß er einen beigeordneten näher bringt, und im letzteren Falle sind es gerade die entgegengesetzten Endpunkte einer Vorstellungreihe (conträre Gegensätze), welche sich besonders stark verbunden zeigen; so „groß“ und „klein“, „hell“ und „dunkel“, „warm“ und „kalt“, während z. B. „lau“ „kühl“ u. s. oft nicht so nahe liegen. Bei der sinnlichen Wirkung spielt im ganzen in der Mnemonik das Gebiet des Gesichtsinnes eine hervorragende Rolle, während das gewöhnliche Gedächtnis sich mehr auf das Ohr stützt; doch brauchen wir nur an die Versregeln der lateinischen Grammatik zu erinnern, um zu zeigen, wie eine künstliche Unterstützung des Gedächtnisses auch auf den Sinn des Gehörs begründet werden kann. Die mechanische Wirkung ergibt sich überall, wo zwei oder mehrere Vorstellungen zufällig einmal miteinander oder nacheinander im Bewußtsein waren; sie ist an sich schwächer als die logische und die sinnliche, kann aber theils durch die begleitenden Umstände, theils aber namentlich durch Wiederholung eine außerordentliche Kraft erlangen. Ersteres geschieht besonders beim Auffallenden, z. B. bei der Vorstellung eines Pferdes und eines Wohnzimmers, wenn wir eben das Pferd mit Verwunderung im Wohnzimmer erblickt haben. Letzteres findet beim Auswendiglernen statt, aber auch bei fehlerhaften Gewohnheiten, bei den Eindrücken der täglichen Umgebung u. s. w. —

Die vollendetste Mnemonik würde immer die Herstellung eines vollkommenen inneren Verständnisses der Zusammengehörigkeit der zu verbindenden Vorstellungen sein; allein ein solches Verständnis ist nur selten zu erreichen. Wer sagt uns z. B. sprachgeschichtlich, physiologisch und psychologisch den Grund davon, daß der Lateiner den Menschen homo nennt? So weit sich aber dergleichen Nachweise geben lassen, sollten sie nicht verschmäht werden, und eine gesunde Etymologie, selbst wenn sie z. B. einmal den (sprachwissenschaftlich vollkommen feststehenden) Zusammenhang von „rana“ und „Frosch“ mit Zuziehung des englischen und des Sanskritwortes darthut, kann deshalb in fundiger Hand selbst in unteren Classen trefflich wirken. Mein verehrter Lehrer H. Schweizer in Zürich verstand es vortrefflich, dergleichen Lichtblicke zu geben, ohne irgendwie sich von der Hauptaufgabe des Unterrichts zu verlieren. Es ist aber nicht

jedermanns Sache, und wer es kann, der giebt damit auch mehr als eine bloße Mnemonik. In Wissenschaften, welche einen strengen inneren Zusammenhang haben, sollte nun aber freilich diese höchste Art der Mnemonik durch genaue Verdeutlichung des logischen Zusammenhanges stets im Auge behalten werden. Schon der alte Morhof, welcher die Mnemotechnik mit großer Vorliebe behandelte, will aus den Gebieten der Logik, der Mathematik, der Physik und Metaphysik, eben des strengen inneren Zusammenhanges wegen, alle besonderen mnemonischen Kunstgriffe verbannt wissen. An Fälle, in denen es sich z. B. um das Behalten der Basis des natürlichen Logarithmensystems, der Zahl π und dergl. handelt, mag Morhof nicht gedacht haben. Daß es aber auch für die didaktische Unterstützung der reinbegrifflichen Auffassung eines Stoffes eine bestimmte Kunst giebt, ist nicht zu bezweifeln. Die Hervorhebung des Hauptgedankens, der anschauliche Nachweis der Gliederung, die summarische Zusammenfassung und dann wieder das ruhige Weilen beim Einzelnen, sind Dinge, an denen sich jeder Pädagoge zu versuchen hat. Schon Hugo von St. Victor und nach ihm Vincenz von Beauvais (vgl. Schloffer, Vinc. v. Beauv., Hand- und Lehrb. für Kön. Prinzen und ihre Lehrer, Frankf. 1819, I. S. 37) erkannte wohl, in wie engem Zusammenhange diese Kunst mit dem Gedächtnisse stehe. In der speciellen Technik unserer Mnemoniker spielt das logische Element die geringste Rolle, und es ist jedenfalls irrthümlich, wenn sie glauben, mit der Zurückführung der Zahlen auf Wörter, mit Abänderung schwer zu behaltender Eigennamen und solchen Kunststücken der begrifflichen Auffassung der Sache zu dienen oder sich auf eine solche zu stützen. Es kommt hierbei weit mehr das sinnliche Element in Betracht, welches überhaupt in die Prozesse des Vorstellens weiter hineinreicht, als man gewöhnlich annimmt. In den Bewegungsnerven gehen auch bei der abstractesten Vorstellung gewöhnlich merkbare und vielleicht immer unmerkliche Functionen vor, von denen es für unseren Zweck nicht nöthig ist, zu untersuchen, ob sie mit dem Vorstellen selbst in einem näheren oder ferneren Zusammenhange stehen. Namentlich kann man bei einiger Aufmerksamkeit leise Zuckungen in den Muskeln der Sprachwerkzeuge wahrnehmen, die jedoch nicht genügen, das Aussprechen der bloß gedachten Worte zu bewerkstelligen. Ähnliche Strebungen finden in den Gesichtsmuskeln statt und zwar nicht nur, wenn sie stark genug sind, unsere Züge merklich zu verändern. Auf dem Gebiete der Empfindung entsprechen diesen Vorgängen die Phantasiebilder des Sehens, Hörens u., welche vermuthlich im Centrum der Sinnesempfindungen ihren Ursprung haben. Auch diese Thätigkeiten, deren Verwandtschaft mit den wirklichen Sinneswahrnehmungen, für welche die Nerven nur Leiter sind, ganz unverkennbar ist, haben ihre Abstufungen bis zur Grenze der Unmerklichkeit, doch ist sehr fraglich, ob die Forderung Hegel's, daß den Schülern beim begrifflichen Denken „das Hören und Sehen vergehen“ soll, jemals zu erfüllen ist.

Die Mnemotechnik knüpft mit zwei Erfahrungssätzen an diese sinnlichen Elemente des Vorstellens an: mit dem Satze, daß möglichste Lebhaftigkeit derselben das Behalten unterstützt, und daß Vorstellungen, bei denen die sinnlichen Elemente ähnlich sind, einander auch bei völliger Verschiedenheit des begrifflichen Inhaltes in's Bewußtsein heben. Ueberhaupt kann man sich ja abstracte Begriffe, z. B. Obst als solches, im Unterschiede von Äpfeln, Birnen u. nicht vorstellen; mit solchen Begriffen kann man nur rechnen. Der Mnemotechniker knüpft daran an, daß man bei ihrer Erwähnung doch immer eine Reihe von Phantasiebildern solcher Gegenstände hegt, die unter den betreffenden Oberbegriff fallen, und er verlangt dann, daß man die betreffenden Phantasiebilder recht lebhaft fasse und ausmale. Die Mnemoniker des 15. bis 17. Jahrhunderts, welche sich alle mehr oder weniger auch mit der dialektischen Erfindungskunst des Raymondus Lullus befaßten und deshalb auf abstracte Begriffe und deren Einprägung in mannigfachen Verbindungen Werth legen mußten, wandten die Einprägung symbolischer Figuren an. Diese wurden den Dichtern, alten Denkmälern, Münzen u. f. w. entlehnt, oder auch nach der Analogie solcher Darstellungen erfunden. In der Phantasie konnten diese Figuren dann auf's mannigfachste gruppiert und mit bestimmten Orten, Hand-

lungen u. s. w. in Verbindung gebracht werden. Neben der Phantasie sind nun aber die Thätigkeiten der Sprachwerkzeuge von vorzüglicher Wirksamkeit. Ein fremd klingendes Wort wird von einem Schüler leichter behalten, wenn er es selbst ausgesprochen, als wenn er es noch so deutlich gehört hat. Aehnlich klingende Worte heben einander in's Bewußtsein, auch wenn sie durchaus verschiedene Begriffe bezeichnen, und von dieser Aehnlichkeit haben die Mnemoniker der modernen Jahrhunderte einen sehr ausschweifenden Gebrauch gemacht, indem sie aus unbekanntem Worten bekannte machten, namentlich solche, welche zugleich ein Phantasiebild geben oder welche sich durch einen logischen Zusammenhang leicht behalten lassen. Der bizarre Unsinn, der bei diesem Verfahren in der Regel herauskommt, schadet dem Behalten leider gar nicht, und eine auf das Außerliche gerichtete Pädagogik glaubt daher leicht, an diesem Verfahren einen Schatz zu haben, während es in der That aus überwiegenden Gründen ganz zu verwerfen ist (Beispiele u. a. bei Curtman, Lehrb. der Erz. S. 111 und sehr zahlreich bei den neueren Mnemonikern).

Das mechanische Element des Gedächtnisses zeigt sich am reinsten in der Thatfache, daß Vorstellungen, welche einmal nach einander oder nebeneinander in's Bewußtsein traten, auch ohne alle Aehnlichkeit oder logische Zusammengehörigkeit, sich wieder in's Bewußtsein heben, wenn eine derselben auftritt. Auf dieser Wirkung beruht das mechanische Auswendiglernen, das für sich allein verwerflich, aber verfest mit Anschauung und logischer Auffassung für die vollendete Sicherheit im Reproduciren eine unentbehrliche Stütze ist. Die Wirkung einer einmaligen zufälligen Verbindung von Vorstellungen ist meist sehr schwach, wird aber durch Wiederholung, die ursprünglich absichtslos sein kann, immer stärker; so entsteht z. B. das für den Lehrer so beachtenswerthe Auswendiglernen von Fehlern, in die der Schüler, obwohl er auf sie aufmerksam gemacht ist, bei jeder Wiederholung zurückfällt. In der Mnemonik, welche gerade die zeitraubende Wiederholung möglichst zu beseitigen sucht, wird das mechanische Element des Gedächtnisses meist nur in Verbindung mit den übrigen angewandt, wie denn überhaupt gerade die bekanntesten und wirksamsten Mittel der Gedächtniskunst sich auf Mischungen der wirksamen Vorgänge stützen.

Hierher kann man vor allen Dingen die Benutzung der Raumbilder, welche schon den Alten bekannt war, rechnen. Die bekannte Erzählung von der Erfindung des Simonides (Cic. de or. II, 86), welcher übrigens dem unzweifelhaft höheren Alter der Mnemotechnik gegenüber kein Gewicht beizulegen ist, zeigt, wie früh man schon über die Theorie dieser Kunst nachdachte. Bei diesen Raumbildern ist das logische Princip durch die Ordnung und Eintheilung, das sinnliche durch die lebhaftere Vorstellung gewisser Räumlichkeiten, das mechanische endlich durch die willkürliche Verbindung beliebiger anderer Vorstellungen mit den Raumbildern vertreten. Im Mittelalter und den ersten Jahrhunderten der Neuzeit bauten die Mnemoniker sich in Gedanken ganz mnemonische Städte mit zahlreichen Straßen, Plätzen und Häusern. Durch fortgesetzte Meditation brachte der Künstler es dahin, daß er in seiner Gedankenstadt sich ganz zu Hause fühlte; die Zahl der Straßen und Häuser, ihre Größe und Reihenfolge — alles war nach den damals beliebten Universal-Eintheilungen alles „Wißbaren“ zum Voraus bemessen, und nach denselben Grundsätzen erfolgte nun der innere Ausbau der Häuser und die Ausschmückung der Wände, Nischen u. s. w. mit den zu behaltenden Gedankendingen. Die abstracten Begriffe wurden dabei in der eben angedeuteten Weise für die Phantasie faßbar gemacht. Es liegt auf der Hand, daß der Werth dieser Kunst mit dem relativen Werthe des Gedächtnisses steigen und fallen muß, und daß daher in einer Zeit, wo das eigene Forschen zurücktrat und das encyclopädische Behalten des überlieferten Wissens neben der gewandten dialektischen Verwendung desselben dem Gelehrten das höchste Lob erwarb, ungleich mehr Kraft und Ausdauer auf die Erwerbung des scharfälligen Apparates verwandt werden durfte, als in einer entwickelteren Zeit, welcher der organische Fortbau der Wissenschaften als Aufgabe zugetheilt ist. Vorzüglich groß mußte daher auch der Werth mnemonischer Mittel für jene frühen Bil-

dungsstufen sein, auf welchen die Völker schon einen beträchtlichen Schatz des Wissens zu bewältigen hatten, ohne das Mittel der Buchstabenschrift zu besitzen. Nicht mit Unrecht vermuthet Aretin (Systemat. Anleitung zur Mnemotechnik, Sulzb. 1810, II. S. 2), „daß die Mnemonik in einem Zeitalter entstanden sein muß, in welchem man sich noch der Bildersprache bediente“. Es ist sogar nicht unwahrscheinlich, daß die Bilderschrift und indirect also die ganze Schrift aus mnemotechnischen Bestrebungen der ältesten Culturvölker hervorgewachsen ist. Ein System mnemonischer Aufzeichnung durch Fäden mit angeknüpften Nebenfäden hatte z. B. bei den Peruanern eine große Vollkommenheit erreicht. Jeder Erinnerungsknoten, der in ein Schnupftuch gemacht wird, stellt den einfachsten Keim dieses mnemonischen Systems wieder dar. Die Unterstützung des Gedächtnisses durch ein äußerlich sichtbares Mittel kann zwar nicht wohl mehr Mnemotechnik genannt werden, sobald die gewählten Zeichen nichts mehr zu erwathen übrig lassen, doch knüpfen sich auch an ein solches Verfahren noch beachtenswerthe mnemonische Momente. Die gewöhnliche Schrift unserer Sprache ist im Bewußtsein mit den entsprechenden Lauten so vollständig verschmolzen, daß das Schreiben eines fremd klingenden Wortes ähnliche Wirkungen hat, wie wir sie oben dem Aussprechen zuschrieben. So verkehrt es auch ist, die Schüler Declinationen, Conjugationen u. dgl. unendlich oft nach einander abschreiben zu lassen, wobei dann das Bewußtsein gar nicht mehr thätig ist und oft sogar ein und derselbe Fehler zwanzigmal nacheinander niedergeschrieben wird, so ist doch keineswegs jeder mnemonische Gebrauch des Schreibens zu verwerfen. Es empfiehlt sich z. B. beim Unterrichte in der Geschichte, Geographie u. s. w., bemerkenswerthe Namen erst von mehreren Schülern deutlich aussprechen und sie dann von allen niederschreiben zu lassen. Die bekannte Praxis, Formen und Regeln, die man zu vergessen geneigt ist, in großen Buchstaben auszuführen und im Zimmer anzuhängen, kann Schülern noch immer gelegentlich mit Vortheil empfohlen werden. Die Wirkung besteht dann nicht sowohl in dem häufigen Sehen, da sich hiefür die Aufmerksamkeit sehr schnell abstumpft, als vielmehr in der mnemonischen Wirkung des Phantasiebildes jener Schrift, das immer leicht zu reproduciren ist. Auch das gewöhnliche Abschreiben kann übrigens fruchtbar gemacht werden, wenn man eine kurze Regel, einige Formen u. dgl., statt hundert- oder tausendmal nach einander, wie die frühere Pädagogik es nicht selten verordnete, vielmehr nur 8—14 Tage hindurch täglich ein einziges mal sauber und deutlich hinschreiben läßt. Was so behandelt wird, läßt sich nicht gleich wieder vergessen.

Hier wäre denn auch das Rechenbrett der Russen und der asiatischen Völker zu erwähnen, da es keineswegs bloß dazu dient, das Rechnen durch die unmittelbare Anschauung zu mechanisiren, sondern nicht minder, um die Zahlen durch Erinnerung an die Figuren, welche die verschobenen Steinchen bilden, dem Gedächtnisse besser einzuprägen, und schließlich auf Grund dieser Anschauung auch das Kopfrechnen zu erleichtern*). Die entwickeltere Zahlenmnemonik ist jedoch von jeher darauf ausgegangen, die Zahlen durch anschaulichere Vorstellungen zu ersetzen. Die nackte Zahl bietet, wo ihr nicht eine leicht übersichtliche Rechnung zu Grunde liegt, dem Gedächtnis fast gar keine Anhaltspunkte. Nur jene Specialtalente für quantitative Auffassung, wie Dase und vor ihm Colborn, Buxton und andere, scheinen die Zahlen gleichsam lebendig vor sich zu sehen, und daher einer besondern Technik zu ihrem Behalten nicht zu bedürfen. Der außerordentliche Ueberblick, mit welchem Dase eine Handvoll Erbsen, die man auf einen Teller schüttete, in 1—2 Secunden zu zählen pflegte, giebt einen Wink dafür, in wie

*) Ein viereckiger Rahmen in senkrechter Ebene hält 9 horizontal und parallel laufende Stäbe, an denen sich je 9 Steinchen oder Knöpfe so angereiht befinden, daß man sie von links nach rechts hinüberschieben kann. Die hinübergeschobenen Steinchen bedeuten auf dem untersten Stabe Einer, auf dem folgenden Zehner u. s. w., so daß man an der Vorrichtung Zahlen bis zu 99999999 ausdrücken kann. Die Nullen brauchen keine Steinchen, daher die Zahl 9 zur Darstellung des Decimalsystems dient.

bedeutender Weise hier die sinnliche Organisation mitwirkt. Die Uebertragung der Zahlen in geordnete Vorstellungen ist ein uralter Theil der Gedächtniskunst, doch pflegten die älteren Techniker sie nur nebenher, während sie bei den neueren und namentlich bei den neuesten, Reventlow und Kothé, fast zum Hauptgegenstande der ganzen Kunst geworden ist, und jedenfalls verhältnismäßig am meisten Anflang gefunden hat. Allerdings wendeten die älteren Mnemoniker auch ein schwerfälligeres System der Uebertragung an, als die neueren, doch ist das Vorwalten der Zahlenübertragung nicht sowohl auf diese Verbesserung zurückzuführen, als vielmehr hauptsächlich auf die Herstellung eines inneren Zusammenhanges in den meisten Wissenschaften, der die Einzelheiten durch die principielle Erkenntnis dermaßen trägt, daß es keiner technischen Stützen mehr bedarf. Die specielle Technik bleibt daher nur noch auf dem Felde willkommen, wo Außerlichkeiten zu merken sind, denen nicht leicht anders beizukommen ist. Es ist nicht erfreulich, aber auch nicht wohl zu widerlegen, daß z. B. für das Abiturientenexamen in der Geschichte in Preußen noch jetzt die Zahlenmnemonik verwendbar wäre. Die erdrückende Masse eines chronologischen Stoffes, der durch die geistige Bildung junger Leute von 18—20 Jahren noch gar nicht organisch zusammengehalten werden kann, selbst wenn der Unterricht darauf abzielt, führt eine Art der Auffassung der Zahlen herbei, an welcher die Abgeschmacktheiten der Gedächtniskunst nicht viel verderben können, während eine consequente Anwendung derselben den meisten Köpfen noch als harmlose Eiselbrücke viel Quälerei ersparen könnte. Noch radicaler würde freilich die Abschaffung des geschichtlichen Examens helfen. Ein annäherndes Wissen der Zeiten, welches auf der Einsicht in den Zusammenhang der Ereignisse beruht, aus dem sich der ungefähre chronologische Ort einer Thatfache mit Nothwendigkeit ergibt, ist dagegen äußerst werthvoll, und auch hiefür giebt es eine unterstützende Kunst. Man gebe vor allen Dingen den Zeitepochen ein möglichst bestimmtes Colorit, wozu der Farbstoff aus den culturgeschichtlichen Verhältnissen zu entnehmen ist. Dieses Colorit darf wohl, mit demselben Recht, mit welchem man z. B. bei geographischen Reliefs die Höhendimensionen verstärkt, recht kräftig aufgetragen werden, und wenn es sich dann auf Jahrhunderte abrunden und mit hervorragenden Bildern einzelner Personen und Vorgänge andeuten und gleichsam in neue immer wieder zur Anschauung bringen läßt, so dürfte die Grenze der wahren mnemonischen Kunst erschöpft sein. Könige, Feldherren und große Schlachten, um die sich der Geschichtsunterricht überhaupt noch zu einseitig bewegt, sind hiezu selten brauchbar; doch können wir wenigstens die Hunnenschlacht, Karl den Großen, Wallenstein als solche Symbole ganzer Zeiten anführen. Luther, Peter von Amiens, Mohammed, Columbus, die Eroberung Constantinopels mögen hiefür als Beispiele dienen. Das Beste bleibt freilich local oder individuell. So erinnere ich mich sehr deutlich, wie ich in früheren Jahren mir fast das ganze dreizehnte Jahrhundert an den Eölnner Dom fettete, den ich genau kannte und dessen Gründungsjahr sich mir vorzüglich fest eingepägt hatte. Das minder Bedeutende wird durch die Frische individueller Beziehungen oft wirksamer als Gegenstände von durchgreifender allgemeiner Bedeutung. Dieser Umstand, welcher auch die specielle Kunst der Mnemonik so schwer lehrbar macht, ist von Reventlow und Kothé zwar beachtet, aber viel zu wenig in Anschlag gebracht worden, wenn sie glaubten, durch fertige mnemotechnische Wörterbücher ihre Kunst allgemeiner nutzbar zu machen. Fast nur diejenigen haben Erfolg in der Mnemonik, welche sich nicht nur die Anwendungen selbst machen, sondern auch das System sich durch eigene Erfindungen mehr oder weniger zurecht zu legen wissen. Winkelmann's Gedante (Relatio novissima, 1648; bei Aretin II, 370 u. ff.), die Ziffern durch Consonanten auszudrücken und aus diesen mittelst beliebiger Einschaltung der Vocale Gedankworte zu bilden, ist die Grundlage der Zahlenmnemonik der meisten neueren geblieben; doch haben Fainaigle (1804), Otto (Reventlow), Kothé und andere ihn in eigenthümlicher Weise behandelt und fortgebildet. Eine specielle Darlegung dieser Kunststücke scheint uns nicht im Zwecke der Encyclopädie zu liegen. Näheren Aufschluß geben am besten Dr. Karl Otto (nannte sich in früheren Werken Reventlow und wurde unter diesem Namen bekannt), praktisches Lehrbuch der Mnemo-

technik 2. Aufl. Stuttg. u. Tübingen 1847 und Rothe, Lehrbuch der Mnemotechnik, 2. Aufl. Hamburg 1852. Die weit interessantere historische Seite der Sache haben am ausführlichsten Morhof im Polyhistor und der Freiherr von Aretin, Systemat. Anleit. zur Theorie und Praxis der Mnemonik, Sulzbach 1810, behandelt. Einen kurzen Wink gestatte man uns nur noch über die merkwürdigen geschichtlichen Zusammenhänge der Mnemonik mit der Stenographie, mit der Kunst des Raymondus Lullus und mit den hie und da auftauchenden Bestrebungen zur Erfindung einer für alle Nationen gleich verständlichen Begriffsschrift (Pasiographie). Hier liegen noch Probleme einer fernen Zukunft vor, welche ein Geist wie Leibniz in fruchtbarer Tiefe und Einheit zu fassen mußte, während sie in gewöhnlichen Händen zu Spielereien zerbröckeln. A. Lange f.

Mode, f. Mädchenerziehung S. 771.

Moderne Bildung, f. Bildung.

Modisten. Dies ist der Name einer eigenen Gattung von Schullehrern, die mit ihren Schulen zuerst unter den aus der Reformation hervorgegangenen Organisationen des öffentlichen Unterrichts zum Vorschein kommen, im vorigen Jahrhundert sich infolge der Entstehung der Realschulen wie infolge der allmählichen Hebung und Erweiterung der Volksschulen verloren haben und nun seit etwa 50—60 Jahren auch mit ihren letzten, vereinzelt Spuren verschollen sind. Ueber den ursprünglichen Sinn und Zweck des Instituts der Modisten giebt am klarsten ein Artikel der württembergischen großen Kirchenordnung vom J. 1559 Auskunft. Dort heißt es Fol. 363: „Dieweil an guten Handschreibern und Rechnern bei unsrer Landschaft Städten und Stadtschreibereien nicht kleiner Mangel, und dennoch Uns und dem gemeinen Nutz, auch guter Haushaltung nit wenig daran gelegen seyn will: demnach wöllen wir, wie solches Unser geliebter Herr Vater seligen Gedächtnis verordnet, daß von unsern Kirchenträthen Drei fromme, christliche, gottesseifrige teutsche Schulmeister, die von der Hand gute Modisten und Schreiber, auch mit der Feder und auf der Linien rechnen zu lehren geschickt und fleißig seien, verordnet werden sollen. Nämlich den einen gen Stuttgarten, den andern gen Tübingen, und den Dritten gen Urach, an diesen Orten ihre Schulen mit guter Ordnung, die ihnen hierum zugestellt und gegeben solle werden, anrichten.“ Also Schreib- und Rechenschulen sind es, für welche diese Lehrer bestellt wurden. Nun war aber wenigstens das Schreiben schon von Anfang auch allgemein in den Lehrplan der deutschen Volksschule mit aufgenommen; es handelte sich also in diesen besonderen Schreibschulen um die höhere Schreibkunst, die beides, die Kalligraphie und die Kenntnis der üblichen Formeln für Schriftsätze aller Art, Briefe, Urkunden, Protokolle u. s. w., umfaßte. Beides aber diente einem Zwecke des öffentlichen Lebens, nämlich, wie obige Verordnung deutlich sagt, der Schreiberei in den Kanzleien des Staats und der Gemeinden; außerdem aber lag es nahe, daß auch der Handelsstand seine Berufsbildung in jenen Schulen finden konnte. Daselbe gilt vom Rechnen, das in den meisten Ländern anfangs noch ganz allein bei diesen Rechenlehrern erlernt werden konnte, wogegen einzelne Schulordnungen allerdings gleich bei der Errichtung der Volksschulen das Rechnen, jedoch nur die ersten Elemente desselben, unter die allgemeinen Lehrfächer aufnahmen (vergl. Heppel, Geschichte des deutschen Volksschulwesens I, S. 319); auch im letzten Falle blieb somit den Modisten noch die ganze höhere Rechenkunst, d. h. neben Regel de Tri und Algebra auch die Anwendung derselben auf die mannigfachen Verhältnisse im Handel und Wandel, die Kunst der Buchhaltung und Rechnungsstellung u. s. w. Es ist bezeichnend, daß der die Einrichtung der Modistenschulen betreffende Artikel der württembergischen Kirchenordnung gar nicht in dem das gesammte Schulwesen umfassenden Capitel derselben, sondern später, nach dem Capitel von der Rastenordnung und von den Wundärzten und unmittelbar vor dem Capitel von den Stadtschreibern seinen Platz erhalten hat. — In der „Geschichte der Schulen in Nürnberg“ von W. K. Schultzeiß (Nürnberg. 1853) wird (II. Heft, S. 107 ff.) ein vollständiges Examen mitgeteilt, das um's Jahr 1620 derjenige zu bestehen hatte, der bei einem solchen Schreib- und Rechenmeister die gefeslich vorgeschriebenen 6 Jahre (vom 18. bis 24. Lebensjahre) absolviert hatte und nun zu

öffentlichen Diensten legitimirt oder angestellt werden wollte. In dem das Schreiben betreffenden Theile kommen z. B. folgende Prüfungsfragen und Aufgaben vor: „Was ist Orthographia? — Es soll Examinandus einen teutschen Periodum mit denen dazu gehörigen signis distinctionis machen, und auch darinnen vor Augen legen, welche und was für Wörter mit Versal oder großen Buchstaben geschrieben und wie die Wörter eines solchen Periodi syllabizirt, oder recht abgetheilet werden müssen? — Wie soll eine wohl proportionirte Feder präparirt und zum Gebrauch schicklich gefaßt werden? — Wie vielerlei Arten sind der teutschen Schriften? — Was haben die Buchstaben der teutschen Schriften für ein Fundament und worauf beruhet ihre Zierde und sonderlicher Wohlstand? — Wie werden die Buchstaben der teutschen Schriften ordentlich zergliedert oder zerstreuet? — Was für Buchstaben sollen in ihrer Vollkommenheit auf gerader Linie stehen? Welche sollen über der Linie gleich hoch? unter der Linie gleich tief? ob und unter der Linie aber in gleicher Höhe und Tiefe sein? — Dann im Fache des Rechnens: Was ist Arithmetica und was lehret sie? Was ist eine Zahl? Wozu wird das Eins angenommen und was für Eigenschaften hat das Null? Was sind die fürnehmsten Eigenschaften der Zahlen und wie werden sie zum Gebrauch gezogen? Was sind gebrochene Zahlen? Ist's auch nützlich, darin zu laboriren und sowohl die Jugend als Andere darin zu informiren? Was ist und lehret Regula de Tri? Was hat sie für eine Ordnung und wie wird damit procedirt? Warum multiplicirt man die mittlere und hintere Zahl mit einander und dividirt das Product durch die erste oder vordere Zahl? Woher hat dieser Process seinen Grund und Demonstration? Was ist Progressio und wie vielerlei sind Progressiones? Was ist Progressio harmonica und deren Eigenschaft? — Was ist Algebra oder Coss? und was für signa oder Zahlen werden dazu gebraucht? Was sind Radices? Wie extrahirt man radicem quadratum und cubicum (sic!)? und wozu dient solche Extraction? — Was sind Binomia und Residua? und wie werden sie den Speciebus applicirt? — Was ist die Diff. einer Chilioheptacosioheptagontatetragonal-Zahl? Wie wird solche generirt und vom primo termino an bis auf den Sechsten extendirt?“

Man sieht, daß diese Modistenschulen — freilich nicht mit solchen Ichthyosauriern in ihrer Terminologie, aber doch mit ihrem allgemeinen Zwecke — die Vorläufer der Realschulen waren; auch darin treffen sie mit diesen zusammen, daß sie (wie bei Fiedter, Geschichte des Schulwesens in Basel von 1589—1733, S. 26 zu sehen) ausdrücklich für solche Schüler geeignet erklärt werden, die nicht lateinisch zu lernen und doch eine höhere Bildung, als die von der Volksschule gewährt werden konnte, zu erlangen wünschten. Ebenso aber ist aus Obigem auch ersichtlich, daß hier schon die Idee einer rationellen Methode im Verborgenen mitwirkt; was in einer Volksschule im Schreiben und Rechnen nur eben mechanisch vor- und nachgemacht wird, das soll der Modist auf bestimmte Gesetze zurückzuführen wissen. Allein hierin liegt auch der Grund davon, daß, sobald einerseits das Materielle der Lehrgegenstände in den Realschulen eine viel umfassendere Vertretung fand, andererseits die Methode des Schreibens und Rechnens auch in der Volksschule eine rationelle wurde, die Modistenschulen als besondere Classe ganz überflüssig wurden. Ein Rest von ihnen hat sich bis in die ersten Jahrzehente des gegenwärtigen Jahrhunderts nur in der Weise erhalten, daß da, wo die Rechen- schule mit einer Volksschule combinirt wurde, d. h. in diese sich auflöste, der Haupt- lehrer an letzterer noch den Ehrentitel Modist behielt. Ein solcher, der aber schon 1680 unter dem Titel: „Modist der deutschen Knabenschule“ vorkommt, also bereits nicht mehr jenen höheren Standpunct einnimmt, — der dann 1789 auch mit der Armenfinderschule im Spital betraut wird — existirte noch bis zum Jahr 1822 in Tübingen; er hatte unter anderem auch das Privilegium, die Leichenreden auf dem Gottesacker zu halten, da es damals nur bei Respects-Personen gebräuchlich war, diese Function, und zwar in der Kirche, von einem Geistlichen halten zu lassen. — Uebrigens sei noch bemerkt, daß selbst diesen Schreib- und Rechenmeistern der Religionsunterricht nicht entzogen oder erlassen war; es scheint auch in dieser Beziehung in methodischer Kunst sogar mehr

von ihnen verlangt worden zu sein; wenigstens wird nach der oben angeführten Nürnberger Examensordnung der Schreibereibeflissene auch darin geprüft: „ob und wie er die Fragstücke des Katechismus zergliedern und seinen Schülkndern deutlich erklären könne?“ eine Forderung, die um 1620 noch an keinen deutschen Schulmeister gestellt wurde.

Es fragt sich noch: woher der sonderbare Titel „Modist“ wohl kommen mag? Außer Zweifel ist es jedenfalls, daß derselbe nicht ein erst an dem öffentlichen Schulamte solch eines Schreib- und Rechenlehrers haftender Amtsname sein kann, sondern den Schreib- und Rechenkünstler als solchen bezeichnet, also ursprünglich nur der persönlichen Qualität gegolten hat. Er kommt daher in den Schulordnungen und Schulurkunden weit nicht überall als Titel vor, wo die Sache selbst vollständig organisiert ist, und auch die genannte Kirchenordnung, von welcher aus er in Württemberg für jene Drei zum stehenden Amtstitel geworden ist, lautet, wie man sieht, ganz so, daß der Modist als solcher schon vorher existirt, ehe er zum Schulmeister gemacht wird, um seine Kunst nun zum allgemeinen Besten zu verwerthen. Das Wort kann zunächst an den *modus*, das mathematische Verhältnis, erinnern; allein die Stelle der württ. R.-D.: „die von der Hand gute Modisten und Schreiber sind“, und der von Schultheiß a. a. D. S. 23 angeführte Titel des Anton Neudorffer: „Rechenmeister und Modist“, deutet vielmehr darauf, daß damit vorzugsweise der Schreibekünstler, der Buchstabenzeichner gemeint ist. Der *modus* ist hiernach entweder im Sinne einer Vorschrift, einer Regel überhaupt, oder als quantitatives Maß gemeint, das die Höhe, Länge und Breite jedes Buchstabens bestimmt. So haben — wie dies auch in anderen Dingen das Naturgemäße ist — diese Modisten als Meister in der Schreib- und Rechenkunst früher existirt, ehe man sie zu öffentlichem Lehrdienste verwendete, d. h. Schulen für sie stiftete. Das war namentlich an Orten der Fall, wo, wie in Nürnberg, die Kunst einer so treuen und erfolgreichen Pflege sich erfreute. Da lebten solche Meister als Künstler; war es doch einer dieser Männer, Johann Neudorffer (Großvater des vorhin genannten Anton), geb. 1497, † 1563, dem unsere deutsche Druckschrift ihre jetzige Gestalt verdankt, indem er, sowohl im Unterschiede von der alten Mönchsschrift, als von der durch zwei deutsche Buchdrucker in Rom hergestellten jetzigen lateinischen Cursiv-Druckschrift (der sog. Antiqua), eine deutsche Fracturschrift erfand, die nun von den Schriftgießern als deutsche Schrift gebraucht wurde (s. Schultheiß a. a. D. S. 5). Solchen Meistern schloßen sich schon von selbst Schüler an, daher wir vielfach Schreib- und Rechenschulen schon als Privat- und Nebenschulen vorfinden (s. Heppel a. a. D. S. 297. 302, Fechter a. a. D. S. 103). Oft aber waren diese Männer als Schreiber und Rechner vom Magistrat für seinen Dienst angestellt, und es wurde ihnen nur durch besondere, auf einzelne sich beschränkende Erlaubnis gestattet, auch Schüler anzunehmen. Ohne Zweifel sind dies die „Stuhlschreiber“, von denen (s. Vormbaum, Evangel. Schulordnungen I, S. 177) die Pommer'sche Kirchenordnung von 1563 sagt, „daß nicht jeder, der dieses Amt habe, auch eine Privatschule errichten dürfe, dagegen der Rath selbst solche Stuhlschreiber als Lehrer anstellen solle; sie sollen jedoch dem rectori scholae ordinario unterworfen sein und dürfen nicht sine iudicio pastoris et ludimagistri Knaben annehmen, damit die rechte Schule nicht verderbet werde.“ Nach dieser Anordnung stellte also die Schreibschule nicht, wie sonst, eine höhere Gattung von Schulen dar, sondern mußte sich noch nach Art der vorherigen Winkelschulen behandeln lassen. In der Heilbronner Schulordnung vom 3. 1675 dagegen (s. Vormbaum II, S. 670) wird bestimmt, daß Arithmetica „auf dem gewöhnlichen Arithmetik-Büchlein am Mittwoch und Samstag von 12—1 oder halb 2 Uhr von Herrn Guldenschreibern — als welcher deswegen eine absonderliche Besoldung und also von dergleichen Schülern nichts zu fordern hat — den discipulis 1. 2. 3. 4. classium fleißig vorgelesen werden soll“. Hier nimmt also der Schreiber des Rathes, der zugleich wohl als öffentlicher Rechner fungirt (der Name Guldenschreiber deutet auf beides) ganz die Stellung eines Fachlehrers der Arithmetik ein.

Monitoren, s. Censoren, Helfersystem, Bell-Lancaster.

Montaigne. Michel Seigneur de M. war am 28. Februar 1533 auf dem gleichnamigen Schlosse in Perigord geboren, besaß, da er sich nach dem Wunsche seines Vaters dem Rechtsfache gewidmet hatte, seit 1554 die Stelle eines Rathes am Parlamente zu Bordeaux, legte aber nach dem Tode des Vaters 1570 sein Amt nieder, um von da an in Ruhe auf seinem Schlosse zu leben. In den öffentlichen Dienst kehrte er nur noch einmal zurück, als die Stadt Bordeaux ihn zweimal nacheinander zu ihrem Maire wählte. In der Zeit der Bürgerkriege, wo er allein von allen Edelleuten sein Schloß ohne Vertheidigungsanstalten ließ und einem jeden öffnete, hatte er zwar keine Gewaltthätigkeiten zu erleiden, aber er hatte doch zu klagen, daß er in die Unannehmlichkeiten gerathen sei, welche die Mäßigung mit sich führe, indem er „den Sibyllen als Guelse, den Guelßen als Sibylline galt“ und deshalb von beiden Seiten verdächtigt wurde. Die Schrecken des Kriegs und eine Pest schildert er Ess. III, 9 und 12. Er starb zu Montaigne 13. Septbr. 1592.

Emerson in seinen Representative men. entnimmt die Züge zu dem Bilde des Sceptikers von Montaigne: der Sceptiker steht zwischen dem Idealisten und dem Realisten oder, wie Em. sagt, zwischen dem Abstractionisten und dem Materialisten, und will die Einseitigkeiten beider vermeiden. Er erkennt, daß die Stärke des Menschen nicht in Extremen, sondern im Vermeiden der Extreme besteht. Darum bescheidet er sich eben sowohl, in der Erkenntnis überall zu einer Entscheidung zu gelangen, als in der Moral die dem Menschen zugemessene Kraft der Tugend übertreiben zu wollen. Das Leben mit seiner tausendfachen Mannigfaltigkeit ist ein Proteus, der dem Theoretiker entschlüpft: in jeder praktischen Frage ist nur eine annähernde Lösung möglich. Darum ist die Aufgabe nur, die Dinge zu betrachten, *ὀκρίσθαι*, und das Erreichbare zu ergreifen. Wir brauchen keine starre, sondern eine flüssige Philosophie, ein aus elastischem Stahl gewobenes, zugleich festes und geschmeidiges Kleid in der Welt. So leitet E. seine Betrachtungen über M. ein, den er als den freimüthigsten und ehrlichsten unter allen Schriftstellern, und dessen Essais er bezeichnet als ein unterhaltendes Selbstgespräch, welches mit festem, männlichem Sinn, aber in unbefangener Geplauder die größte Gedankenfülle darlegt. In der That ist M. eine der glänzendsten Erscheinungen in der französischen Literatur: die Vorzüge einer reichen, auf ausgedehnte Kenntniss des Alterthums gestützten, durch Reisen und Lebenserfahrungen geförderten Bildung, einer scharfen Beobachtungsgabe und eines klaren, unabhängigen Urtheils über die mannigfaltigsten Lebensverhältnisse, endlich einer lebhaften, schlagenden, durchaus originellen, in Ernst und Ironie, in Amnuth und Kraft unerschöpflichen Darstellung sind in seltener Weise in ihm vereinigt. Auf den Wunsch seines Vaters, der von der neuen Glut erwärmt war, mit welcher Franz I. die Wissenschaften umfaßte und in Aufnahme brachte, hatte M. für ihn die *Theologia naturalis sive liber creaturarum magistri Raimondi de Sebondo* in's Französische überetzt: er selbst hielt (Ess. II, 12) ein Buch, das den Atheisten gegenüber alle Sätze der christlichen Religion zu beweisen unternimmt und dem Leser zeigt, daß kein Stück in der Welt sei, das seinen Schöpfer verleugne, für besonders nützlich in einer Zeit, wo die Neuerungen Luther's aufkamen und, wie M. meinte, das Volk in die Versuchung brachten, durch die Untersuchung einzelner bisher heilig gehaltener Meinungen seinen ganzen Glauben zu verlieren. Sein berühmtes eigenes Werk aber sind die *Essais* (livre I. II. 1580, III. 1588): in diesem ist der Gegenstand seines Studiums, wie er II, 17 sagt, der Mensch; seine Anschauung vom menschlichen Leben ist, so unbedingt er sich auch (I, 56) der römischen Kirche unterwirft, doch einfach eine heidnische, wie ihm das Pascal (*Pensées* I, 11) mit vollstem Rechte vorwirft. „Der höchste Wunsch meines Lebens besteht darin, es bequem (*molloment*) hinzubringen.“ Ess. III, 9. „Es ist das glückliche Leben, und nicht, wie Antisthenes sagte, das glückliche Sterben, was die menschliche Glückseligkeit ausmacht.“ Ess. III, 2. Die Skepsis dient ihm dazu, „in dem Widerstreit der Systeme die Wahrheit der subjectiven Gesinnung hervorzulehren: wenn nicht den Men-

sehen überhaupt, aber den französischen Menschen hat M. dargestellt, mit seinem ganzen geistig und sinnlich angeregten Wesen; der eigenthümliche Genius der Nation findet sich in ihm wieder“, sagt Ranke, Franz. Gesch. I, 385, und ebenso weist v. Raumer darauf hin, wie in M. der leichte, ja der frivole Charakter eines Franzosen sich darstelle. Pechier, Cours de litt. fr. p. 47 nennt ihn einen Egoisten ohne Schmerz und ohne Begeisterung, den personificirten Individualismus. Aber diese zwanglos und systemlos hingeworfenen Reflexionen eines gegen die Pedanterie und den Scholasticismus seiner Zeit fest ankämpfenden Denkers haben 75 Ausgaben erlebt (eine gute deutsche Uebers. von Bode 1793), und schon dies zeugt für die Anziehungskraft, die sie für seine Zeitgenossen wie für die folgenden Jahrhunderte gehabt haben.

Für die Pädagogik sind besonders das 24. und 25. Capitel des I. Buches der Essais bedeutsam, von denen das erste, du Pedantisme, vorzugsweise von dem Ziel der Erziehung, das andere, de l'institution des enfans, von der Methode derselben handelt. Das Ziel der Erziehung kann nicht sein, den Kopf mit einem Hausrath von Wissen auszustatten, sondern den Verstand und das Herz zu bilden, nicht das Gedächtnis des Zöglings anzufüllen, sondern ihn besser und verständiger zu machen. Im Alterthum sehen wir ebensowohl Feldherrn und Staatsmänner im Besitze einer gelehrten Bildung, als Philosophen zu praktischer Tüchtigkeit befähigt. Dagegen ist eine Gelehrsamkeit, die nur zum Prunke dient, werthlos für ihren Besitzer: Apud alios loqui didicerunt, non ipsi secum. Cic. Begnügen wir uns, die Ansicht eines Cicero oder Plato zu kennen, statt unser eigenes Urtheil zu bilden, so machen wir uns zu Wächtern über fremdes Gut, statt es zu unserem Eigenthum zu machen: man wärmt sich bei dem Nachbar, statt sich von ihm Feuer mit nach Hause zu nehmen, man füllt umsonst den Magen mit Speise, wenn sie nicht verdaut und verwandelt wird und Kräfte und Wachsthum giebt. Weise werden wir nur durch eigene Weisheit. Nequidquam sapere sapientem, qui ipse sibi prodesse non quiret. Ennius ap. Cic. Ein volles Gedächtnis findet sich oft bei einem sehr hohlen Verstande: ὡς οὐδὲν ἢ μάθησις, ἢ μὴ νοῦς παρῆ. Gnom. graec. Non vitae, sed scholae discimus. Sen. Man muß der Seele das Wissen nicht anhängen, sondern einverleiben, sie nicht damit befeuchten, sondern färben, und wenn es sie nicht ändert und vollkommener macht, so ist es ein Schwert, das seinen eigenen Herrn hindern und verletzen kann: ut fuerit melius non didicisse. Cic. Postquam docti prodierunt, boni desunt. Sen. Ein schlecht angewandter Unterricht schlägt zum Verderben aus: ἀσώτους ex Aristippi, acerbos ex Zenonis schola exire. Cic. Agesilaus gefragt, was nach seiner Meinung die Kinder lernen müßten, antwortete: was sie thun sollen, wenn sie Männer sind. In Athen lernte man, sich aus einem sophistischen Beweis herauswirren und die Täuschung verfanglich ineinander geschlungener Worte zurückweisen: in Sparta, sich von den Reizen der Wollust losmachen und die Drohungen des Schicksals und des Todes muthig zurückzuschlagen. Das Studium der Wissenschaften erschläft den Muth der Völker eher als es ihn aufregt: die rohesten Nationen sind die streitbarsten.

Die Gedanken über die Methode der Erziehung lehnen sich wieder mit Vorliebe an das Beispiel der Spartaner an, oder an die Erzählung des Plato von der Erziehung des persischen Thronfolgers, der bis zum 14. Jahre in körperlichen Uebungen, von da an durch die Lehren von vier Männern, des Weisesten, des Gerechtesten, des Mäßigsten und des Tapfersten der Nation unterrichtet worden sei. Es lassen sich jene Gedanken ungefähr auf folgende fünf Punkte bringen.:

I. Vor allem verlangt M. Erziehung zur Selbständigkeit. Der Lehrer soll nicht immer allein reden und wie in einen Trichter schütten: obest plerumque iis, qui dicere volunt, auctoritas eorum, qui docent. Cic. Er lasse den Schüler das, was er gelernt hat, in hundertertei Gestalten betrachten und anwenden: der Magen hat seine Arbeit nicht gethan, wenn er nicht Beschaffenheit und Form der Speisen, die er verdauen soll, verändert hat. Der Zögling soll jede Meinung scharf prüfen, keine Auctorität als solche annehmen: che non men che saper dubbiar m'aggrada. Dante. Aus-

wendigwissen ist kein Wissen: die Büchergelehrsamkeit diene zur Zierde, nicht zur Grundlage, wie nach Plato die wahre Philosophie sich nur auf sittliche Bildung bezieht, die übrigen Wissenschaften, die auf etwas anderes zielen, nur Schminke sind. Man lernt auch nicht tanzen, reiten, fechten, ohne den Körper in Bewegung zu setzen: ebenso wenig kann der Schüler aber gut urtheilen und sprechen lernen ohne selbstthätige Bildung und Uebung.

II. Die Seele muß gestützt werden durch einen festen Körper: also keine Verweichlichung, wozu die natürliche Liebe selbst die verständigsten Eltern nur zu geneigt macht. *Labor callum obducit dolori. Cic.* Der Knabe gewöhne sich an die Mühseligkeit der Leibesübungen, um gegen den Schmerz abgehärtet zu sein. Es ist nicht eine Seele und nicht ein Körper, den man erzieht: es ist ein Mensch, diesen dürfen wir nicht trennen, wir müssen jene beiden nach Plato gleichmäßig leiten, wie ein paar an dieselbe Deichsel gespannte Pferde. Anstand, Geschick, freie Beherrschung des Körpers sollen zugleich mit der Seele gebildet werden.

III. Man lasse auch den Umgang mit Menschen, die Anschauung des Lebens bei seiner Erziehung mitwirken. In Gewöhnung an Stillschweigen und Bescheidenheit, an Anerkennung der Wahrheit, wo immer sie sich findet, lerne der Zögling zugleich die Augen überall haben: Hirten, Handwerker, Reisende, Gebäude, Stätten geschichtlich merkwürdiger Begebenheiten, das alles lerne er für seine Bildung benützen. Dieser Umgang mit Menschen bezieht sich auch auf jene, die nur noch in den Büchern leben; die Welt sei das Buch des Schülers, vermittelt der Geschichte wird er nicht nur seinen Gesichtskreis erweitern, sein Urtheil berichtigen, sondern zugleich auch einerseits Muth, andererseits Bescheidenheit und Erkenntnis der eigenen Beschränktheit daraus gewinnen. Aber er lerne nicht sowohl die Begebenheiten selbst, als richtig darüber urtheilen: man präge ihm nicht sowohl das Datum der Zerstörung von Karthago ein, als die Charaktere des Hannibal und des Scipio, nicht sowohl wo Marcellus starb, als warum es gegen seine Pflicht war, sich dort in die Todesgefahr zu begeben. Nur ein Theil der Gäste, sagt Pythagoras bei Cicero, kommt zu den olympischen Spielen, um dort um den Preis zu ringen: ein anderer, und nicht der schlechteste, sucht dort keinen anderen Vortheil, als zu sehen, wie und warum ein jegliches so gemacht wird, um ihr eigenes Leben nach dem der anderen zu regeln.

IV. Die Philosophie ist mit Unrecht als schroff und mürrisch in Miscredit gekommen: sie predigt nichts als Frohsinn und gute Tage. Ihr Ziel ist die Tugend, welche nicht, wie die Schule lehrt, auf einem steilen und unzugänglichen Berge wohnt. Die Tugend ist die Pflegamme der menschlichen Freuden: indem sie diese regelt, macht sie sie sicher und rein. Der größere Theil der Wissenschaften, die im Gebrauche sind, ist in der That für uns von keinem Gebrauche. Aristoteles hielt nach Plutarch seinen großen Zögling nicht sowohl mit der Kunst auf, Syllogismen zu bilden, oder mit den Grundsätzen der Geometrie, als er ihm Unterweisung zum Heldenmuth, zur Grobherzigkeit und Mäßigung gab. Die Philosophie hat Lehren für jedes Alter: auch ist der Schüler nicht zu einem unnmäßigen Bücherstudium anzuleiten, sondern Garten und Mahlzeit, Gesellschaft und Einsamkeit, jeder Ort und jede Zeit soll ihm zum Studium taugen. Man machte dem Diogenes einen Vorwurf, wie er, ein Ungelehrter, sich mit Philosophie abgebe: er erwiderte, er könne es um so angemessener. — Die Schule hält sich mit Unrecht zu lange bei der sprachlichen Bildung auf: *verbaque provisam rem non invita sequentur. Hor.* Die echte Redekunst überwältigt den Zuhörer durch den Gehalt der Gedanken und Thatfachen, so daß er an die Worte gar nicht denkt: die Sprache sei natürlich, kräftig und nachdrücklich, gedrungen, eher ungestüm und schneidig als gefeilt und gekünstelt. *Haec demum sapient dictio, quae feriet. Epitaph. Luc.*

V. Die Erziehung verfare mit strenger Sanftmuth, nicht mit Zwang und Gewalt: soll der Zögling Schimpf und Strafe fürchten, so darf man ihn nicht dagegen verhärten. Die Bilder der Freude und der Munterkeit, Flora und die Grazien sollten

die Schule umgeben, wie bei Speusippus. Auch Plato ist viel sorgfältiger für die Fröhlichkeit und den Zeitvertreib der Jugend in seinem idealen Staat bedacht, als für die gelehrten Wissenschaften. Die Hauptsache bleibt, daß Liebe zum Studium und eine Begierde darnach angeregt werde. Vgl. Ess. II, 8: der Vater soll den Kindern nicht bloß durch das Bedürfnis seiner Hülfe werth sein, sondern sich durch Tugend und Einsicht ihnen ehrwürdig, durch Güte und durch die Milde seiner Sitten liebenswürdig machen. Kein Zwang bei der Erziehung einer weichen Seele, die man für die Ehre und Freiheit bilden will.

M. beruft sich auf das Beispiel der Erziehung, die er selbst genoß: weil sein Vater glaubte, daß die lange Zeit, die wir auf das Erlernen der alten Sprachen verwenden, die einzige Ursache sei, warum wir nicht zu der Seelengröße und der wissenschaftlichen Höhe der alten Griechen und Römer gelangen könnten, wurde er von ihm vor der ersten Entwicklung seiner Zunge einem Deutschen übergeben, der gar kein Französisch verstand, aber im Lateinischen sehr bewandert war. Es wurde in seiner Gegenwart kein anderes Wort gesprochen als lateinisch, indem selbst die Eltern und die Bedienten die nothwendigsten Formeln zu diesem Verkehre lernten. So habe er noch im 7. Jahre vom Französischen nicht mehr gewußt als vom Arabischen, und ohne Kunst und ohne Buch, ohne Ruthe und ohne Thränen ein so reines Latein gelernt, als sein Lehrer es verstand. (Vgl. III, 2: das Latein ist mir wie eine Muttersprache, und nachdem ich seit 40 Jahren mich desselben zum Sprechen gar nicht, und zum Schreiben nur wenig bedient habe, habe ich bei außerordentlichen und plötzlichen Gemüthsbewegungen ein paarmal die ersten Worte aus dem Innersten meiner Seele lateinisch ausgestoßen.) Das Griechische lernte er regelmäßig, aber durch spielende Uebung (*par forme d'ébats et d'exercice*): ja weil manche meinen, daß das zarte Gehirn der Kinder gestört werde, wenn sie plötzlich aus dem Schlafe gerissen werden, so ließ sein Vater ihn immer durch Musik aufwecken. — Sein Lehrer hinderte ihn nicht, als er sich jedem anderen Vergnügen entzog, um Ovid's Metamorphosen zu lesen (diese schon mit 7 oder 8 Jahren), obgleich er dadurch nachlässiger für seine anderen Lectionen wurde; ebenso als er hierauf in einem Zuge die Aeneide, den Terenz, Plautus und italienische Komödien durchlas, die ihn alle durch den Reiz des Gegenstandes anlockten. „Wäre er so thöricht gewesen, mich in diesem Gang zu stören, so hätte ich wahrscheinlich aus dem Collegium nichts mitgebracht, als den Haß gegen die Bücher, wie fast unser ganzer Adel. Er benahm sich dabei einsichtsvoll, indem er that, als ob er nichts davon sähe: er schärfte meinen Hunger, indem er mich diese Bücher nur verstopfen verschlingen ließ und mich auf sanfte Weise in meiner Pflicht gegen die anderen vorgeschriebenen Studien erhielt.“

Karl v. Raumer hat dem Manne, der „aus dieser weichen, Mühe und Arbeit von ihm abwehrenden Erziehung als ein durchgebildeter eudämonistischer Epikureer hervorgieng“, einen eingehenden Abschnitt im I. Theile seiner Gesch. d. Pädag. gewidmet. Wir verweisen besonders auf die seine Darstellung begleitende Kritik und die eingestreuten Bemerkungen darüber, wie M. auf Locke und noch mehr auf Rousseau anregend gewirkt hat (vgl. den Art. „Locke“ S. 684). Er ist das Vorbild des einen oder des andern in der Zeichnung eines idealen Hofmeisters, in der Forderung des Anleitens zum selbständigen Urtheil, der Ausbildung und Abhärtung des Körpers, des regellosen Unterrichts in dem Hervorheben des Ethischen gegen das Intellectuelle, der Erziehung zum Handeln gegen die Mittheilung eines unfruchtbaren Wissens. Andererseits trifft M. in manchen Bestimmungen über den Unterricht mit dem Realismus seines Zeitgenossen Baco zusammen. Ueber seine Eigenthümlichkeit als Stilist mag Bouterweck's Urtheil verglichen werden, Gesch. der Poesie und Beredsamkeit V, S. 306*).

Dr. Schiller.

*) Vgl. auch noch die kurze und treffende Kritik in G. Baur, Grundz. der Erziehungslehre S. 56 f.: „seine Forderungen waren gegenüber der Einseitigkeit der herrschenden Erziehung wohl

Moral, f. Ethik, Philosophische Propädeutik.

Morgen- und Abendgebet, f. Hausgottesdienst.

Mundart. Die Berechtigung der Mundart auf dem pädagogischen Gebiete, natürlich der deutschen Sprache, oder genauer die Grenzen dieser Berechtigung, so gut dies gehen mag, festzustellen, erscheint hier als unsere specielle Aufgabe. Zu einer wissenschaftlichen Verständigung hierüber ist es aber augenscheinlich geboten, etwas weiter auszuholen.

Der Mundart steht gegenüber die Schriftsprache des Gesamtvolks: unser Hochdeutsch ist gleich Schriftdeutsch. Man nennt dieses wohl auch Neuhochdeutsch, im Grunde mit Unrecht: denn es giebt eine Anzahl auf dem Boden des Mittelhochdeutschen entstandener neuhochdeutscher Mundarten, welche von der Schriftsprache ganz und gar verschieden sind. Diese aber ist gerade nicht aus dem Mittelhochdeutschen fortgebildet, so wenig als die neue Literatur eine Fortsetzung der mittelhochdeutschen ist. Es ist ein Riß dazwischen, der auch in der Geschichte gefühlt wird. Mit dem Sinken des mittelhochdeutschen Schriftthums trat eine Periode der sprachlichen und literarischen Verwilderung ein: die Volkssprache verlief sich fort zu den neuen hochdeutschen Dialekten, wie sie heute gesprochen werden, die Schriftsprache der neuen Zeit aber hat einen besonderen Ausgangspunct, und sie hat ebenfalls einen Entwicklungsgang durchgemacht, aber ihrem Ursprung gemäß einen so zu sagen künstlichen, nicht naturwüchsigem, daher in organischen Lautformen weniger erkennbaren. In jenem Mangel eines unmittelbaren Zusammenhanges mit den alten Sprachformen ist denn wohl auch der Grund des Mangels an etymologischem Sprachgefühl, des Vergessens der Abstammung und Zusammensetzung zu suchen, welcher der Schriftsprache eigen ist, und ebendaher rührt ihre meisterlose Rechtschreibung. Ganz natürlich ist eine solche Sprache in der Wahl und Mischung verschiedener Bestandtheile willkürlicher und, wie man sich neuerdings ausgedrückt hat, anarchischer, als irgend ein Dialekt: sie duldet als solche auch eine amtliche Maßregelung eher, als dieser.

Bekanntlich läßt sich unser heutiges Schriftdeutsch in ununterbrochener Folge zurückführen bis auf Luther: die Sprache, die wir heute schreiben und deren wir uns in feierlicher und lehrhafter Rede bedienen, ist wesentlich dieselbe, welche Luther schrieb. Luther ist allerdings nicht der Schöpfer derselben, denn keine Sprache, auch die Schriftsprache nicht, kann ein einzelner Mann machen; ebensowenig hat er eine der bis dahin in Deutschland gebräuchlichen Volksmundarten zur Schriftsprache erhoben, wie mancher sich gerne vorgestellt hat. Er spricht sich selbst deutlich und unverfänglich darüber aus in den Tischreden (S. 578 der Eislebener Ausg. 1566. Fol.): „Ich habe kein gewisse, sonderliche, eigene Sprache im Deutschen, sondern brauche der gemeinen Deutschen Sprache, also das mich beide Ober- und Niederländer verstehen mögen. Ich rede nach der Sechsischen Canzelen, welcher nachfolgen alle Fürsten und Könige in Deutschland. Alle Reichsstädte, Fürstenhöfe schreiben nach der Sechsischen und vñers fürsten Canzelen. Darumb ist's auch die gemeinste Deutsche Sprache. Keiser Maximilian und Churfürst

berechtigt, freilich aber riß ihn der Eifer der Opposition oft genug über die Grenze der Wahrheit hinaus zu dem entgegengesetzten Extreme fort. Der bildende Unterricht schlug in einen spielenden, die billige Berücksichtigung der Realien in eine gemeine Richtung auf das materiell Nützliche, die Pflege des Leibes in dessen Verweichlichung um, und über factische Mängel der herrschenden Schulen wurden die von Bacon mit vollem Rechte anerkannten großen Vorzüge eines richtig geleiteten öffentlichen Unterrichts verkannt. In allen diesen Wahrheiten und Irrthümern aber ist Montaigne der Vorgänger Rousseau's, auch darin, daß der richtige Grundsatz, die frühere Erziehung habe deswegen nichts geleistet, weil sie die Natur des Zöglings nicht berücksichtigt, sich ihm oft genug in den grundfalschen Satz umwandelte, der die Pädagogik bis auf den heutigen Tag verwirrt hat, daß der Zögling von Natur ganz gut sei und erst böse werde durch die Gesellschaft und die Erziehung. Es ist, als ob Rousseau's pädagogische Schriften nur die Ausführung wären der von Montaigne gelieferten Texte.“

D. Red.

Fride. H. zu Sachf. 2c. (Friedrich der Weise, † 1525) haben im Römischen Reich die Deutschen Sprachen alle in eine gewisse Form gezogen.“

Diese authentische Auskunft Luther's weist uns ganz unwiderleglich hin auf die eigentliche Quelle unserer Schriftsprache. Daß eine allgemeine deutsche Sprache im Reich schon vor ihm in Uebung war, und zwar eine der seinen recht ähnliche, ersieht man auch anderwärts: zum Beispiel aus der deutschen Bibel „nach rechter gemeiner teutsch“, „Gedruckt durch anthonium koburger in der loeblichen kayserlichen reichstat Nuereberg 1483“*). Wie es kam, daß diese gemeindeutsche Sprache vorzugsweise auf den Mundarten des mittleren Deutschlands ruhte, das ist hier nicht weiter zu erörtern. Jedenfalls ist sie, wie wir sehen, auf dem Papier entstanden, durch den schriftlichen Gebrauch, und eine Mischung von Mundarten, in welcher keine Provinz den Ton angab, aber jede sich zurecht finden konnte. Darum sagt mit Recht der gelehrte und feinhörende Caspar Schoppe (Scioppius), daß man die deutsche Gesamtsprache, dialectus communis, am besten zu Speier erlernen möge, wo von 1530 bis 1688 das Reichskammergericht seinen Sitz hatte, „denn hier treffen aus allen Gegenden Deutschlands Leute zusammen, und jeder hüte sich daher dort aus Furcht verspottet zu werden vor dem Gebrauche landschaftlicher Eigenheiten und Solbécismen“. Jene Mischung hatte sich in der kaiserlichen Kanzlei zur herrschenden allgemeinen Reichssprache wie von selber gemacht, nach ihr schrieb man in der „sechsischen Kanzleyen“ und mehr und mehr auch in den übrigen, so kam es, daß ihr „nachfolgen alle Fürsten und Reichsstädte in Deutschland“. Und wenn anfangs noch in der Incunabelzeit und bis in das Zeitalter der Reformation tief hinein auch Bücher in den süddeutschen Mundarten, im Schwizerdeutsch und im Plattdeutschen gedruckt wurden, so hörte das allmählich von selbst auf. Durch den officiellen Gebrauch überall festen Boden besitzend und durch den reformatorischen Geist Luther's überall hingetragen und gewaltig auftretend, verdrängte jene Gesamtsprache nach und nach die Mundarten aus der Schrift- und Büchersprache, sie drang ebendamit sowohl in die Raths- und Gerichtsstuben, als in Kirche und Schule, und verbreitete sich auch in der höheren Gesellschaft mit solchem Erfolge, daß heutzutage nur noch beim gemeinen Manne und namentlich bei der ländlichen Bevölkerung die Mundarten in ihrer Reinheit zu treffen sind, und daß unter den sogenannten Gebildeten manchmal sogar das Gehör dafür abhanden gekommen ist. Hochdeutsch ist auch dormalen im Sprachgebrauch wohl nach eines jeden Empfindung so viel als edles, geläutertes Deutsch, und ein Gegensatz zur vulgären Mundart; ursprünglich enthielt es sicher nur den Gegensatz zu Niederdeutsch, und war nicht mehr noch weniger als Oberdeutsch: noch im Jahre 1640 hat Martin Zeiler sein „Reisbuch durch Hoch- und Niederdeutschland“ drucken lassen.

Die Mundarten also, um es zusammenzufassen, sind die natürlichen nach den Gesetzen sprachgeschichtlicher Veränderung gewordenen Formen der deutschen Sprechweise der einzelnen Stämme und ihrer Bruchtheile oder Glieder; sie sind naturwüchsig im Gegensatz zu der mehr oder minder gemachten, schulmeisterlich geregelten und schreibermäßig zugestutzten Sprache der Schrift, ein Charakter, welchen die aus den Kanzleien hervorgehende Literatur niemals hat verleugnen können. Der hohe Werth der Mundarten für die wissenschaftliche Erkenntnis unserer Sprache ist damit schon ausgesprochen:

*) Wie bedeutend der Einfluß der früheren deutschen Theologen und Mystiker („die Theologie deutsch“) auf Luther's Sprache war, stellt sich immer deutlicher heraus, je weiter Franz Pfeiffer's kritische Ausgaben dieser Schriften vorrücken. Auch den Zusammenhang mit der Thätigkeit des früheren deutschen Mittelalters hat Rudolph v. Raumer in der Schrift über die Einwirkung des Althochdeutschen auf das Christenthum nachzuweisen gesucht. Wie aber das alles in Luther's Geist zusammengefaßt, beseelt und eben damit noch viel mehr Gemeingut des ganzen deutschen Volkes wurde, auch des katholischen, das sollte niemand in Abrede stellen; gleicherweise hat man andererseits aus unwissenschaftlichen Gründen die offenbare Thatsache einer bereits vorhandenen von Luther angewendeten gemeindeutschen Sprache nicht gelten lassen wollen.

abgesehen von dem vielseitigen anderen, nicht bloß in der Verwendung dessen, was sie haben und geben, für die Schriftsprache aufgehenden, sondern vielmehr rein natürlichen Interesse, welches an denselben als dem so recht Heimlichen, nicht Angelernten eine unbeschreibliche Freude hat. Sie wurzeln unmittelbar im Boden der Heimat und machen die Saiten des Gemüths erklingen, in der unmittelbarsten, nicht reflectirten, daher tief und voll die Stimmung unserer Seele beherrschenden Weise. So manches ist eben seelenvoll und „verständnisinnig“ nur in der heimischen Mundart auszudrücken; eine Uebersetzung in das Schriftdeutsche läßt den lebendigen Puls nicht fühlen!

Wer einer Mundart recht kundig ist, bei dem hat sein Deutsch eine Heimat, dürfen wir daher mit vollem Rechte sagen. Nichts ist thörichter und verräth mehr den Mangel gründlicher, wohlgewurzelter Bildung, als das vornehme Verachten der Mundart, und nichts ist lächerlicher, als das Streben, die angestammte Mundart völlig verbergen zu wollen oder vollends gar die Aussprache einer anderen nachzuäffen, welche man für besser hält. Wenn wir die Sache genau betrachten, so müssen wir am Ende bekennen, daß eben bis auf den heutigen Tag das Hochdeutsche mehr eine Schriftsprache ist, denn eine auch für das Sprechen fixirte Lautsprache. Es giebt nun einmal in der That schlechterdings keine allgemein gültigen Regeln über die Aussprache des g, über die Fälle, in welchen das e ein offenes oder geschlossenes ist, über Diphthongen wie ei und au, eu und äu. Man denke an steigen, neigen; Haus und Staub, Rauchwerk (Pelz) und Rauchwerk (Parfum), in welchen das Mittelhochdeutsche und die neuhochdeutschen Mundarten vollkommen feststehende Unterschiede in der Aussprache machen, die das Schriftdeutsch gar nicht schreiben kann. Aehnlich ist es mit Neue und Freude, beugen und streuen u. s. f. In der weit verbreiteten deutschen Sprachlehre von Heinsius steht die Regel: g lautet wie k am Ende einer Silbe nach einem n, also eng, Ding, Gang wie enk, Dink, Gant. Bei anderen kann man lesen, daß Freude ausgesprochen werde wie Froide: daher kommt es wohl, daß umgekehrt in Sprachlehren, die uns Deutsche über die Aussprache des Englischen belehren wollen, zu lesen steht, daß oi und oy in Wörtern wie oil, noise, boy laute wie das deutsche eu! Wer andererseits Grammatiken vergleichen will, aus welchen Ausländer deutsch lernen sollen, wird im Capitel über die Aussprache große Discrepanzen finden. Mit einem Worte, die sogen. Anarchie in der Rechtschreibung ist gering in Vergleich mit der Regel- und Rechtslosigkeit der Aussprache. Doch nein, wenn sich auch in der Wissenschaft, d. h. vorerst in den Sprachlehren, noch keine Sprechreinigkeit findet, wie denn überhaupt vieles, und gerade das Feinste, in der Schrift gar nicht darstellbar ist, so existirt doch noch irgendwo ein Gemeinames, ein Maß und Gesetz, nämlich die an den großen Theatern durch Tradition fixirte, schön deutsche Aussprache, über welche der Regisseur wachen soll, sorgfältig und streng. Provincialismen im Ton und im einzelnen Laut werden da nicht geduldet. Also wirklich, ein sogenanntes reines, nicht provinciell gefärbtes Deutsch hören wir in der That nur sporadisch; in irgend einem besonderen Gau gewiß nicht. Es giebt allerdings Leute, welche glauben, daß in Kur- und Livland am schönsten gesprochen werde; charakteristisch genug in Landschaften, wo es keine breite Grundlage deutschen Volkes, keinen gemeindeutschen Mann giebt, sondern an dessen Statt unterjochte Letten und Lieven, und wo die höher gestellten nun allerdings auch sprechen wie ein Buch und fast nur wie ein Buch. Es scheint die Vibration des Naturlauts in dieser Sprache zu fehlen, sie kommt einem wohl zuweilen vor wie ein ausgebeintes, ausgestopftes Präparat. — Andere, und zwar namentlich gelehrt rasonnirnde Süddeutsche haben die Ueberzeugung, daß die nordwestlichen Lande unseres Vaterlandes die schönste Aussprache besitzen: Hannover und Celle insbesondere sollen als Muster voranleuchten. Darüber ist nun nicht zu streiten, daß gerade diese Art vorzüglich fein und schön klingt. Was uns aber hier besonders angeht, ist das, daß ihr sicherlich ebenfalls nur mundartliches St und Sp im Anlaut mit scharfem S von einigen als die richtigste Aussprache bewundert wird. Daß die Schreibung dieser Aussprache zur Seite steht, beweist nichts. Es giebt aber Leute, welche meinen, gerade

um der Schrift willen müsse man eigentlich so sprechen. Consequent sollten dieselben dann auch *s*-schön, *s*-schwer sagen, wie die Westfalen; oder nach einer anderen Seite hin folgerecht müßte die sogenannte *s impura* vor Consonanten überhaupt, nicht bloß vor *t* und *p* wie ein reines *s* ausgesprochen werden: also Slosser, Smied, Swein u. s. w. so gut wie *S*-tein, *S*-paß. Das ist aber nordwestlichniederdeutsch auch englisch, aber nicht deutsch insgemein.

Und weil wir nun einmal auf den Streit über den Vorzug unter den Mundarten gekommen sind, dürfen wir wenigstens vorübergehend auch nicht verschweigen, daß geraume Zeit hindurch auch die Gelehrten uns haben bereden wollen, die Meißener Mundart sei die edelste von allen und um dieses Vorzugs willen zum Musterdeutsch erhoben worden. Die Sache ist umgekehrt: „die Mundart der Meißener, übrigens hauptsächlich in Beziehung auf Wendungen und Ausdrücke, ist vornehmlich darum rein und schriftgemäß, weil in diesen Gegenden die Gemeinsprache, jenes Lutherdeutsch, besonders auf das Leben eingewirkt hat“. Man betrachte nur, abgesehen von der städtischen Redeweise, die Sprache des Landvolks in jener Landschaft, und man wird von jenem Vorurtheil zurückkommen. Die letztere aber verdient doch wohl vorzugsweise den Namen der Mundart. Die Begründer und Verfechter jener Meinung bestätigen im Grunde durch ihre eigenen Worte diese unsere Ansicht. Gottsched in der Grundlegung der deutschen Sprachkunst, Leipzig 1748, besteht mit der beruhigsten Siegesgewißheit darauf, „daß Meißen und seine Nachbarschaft die beste Hochdeutsche Mundart haben, und daß wir in Deutschland der sächsischen Residenzstadt Dresden, zumal des Hofes angenehme Mundart mit den Sprachregeln und kritischen Beobachtungen verbinden müssen, die seit Jahren in Leipzig gemacht und eingeführt worden“. Auch Adelung (über den deutschen Stil, 1785, I. S. 58 und sonst an anderen Stellen) war mit ihm darin einverstanden, daß „die Sprache der oberen Classen Ober-Sachsens“ das eigentlich maßgebende, classische Hochdeutsch sei. Auch hat Gottsched nicht leugnen können, „daß der Pöbel auch in den sächsischen Städten nicht gerade die richtigste Aussprache hat“ (a. a. O. S. 3, vgl. S. 404). Schon der oben angeführte Kaspar Scioppius, der *canis grammaticus*, von seiner Wachsamkeit auf Sprachfehler so genannt, hat mit sehr richtigem Takt die meißnische Mundart wohl hochgestellt, aber nicht einseitig der Aussprache wegen, von welcher er sogar zu sagen wagt, daß sie manches Lächerliche habe. Das aber ist wohl wahr, daß die Verschiedenheiten des landschaftlichen Idioms von der Schriftsprache am stärksten in den Gebieten längs der nördlichen und südlichen Grenze unseres Vaterlandes hervortreten, am wenigsten in der mittleren Zone. In den Niederlanden hat sich die Mundart zu einer selbstständigen, wohl geschiedenen Schriftsprache verdichtet. Das Plattdeutsch seinerseits hat neben dem Hochdeutschen im ganzen Norden ein selbstständiges Bestehen. Es steht dort in einem anderen Verhältnis auch zur Schule, und der Verfasser dieses Artikels hat sehr gewünscht, daß ein geborener Norddeutscher, in dieser Beziehung erfahren und kundig, den Artikel „Mundart“ übernommen hätte, wie es auch ursprünglich eingeleitet war.

Und also denn noch einmal, wer eine andere Mundart anzunehmen sich bemüht, der bringt sich selbst um das Beste, was eine Muttersprache bietet, nämlich um die völlige Freiheit und Ungezwungenheit seiner Zunge, er verdammt sich selbst zum fortwährenden Spielen einer ihm fremden Rolle. Die Rede eines Schwaben hört sich widrig oder lächerlich an, wenn er sich zwingt, vollkommen so zu reden, wie die übliche Schreibweise es darstellt. Meint doch mancher rein deutsch zu sprechen, wenn er sagt: mit den Flügeln fliegen (oder flägenn) die Vögel, indem er mit gespitztem Munde das *ü* und *ö* wie ein französisches *u* und *ou* ersäufeln läßt, und gleich daneben breitmäulige Vocale setzt. Doch fällt ein solcher leicht aus der Rolle und spricht z. B. auch wieder die Türken aus wie Därgen u. dgl. Von Predigern und Lehrern ist hierin schon Wunderbares geleistet worden. Solche scheinen keine Ahnung davon zu haben, daß das Gedruckte von jedem deutschen Stamme wirklich verschieden gelesen

wird —. Dagegen sagt ein feinhörender Kenner wie August Schleicher in Jena: Wie herzig lautet doch die ungefälschte Aussprache des schwäbischen Stammes! Uns Schwaben geht es dann mit anderen Dialekten ähnlich, und den Süddeutschen überhaupt klingt die Sprache der Norddeutschen insgemein besonders fein und edel, gewiß auch deswegen, weil sie die Formen der Gesamtsprache sorgfältiger beobachten und dabei die Extreme provincieller Eigenheit mit Geschmac zu mildern wissen. Auch bei gebildeten Schweizern, welche die grammatische Reinheit und den Geist des Hochdeutschen haben, thut uns die Klarheit und bestimmte Kraft des Ausdrucks wahrhaft wohl. So keckerisch diese Behauptung scheinen mag, es bleibt dabei, daß jeder Stamm am anderen sich erfreuen soll, ja von ihm soll lernen können, und fern bleibe die enge Ansicht, daß edles Hochdeutsch sich nur denken lasse, wo den Mundarten alles Recht genommen ist.

Verbannt sei also vor allem in Gottesnamen und mit bestem Gewissen die Sprachkünstelei und das sonderbare Vorurtheil, daß man einen gebildeten Mann nicht anhören solle, aus welchem Theile Deutschlands er gebürtig sei; eine Forderung, welche überdies eine rein theoretische ist, die in der Praxis meist unerfüllt bleibt. Es giebt naturgemäß nun einmal in dem lebenden Deutschland nur Mundarten, und wir werden stets etwas davon in die allen gemeinsame höhere Vortrags- und Umgangssprache hineinbringen, welche der Schriftsprache entspricht. Nur sehr bornirte und dickohrige Leute glauben das nicht und wännen ohne Dialektsklang zu sprechen, sobald sie Gedrucktes lesen. Es ist dies eine wirkliche Eigenthümlichkeit der deutschen Rationalität, welche bis jetzt noch keine dominirende Spitze, weder eine akademische Orthographie, noch eine ähnlich festgestellte Aussprache besitzt. In den einzelnen Stammesmundarten geht die Differenzirung wieder so weit, daß sich eine Menge Unter- und Nebenmundarten als Zweige jener unterscheiden lassen: ja ein gehörig mit dem Dialekt Vertrauter erkennt sogar die Bewohner ganz nahe benachbarter Dörfer in der gleichen Provinz an gewissen Eigenheiten der Betonung und Aussprache ohne Schwierigkeit. Es wäre interessant zu erkunden, ob auch bei anderen Sprachen die Mannigfaltigkeit der Patoisformen sich ebenso bis auf die Dörfer hinaus verzweigt. Unseres Wissens ist das am ehesten noch der Fall in Oberitalien, wo ein ähnliches germanisch angelegtes Zerspringen in kleine politische Kreise Platz gegriffen hat. Auf dem Gebiete dieser feinen Unterscheidungen hat der Dilettantismus und die unbefangene, unmittelbare gesunde Auffassung zumal von Volksdichtern vieles, die Wissenschaft verhältnismäßig noch wenig gethan. Wir dürfen uns leider auch hier nicht weiter darauf einlassen.

So werth uns nun aber auch die Mundart sein mag, so hat doch die Sache noch eine andere Seite. Wer sich vom Reiz seines Dialekts so hinreißen läßt, daß er vermeint, ihn wie eine seiner Heimat eigene Schrift- und höhere Umgangssprache ohne weiteres brauchen zu dürfen, der versündigt sich unseres Bedünkens an seiner Mutter, der deutschen Nation, indem er das einzige sie umschlingende lebendige Band zu zerreißen versucht. Poetische und profaische Schriften im Volksdialekt, wenn echt volksthümlich in Sprache und Inhalt, sind natürlich nicht bloß berechtigt, sondern nach dem oben Ausgeführten selbst ein Gewinn für die Gesamtsprache, das große Deutsch; nur sollen sie sich nicht anmaßen, über ihre Sphäre hinauszugehen, d. h. sie müssen immer die Darlegung des mundartlichen Wesens, der localen Anschauungs- und Ausdrucksweise zum Zwecke haben*). Nicht aber soll die mundartliche Sprache

*) Das ist übrigens nicht einseitig und engherzig zu nehmen. Obgleich es der uns speciell gestellten Aufgabe ferner liegt, müssen wir doch hier von dem in seiner Art classischen Schriftthum, welches in Mundarten spricht, einige Worte sagen: es wäre schwer, in einem Artikel, der über die Mundart handeln soll, Namen wie Claus Groth, Hebel, v. Kobell, Gräbel, Reuter u. a. gar nicht zu nennen. Die Frage, ob man in einer Mundart abgefaßte Stücke solcher Classiker in der Schule lesen solle oder dürfe, gehört augenscheinlich so gut wie die Frage über das Lesen alt- und mittelhochdeutscher Sprachproben in den Artikel von dem Unterricht in der deutschen

als Mittel der Mittheilung schlechtthin auftreten wollen. Dieses Recht steht nur der einen allgemeinen hochdeutschen Schriftsprache zu, da nur sie die überall mit Recht vorauszusetzende ist, wenn sie auch nach Bedürfnis der Hörenden sowohl als nach heimlicher Anlage zuweilen eine mehr oder weniger leichte mundartliche Färbung erhalten wird. Wichtig und klar erkannte das bereits Luther; seinem Takte verdanken wir jene unschätzbare Wohlthat, die uns kein Querkopf mehr rauben kann. Schon im gewöhnlichen Leben ist es zu bemerken, daß nur der Stolz des Antisthenes oder der bornirte, der Bauernstolz dabei bleibt, den Dialekt mit absichtlich gesuchter oder mit roh natürlicher Breite recht derb klingen zu lassen. Wer hat nicht schon solche Wiederwärtler gehört, welche gerade damit zu imponiren suchen? „Man merkt die Absicht und man wird verstimmt!“ Bei uns gewöhnlichen Menschen geht mit der Bildung, auch schon in ihren Anfängen, eine gewähltere, feinere, allgemeinere deutsche Sprechweise Hand in Hand, auch bei dem Niederen im Volke ist es so, und viel zu erkennen aus der Art, wie er seine Mundart spricht und sie zu heben versucht, so wie umgekehrt manches gefolgert werden kann aus der Manier, wie der echte und der unechte Volksmann zum Volke redet. Es ist ein Unterschied zwischen Jeremias Gotthelf und irgend einem Demagogen auf breitester Grundlage! Auch mancher Kalendermann hat dem rheinländischen Hausfreunde nur abgeguckt, wie er sich räuspert und wie er spuckt, aber nicht mehr.

Mit diesen Betrachtungen ist nun wohl die Sache selbst einer Entscheidung näher geführt und zugleich hinlänglich gerechtfertigt, wenn es unthunlich erscheint, eine scharfe Grenze der Berechtigung für die Mundart ziehen zu wollen. Wir haben gesehen, daß unser so zu sagen sittliches Sprachgefühl und unsere deutsche Bildung weder einerseits eine pedantische Gleichmäßigkeit, den Tod frischen, überall sprossenden Sprachlebens verlangt, noch andererseits das rohe, bloß natürliche Flegeln eines Dialekts erlaubt; jenes ist Tyrannei, dieses Ochlokratie, beides eine Despotie, welche an dem festgewurzelten Gleichheitsstreben unserer Stämme, die ja auch keine Hauptstadt haben, ewig scheitern wird. Woran soll man sich nun aber halten?

Es giebt einen Hausgebrauch, innerhalb dessen man im vertraulichen und gemüthlichen Verkehr die Mundart spricht, ungekünstelt und ohne ängstliche Sorge. Aber wie selbst das bequeme Hausgewand reinlich und anständig sein soll, so auch die Mundart. Was an sich, in Feld und Flur, in Scheuer und Stall kräftig, frisch und naiv schön sein kann, hört auf es zu sein, wenn man den Gegensatz gebildeter Lebensform fühlt; und ohne Zweifel giebt es Fälle, wo die Mundart mit der Reinheit der Sprachformen, mit Wohlklang und Geschmack in Collision kommt und geradezu gemein wird. Diesen Mißklang zu heben, ist Sache einer Grazie, die man nicht lehren kann. Zumal vor den Kindern ist in diesem Punkte sonderliche Achtsamkeit geboten, da sie Gemeines mit ihrem empfänglichen Sinne so leicht aufnehmen und dabei eben so leicht ein Gefühl davon haben, daß der, von welchem sie es lernen, sich gemein macht. — Es ist allerdings nicht zu leugnen, daß aus dieser Ausgleichung und Vermittlung eine hybride

Sprache. Weil aber dort (Bd. II. S. 47. 48) wohl von den Nibelungen und Walthar von der Vogelweide und Meinel Fuchs, aber nicht von modernem Mundartlichen die Rede ist, so wollen wir es wagen, hier wohl ganz im Geiste und auf dem Standpunkte jener vortrefflichen Abhandlung unsere Meinung kurz dahin abzugeben, daß solche Stücke in der Schule zu lesen nicht nur ganz unverfänglich ist, sondern sogar empfohlen werden soll. Zur Vorschrift wird es aber wohl nicht gemacht werden können. Denn manche Deutsche, unter ihnen auch Lehrer, können merkwürdigerweise sogar den eigenen Dialekt, wenn sie ihn in gedrucktem Bann vor Augen haben, nicht lesen. Es ist wirklich so, die Erfahrung zeigt es. Aber wenn ein Lehrer es kann, wird er sicherlich mit Erfolg für die Sprachbildung der Schüler auch solche Dialektproben lesen lassen. Namentlich jüngere Schüler üben sich an ihnen mit sichtbarer Lust und Freude an der klaren Mundart z. B. Hebel'scher Dichtungen, und tragen sie mit Verständnis und liebenswürdigem Freimuth vor; ältere aber werden neben den älteren Sprachproben auch die ihnen vielfach verwandten lebenden Muster in den Dialekten gerne kennen und schätzen lernen.

Sprechweise hervorgeht, zwischen dem reinen Dialekt und der Schriftsprache. Sie ist nun einmal nicht zu vermeiden; wie sie gehandhabt wird, darauf kommt es an, und hier eben ist es, wo das Regelmachen seine Grenze hat; der eine wird, wie der Herr Hampelmann so schön sagt, „en Leipziger Lattich uf e Frankfurter gele Nieb proppe“, der andere von einem veredelten Wildlinge Früchte ernten, deren Duft an den Wald erinnert; kurz, der Gebildete wird ohne Affection die Härten und schroffen Gegensätze gegen die Gesamtsprache zu mildern wissen. An den Früchten, die seine Bildung trägt, wird man ihn erkennen: — sobald er den Mund aufthut, sagt man im Volke. Das ist ja auch eines der expediten Mittel, um Modedamen rasch zu taxiren. Gerade der richtige Tact und das feine Ohr der Frauen trifft das Richtige am ehesten. Goethe's Spruch gilt auch hier, daß man nur bei edlen Frauen anfragen soll, wenn man lernen will, was sich ziemt. Wenn aber der Tänzerin unversehens ein rothes Mäuschen aus dem Munde springt: — da wendet man sich ab.

Wir sind hiemit bereits über die Familie, über das Haus hinausgegangen. Es werden nun aber auch Gebildete derselben Landschaft, wenn sie unter sich sind, durch keine Rücksicht gehindert sein, sich der heimischen Mundart zu bedienen, die, um wieder mit Goethe zu reden, das Lebenselement bleibt, in welchem die Seele am freisten ihren Athem schöpft. Gebietet aber gegenseitige Achtung, sich im Verkehr mit anderen Deutschen dessen zu entschlagen, was dem andern nicht geläufig ist, oder sein Ohr beleidigt, dann erwächst infolge schönen, stillschweigenden Einverständnisses, und geleitet von dem, was die Schriftsprache unveränderlich an die Hand giebt, eine Uebereinstimmung des Geschmacks, wie Albert Schott sich ausdrückt. Je feiner dann die Bildung, der sprachliche Kunstsinne der gefellig Verbundenen ist, desto mehr wird ihre Sprechweise als edles Muster gelten. Aus diesem Grunde allein ist wohl die Sprache unserer gehobenen Schaubühnen dahin gelangt, eine Auctorität zu haben, die etwas auf sich hält, aus diesem selben Grunde waren im Mittelalter, wo der Adel vorzugsweise die Bildung in Händen hatte, was man jetzt nicht mehr sagen kann, die Fürstenthümer solche Mittelpunkte, Heimat und hohe Schule der feinsten Sprache (*lingua cortigiana*); und wieder aus diesem Grunde werden wir einen Ausländer, der gut und fein hochdeutsch lernen will, in die großen Städte schicken, wo er gerade solche Vereine und Gesellschaften am liebsten aufsuchen soll, in welchen die Vertreter aus ganz Deutschland am buntesten gemischt sind. So räth abermals Albert Schott: es handelt sich hiebei natürlich nur um freien mündlichen Verkehr, das Studium des Schriftthums gehört hieher nicht.

Und von der Schule werden wir nun wohl hinzufügen müssen, daß im vertraulichen Verkehr des Lehrers mit den Schülern die Mundart ebensowenig absolut verboten sein kann und soll, als anderwärts. Es wird kaum nöthig sein, das zu befehlen. Aber die Grazien sollen auch hier nicht trauern! In humanistischen Gelehrten Schulen versteht sich das so sehr von selbst, daß diese Warnung ihnen gar nicht geltend sein soll. Allein auch die Realschulen, die Bürger- und Volksschulen haben sich die gleiche Aufgabe zu stellen, der Lehrer darf vertraulich, gemüthlich und natürlich, aber nie roh, unedel und geme inreden. In dem Artikel „Heimatsinn“ ist ferner bereits von einem pädagogischen Fehlgriff die Rede gewesen, von dem Falle nämlich, wenn ein Lehrer einen aus der Fremde gekommenen Schüler wegen seines Dialekts sofort dem Spott der Mitschüler Preis giebt, wobei manchmal der Balken im eigenen Auge nicht gesehen wird, wie das in der Regel geht, wenn die Mundarten einander meistern und höhnen wollen. Ueberall aber, wo es sich um das ernste Mittheilen und Auffassen von Wahrheiten handelt, vom eigentlichen Lehren und Lernen, da ist das beste und reinste Hochdeutsch gerade gut genug, ganz wie in der Kirche. Die Aussprache wird wohl mundartlich gefärbt bleiben, und dadurch der Inhalt so wenig leiden, wie die Form, ja das Ganze noch eindringlicher und werther werden. Mündlich thut darin jeder das Seine nach Kräften und in seiner Eigenart. Was aber geschrieben wird, oder geschrieben oder gedruckt sein könnte, daran ist die strengste Norm, so gut wir sie haben, anzulegen; in *necessariis* soll auch hier *unitas* sein, denn hier ist überall heiliger Boden der deut-

schen Spracheinheit, den man nicht mit unreinem Fuß betreten soll. Die Kinder auch der Volks- und Elementarschule, so wortarm und unfähig zum Sprechen sie sich wohl von Anfang an zeigen mögen, lernen doch die feinere Rede ihres Lehrers bald verstehen. Es bildet sich im Munde des Kindes bald eine Schulsprache neben der Hausprache, deren es sich im Verkehr mit den Seinigen fortbedient. In jener ist alles abgefaßt, was es in der Schule gedruckt liest und geschrieben zeigen muß: und es ist eine grundlose Behauptung, daß dieser Grad der Sprachbildung nur ganz allmählich und sehr langsam zu erreichen sei, da die üble Gewohnheit des elterlichen Hauses stets von neuem und ununterbrochen so nachtheilig einwirke, daß die Bemühungen des Lehrers keinen Erfolg haben können. Von Bemühungen um einen unmittelbaren Erfolg ist auch eigentlich nicht zu reden; es kommt mehr auf ein treues, freundliches, die Aufmerksamkeit fesselndes Vorsprechen und Einwirkenlassen an: die Schule hat sogar gerade in Beziehung auf Sprachbildung eine Fülle von Mitteln, — laut lesen, erzählen, z. B. biblische Geschichte, schreiben, — und vermag dieselben in einem Maße in Anwendung zu bringen, daß der Einfluß des Hauses dagegen sehr herabgesetzt wird. Die Schulsprache übt sogar bald einen sichtbar befruchtenden und veredelnden Einfluß; sie wird in der Schule ganz natürlich gehandhabt und ist hier zu Hause *). Mehr als dies ist aber auch nicht zu erstreben, es soll und darf der Lehrer nun einmal nicht auf Ausrottung der Hausprachen und ihrer mundartlichen Eigenthümlichkeiten ausgehen, wenn er gleich denselben in der Schule nur ganz geringe Zugeständnisse machen darf, und eben nur solche, wie er sie selbst nicht vermeiden kann, weil er kein abstracter Deutscher, sondern concreter Angehöriger eines Stammes ist.

Für uns Evangelische ist in der Luther'schen Bibel ein Band gegeben, welches sie in der gemeinsamen nationalen Sprache einigt und aus der reinen stärkenden Quelle derselben beständig schöpfen läßt, ohne daß sie darum Sprachmuster und Lesebuch abgeben soll. In Predigt und Kirchenlied, wie im Gebet, sogar im stillen Gebet in der Kammer, erhebt sich ein jeder im Volke, auch der Geringe und Niedrige, zu der edeln, durchgebildeten, für das Heilige nach dem Gefühle aller allein recht passenden Form. Es thut auch hier dieser Form keinen Eintrag, wenn sie naiv provincieell gefärbt wird, äußerlich, in Aussprache und Betonung, sie bleibt doch die hochdeutsche Bibelsprache: die Bibelsprüche citirt jeder gleich und erkennt sie alsbald, wenn nur ein paar Worte derselben angeschlagen werden. Kurz, daß die Bibel ihr Haus- und Volksbuch ist, allen gemeinsam, nicht von den verschiedenen Consistorien und Studienbehörden eingeführt, also auch nicht so leicht vertauschbar mit einem neuen, immer anderen, dies ist ein unschätzbare Vortheil auch für die Sprache. Wir wissen sehr wohl, daß es kein protestantisches und katholisches Hochdeutsch giebt, und gestehen gern, daß auch protestantische Kapuzinerpredigten vorkommen, im blühenden Dialekt, das ändert aber die Sache selbst nicht. Es ist jedenfalls im Geiste der Reformation und Luther's begründet, daß alle, Hohe und Niedere, Gelehrte und Angelehrte, Hochdeutsch verstehen und wissen sollen. Wir könnten das nicht besser ausdrücken, als mit den Worten Palmer's (Ev. Päd. 3. Aufl. S. 569): „Wäre das niedere Volk eine Kaste, so brauchte es keine andere Sprache zu verstehen, als seine eigene Mundart. Allein das ist wieder der Geist der Kirche und der Bildung, die sie bringt, daß sie keine Heloten, keine Parias duldet, sondern den Armen das Höchste bringt, das Wort des Lebens.“

In Beziehung auf die Literatur hat der Verfasser außer den Werken von Palmer,

*) „Der Unterschied zwischen dem Hochdeutsch und der Mundart hat sogar für Kinder einen ungemeinen Reiz; sie gebrauchen die in der Schule gelernte Sprache auch beim Spielen. Ein kleines Mädchen z. B., wenn es mit seinen Puppen spielt, läßt unter diesen die Frau wohl meist hochdeutsch mit der Magd reden, weil das Kind in ihr die höhere Gesellschaft repräsentiren will. Bei solcher Gelegenheit kann man die interessantesten Wahrnehmungen darüber machen, in wie weit schon jene höhere Sprache dem Kinde sich eingepägt hat, und wie es dieselbe zwischenein wieder mit seinem gewohnten Dialekt ergänzt.“ Diese aus dem Leben gegriffene Bemerkung Palmer's (evang. Pädag. 1. Aufl. S. 196) kann ich mir nicht versagen, hier wiederzugeben.

Kaumer, Waiz, von Jakob Grimm, Pfeiffer, Schleicher hier noch dankbar anzuführen Albert Schott, Ueber Nationalität und Sprache; in der deutschen Vierteljahrsschrift 1842, 2. Band. — Goltzsch, Einrichtungs- und Leseplan für Dorfschulen. Berlin 1855. — Günther, Das Schulwesen im protestantischen Staate. Elberfeld 1852. — R. E. P. Wackernagel, Deutsches Lesebuch. 4 Theile. Stuttgart 1843. Der 4. Theil, für Lehrer, auch unter dem besondern Titel: Der Unterricht in der Muttersprache, enthält vieles unsern Gegenstand treffend und schön Beleuchtende. — Für praktische Zwecke ist unter andern zu nennen: Gutbier, A., Deutsches Sprachbuch als Grundlage des vergleichenden Sprachunterrichts, enthaltend Lesestücke in hochdeutscher Sprache und in den deutschen Mundarten nebst zahlreichen Übungsaufgaben und einem Sprachkärtchen Deutschlands. Augsburg 1833; vergl. Burgwardt, Grundlagen und Aufgaben zur Uebung im Hochdeutschen für die niederdeutsche Jugend. 2 Theile. Leipzig 1859—60, und desselben Morgenstimmen eines naturgemäßen und volksthümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen. Leipzig 1857. — Das Verhältnis der neuhochdeutschen Schriftsprache zu den landschaftlichen Mundarten und zur früheren Schriftsprache betreffend, vgl. man Koberstein, Grundriß der Geschichte der deutschen Nationalliteratur 1845. 1. S. 307 f. — W. Wackernagel, Geschichte der deutschen Literatur. S. 128. Ueber die Eigenthümlichkeiten der Luther'schen Bibelübersetzung handelt speciell Hupfeld in der Neuen Jenaischen Literaturzeitung 1842. Nr. 253 f. — Eine reiche Fundgrube von Proben enthält Firmenich, J. M., Germaniens Völkersimmen. Sammlung der deutschen Mundarten in Dichtungen, Sagen, Märchen, Volksreden u. Berlin 1846 ff. — Wer aber höchst anziehende und mit feinem Ohr aufgefaßte Beobachtungen über die Aussprache des Schriftdeutschen in verschiedenen Theilen unseres Vaterlandes vortrefflich dargestellt genießen will, der lese Moritz Napp's Physiologie der Sprache. 4. Band. Stuttgart 1841.

Daß auf die einzelnen deutschen Mundarten im besondern näher eingegangen werde, erwartet wohl niemand von einem Artikel in einer pädagogischen Encyclopädie. Für manchen Leser ist übrigens vielleicht doch eine Uebersicht über dieselben von Interesse, wie sie hier nach dem Schema von Berghaus stehen mag:

I. Oberdeutsche Mundarten. 1. Allemannische in a) der Schweiz und Vorarlberg, b) Schwarzwald, c) Elsaß bis gegen Diedenhofen. — 2. Schwäbische. a) Ober-, b) Mittel-, c) Niederschwäbisch. — 3. Bayrisch-österreichische in a) Bayern östlich vom Lech, b) Tirol, c) Salzburg-Oberösterreich, d) Niederösterreich, Wienerdialekt, e) Steyermark-Kärnten. — 4. Oberpfälzisch, im Nabegebiet. — 5. Böhmisches, Dialekt des Egergebiets. — 6. Oberschlesischer Gebirgsdialekt, nur im Glazer Gebirgsstessel.

II. Mittelddeutsche Mundarten. 7. Fränkische a) Obermain (Nürnberg), b) Mittelmain (Würzburg), c) Henneberg (Coburg-Meiningen), d) Rhein- und bayrische Pfalz (Heidelberg-Zweibrücken). — 8. Mittelrheinisch, Oberhessisch. — 9. Niederlotharingische in a) Trier, b) Luxemburg, c) Eifel, d) Aachen. — 10. Westerbädisch. — 11. Niederhessisch. — 12. Thüringisch a) im Gebirge, b) im Flachland nördlich vom Thüringerwald, c) Harz. — 13. Voigtländisch, bis Gera, nördlich vom Frankenthal. — 14. Obersächsisch, a) Erzgebirge, b) Meissen, c) Untersaale, Halle-Deßau. — 15. Schlesiische Dialekte.

III. Niederdeutsche Mundarten. 16. Brandenburgische, in verschiedenen Unterdialekten der Mittelmark, Priegnitz, Unter- und Neumark. — 17. Pommerische a) runde Mundart: Vorpommern und Stettin, b) breite Mundart, Hinterpommern. — 18. Westpreussischer und 19. ost- oder altpreussischer Dialekt. — 20. Magdeburgisch-almärtisch. — 21. Niedersächsisch, von Osnabrück bis Strelitz. — 22. Westfälisch. — 23. Niederrheinisch, Köln-Wesel. — 24. Flämisch-holländische Schriftsprache mit verschiedenen Mundarten in Blamland (Deutschbelgien, Holland, Geldern, Over-ÿssel). — 25. Friesische Sprache von Friesland bis Ditmarsen in Holstein, in verschiedenen Dialekten.

Musik *). Nach den bereits vorausgeschickten Artikeln über Clavierpiel, Gesang und Instrumentalmusik bleibt uns nur noch die Aufgabe übrig, die Stellung der musikalischen Bildung zur Gesamtbildung, die Bedeutung jener für diese zu entwickeln, und sofort die allgemeinen Bestimmungen für diesen Zweig der pädagogischen Gesamtarbeit darzulegen.

I. Den ersten Punct werden wir wohl am besten erledigen, wenn wir die Methode befolgen, zuerst auf beiden Seiten die Extreme abzuschneiden. Das eine derselben ist die Unterschätzung des Werthes aller musikalischen Bildung, das andere die im ganzen freilich weit seltenere Ueberschätzung derselben.

Wenn im alten Rom die Musiker und Sänger einfach als Gesindel betrachtet und demgemäß behandelt wurden, wenn es unter Papst Eugen IV. (1431—47) erst einer päpstlichen Erlaubnis bedurfte, damit eine Stuttgarter Bruderschaft von Trompetern, Pfeifern und Lautenschlägern mit andern Christen zum h. Abendmahl gelassen wurde (Stälin, Gesch. von Württemberg III, S. 785), wenn 1733, als Händel, vom Rector der Universität Oxford berufen, bei einer dortigen Festlichkeit seine Athalia auführte, die Oxforder Gelahrtheit sich schwer über die „laufige Sippchaft ausländischer Fidler“ ärgerte, die da hergekommen sei (Chrystander, Händel's Biogr. II, S. 307): — so ist ersichtlich, wie zu ganz verschiedenen Zeiten ein gleich ungünstiges Urtheil im Schwange gieng. Gehört hat man zwar Musik zu allen Zeiten gerne, und es ist als eine Ausnahme, als Folge eines organischen Mangels oder als Sonderlings-Eigensinn zu betrachten, wenn ein gesunder Mensch behaupten kann, er könne keine Musik hören — wäre dem wirklich so, so würde sich in diesem Stücke der Mensch über Gebihr dem Hunde nähern. Aber wie man wohl gerne gewichste Stiefel hat, ohne daß man sie sich selber wischen möchte: so hat die Welt, die vornehme, sich wohl immer gerne vorspielen und vorsingen lassen, diejenigen aber, die ihr dies Vergnügen machten, doch in feinerer oder gröberer Weise als Leute betrachtet, die man wohl unter Umständen gut zahlt, aber gleichwohl tief unter sich sieht. (In den vornehmen englischen Häusern wird, wenn man Virtuosen eingeladen hat, sich hören zu lassen, zwischen den Musikern und der aristokratischen Zuhörerschaft quer über den Saal eine Schnur gespannt. Procul este profani! Vgl. weiter, was Johanna Kinkel in ihrem „Hans Bbeles in London“ Stuttg. 1860. II, S. 69 f. mittheilt. „Ganz so, wie der Türke Selawinnen bezahlt, die vor ihm tanzen, so bezahlt der Engländer fremde Musik, und begreift den Deutschen nicht, der am seligsten ist, wenn er im vollen Harmonienstrom als Tropfen mitschwimmt.“) So war und ist es immerhin möglich, daß jemand die Tonkunst als Kunst liebt und schätzt, aber die Ausübung derselben als eine Sache für geringes Volk ansieht und sich schämen würde, etwas davon zu verstehen. Bekanntlich hat Philipp von Macedonien es seinem großen Sohne zum Vorwurfe gemacht, daß er die Kithara so gut zu spielen verstand; und Plutarch bemerkt — Perikl. C. 1. — beifällig dazu: „es ist ja genug, wenn ein König sich Zeit nimmt, den Spielenden zuzuhören.“ Natürlich! Es muß solch einer Creatur eine Ehre sein, wenn ein gekröntes Haupt sich statt wichtigerer Dinge nur eine Weile dazu herbeiläßt, solch vulgärer Kunst das hohe Ohr zu leihen. Ehrenvoller ist's schon um vieles, wenn Aeneas Silvius in seiner Schrift de liberorum educatione v. J. 1450, S. 989, die Frage: an puero

*) Wir geben auch diesen Artikel unseres verewigten Palmer unverändert, so wie er ihn ursprünglich schrieb, dürfen aber nicht unterlassen, zu bemerken, daß mehrere der darin besprochenen Fragen in neuester Zeit wiederholt Gegenstand abweichender Erörterungen gewesen sind. Wir meinen die Untersuchungen über griechische Musik von Karl Lang (Offenburg) und namentlich die wichtige Schrift von Faist: „Zur Hebung des Gesangunterrichts“, Stuttgart 1881, wo eine eingehende psychologische Untersuchung S. 12—57 der Widerlegung der Ansicht von Hanslick, daß die Musik keineswegs das Bedürfnis und die Fähigkeit habe, Gefühle, Stimmungen auszudrücken und hervorzurufen, gewidmet ist. Wer sich über diese Streitfrage ein selbständiges Urtheil bilden will, wird nicht umhin können, die gewichtigen Gründe, welche Faist geltend macht, abzuwägen.

regi musica scientia sit committenda nach genauer Untersuchung endlich bejaht und bloß die Bedingung stellt, daß die Musiklehrer des Prinzen nicht lasterhafte Subjecte seien — was man also im allgemeinen von den Musikern vorauszusetzen gewillt war.) Indessen muß zur Ehre der Menschheit bemerkt werden, daß jene Geringschätzung vornehmlich diejenigen getroffen hat, die aus der Musik einen Lebensberuf machen, sich also für's Musiciren bezahlen lassen. Daß das einen Unterschied macht, werden wir unten näher beleuchten; nur haben die Gelehrten, die sich ihre Gelehrsamkeit doch ebenfalls honoriren zu lassen keinen Anstand nehmen, durchaus kein Recht, um desselben Verfahrens willen den Musiker über die Achsel anzusehen. — Jene niedrige Ansicht von der Würde der Tonkunst hat vielfach die Folge gehabt, daß die größten Meister, als sich in ihrer Kindheit die Spuren ihrer hohen Begabung und ihres Künstlerberufes zeigten, damit ihren Vätern höchst ungeliebt kamen; wie schwer wurde es Telemann, wurde es Händel gemacht, bis das Vorurtheil der Familie gebrochen und dem Genius kein Hinderniß mehr in den Weg gelegt wurde! Aber auch diejenigen, welche einiges Wohlwollen gegen die Tonkunst hegten, waren immer in einiger Verlegenheit, wenn daselbe mit Gründen sollte gerechtfertigt werden. Sie wußten sich (s. Belege dazu bei Chrysander a. a. D. I, S. 340) nur damit zu helfen, daß sie behaupteten, die Musik sei eine Wissenschaft, was dann theils durch ihre Wirkung auf die Menschen nach Leib und Seele, also durch eine Art Verwandtschaft mit der Medicin, theils durch ihre Verwandtschaft mit der Mathematik bewiesen werden sollte; daß sie als Kunst einen der Wissenschaft ebenbürtigen, selbständigen Rang anzusprechen das Recht habe, das fühlten die Männer vom Fache wohl, aber sie vermochten es den übrigen nicht zu demonstriren. Ein Empfehlungsgrund anderer Art wurde auch gehörigen Orts geltend gemacht, daß nämlich das vorchristliche Alterthum schon die Musik gepflegt und in Ehren gehalten habe; für die Theologen und Frommen war die Berufung auf den König David und seine Sänger, für die Philologen die Berufung auf die Griechen die passende; Schriftsteller über Musik, wie z. B. Cyriacus Spangenberg („von der Musika und den Meistersängern“, 1548, kürzlich neu herausgegeben durch A. v. Keller, Stuttg. 1861) sind überaus emsig im Zusammenstellen der bezüglichen Zeugnisse und überaus glücklich, daß diese Quellen reichlich fließen. Diese Beweise alle konnten aber schließlich doch nur denjenigen überzeugen, der schon zum voraus Sinn für die Kunst hatte; die Wirklichkeit dagegen war stärker als alle Beweise; seit die Musik durch Bach und Händel, durch Haydn, Mozart und Beethoven in ihrer ganzen Größe und Herrlichkeit zu einem Gemeingut für die gebildeten Völker geworden ist, wagt sich nur selten mehr ein *ἀνθρῶπος ἀνοήτος* mit einem Geständnis seiner Geringschätzung hervor, wenn es auch noch hie und da einen Rector oder Präceptor geben mag, der einem Zögling die Musiklust gründlich zu vertreiben sucht oder ihn schon darum, weil dieselbe sich nicht austreiben läßt, gering zu achten Lust hat. Das aber müssen wir einräumen, daß mit den althergebrachten Nebenarten, womit die Kunst legitimirt werden soll, nicht viel ausgerichtet, ihre Stellung in der Erziehung noch nicht gesichert ist, so daß sich die Erziehungswissenschaft einer genaueren Untersuchung der Sache nicht entziehen darf.

Wenn wir, als vom anderen Extrem, von einer Ueberschätzung sprechen, so sehen wir natürlich ganz ab von jenen Musikern von Profession und Musikenthusiasten (vulgo Musiknarren), die das Leben nur ansehen als gegeben um zu geigen, die darum auch kein anderes menschliches Interesse kennen, die sich auch um die übrige Menschheit nur insofern etwas kümmern, als sie Billets zahlt und den Künstler bellatscht. Selbst das eminenteste Talent eines Zöglings berechtigt den Erzieher nicht, denselben auf diesen Standpunct gerathen zu lassen oder gar geistlich ihn darauf zu stellen; der Mensch, der Christ darf nicht vom Musiker absorbiert werden. Hier haben wir es vielmehr nur mit denjenigen Lobrednern der Musik zu thun, die ihr eine unmittelbar fördernde Wirkung auf die Sittlichkeit zuschreiben, überhaupt ihre Wirkung über das rein ästhetische Gebiet mehr oder weniger weit ausdehnen. Man beruft sich hiefür besonders gerne auf die alten Griechen, die sogar, was einem jetzigen Musiker geradezu albern erscheint,

bestimmte sittliche und gemüthliche Wirkungen von jeder einzelnen Tonart ausfragten und daher die Erfindung oder Einführung einer neuen Tonart einem sittenrichterlichen Urtheil unterwarfen. Welchem Tondichter in unseren Jahrhunderten, wenn er ein Stück etwa aus Es dur setzen will — nicht weil er diese Tonart aus mehreren erst wählen könnte, sondern weil er die Musik, die er innerlich hört, die sich aus seinem Innersten gebiert, schon von Anfang in derjenigen Tonart hört, die er dann als Es dur zu bezeichnen hat, — oder auch, weil das Stück in dieser Tonart dem Instrument oder der Singstimme am angemessensten liegt — wem käme es dann in den Sinn, erst zu fragen, ob die Moral gegen diese Tonart nichts einzuwenden habe? So ist es für unsere Kenntnis und Ausübung der Kunst gleichfalls eine pure Träumerei, wenn jemand noch mit Plato und Pythagoras die Blasinstrumente für sittengefährlicher hält, als die Saiteninstrumente; ein Geigenquartett ist allerdings eine edlere, classischere Musikgattung, als Militär- und Sanitätsharenmusik, aber das ist ein rein ästhetischer Unterschied; der musikalisch Gebildete wird die erstere hören, wenn der vornehme und gemeine Pöbel der letzteren nachläuft, aber einen sittlichen Einfluß hat weder die eine noch die andere, wie denn auch Pythagoras und Plato weder ein Haydn'sches Quartett noch eine moderne Harmoniemusik gehört haben, ihr Urtheil also jedenfalls ein ganz verschiedenes Object hat. Aus diesem Grunde sind auch gelehrte Untersuchungen, wie die des Holländers *Tex: de vi musicæ ad excolendum hominem e sententia Platonis*, Utrecht 1816, für uns ohne praktischen Werth, weil das, was Plato als Musik kennt, mit der unserigen gerade in zwei Hauptpunkten, in Rhythmus und Harmonie, nichts gemein hat. Merkwürdig aber ist allerdings die hohe Meinung, die die alten Völker, und namentlich die Weisen, die Pädagogen von der versittlichenden (und darum auch andererseits von der entsittlichenden) Wirkung der Musik gehabt haben; nur dürfen wir nicht, wozu manche Lust zeigen, daraus, daß wir solche Effecte nicht füglich mehr behaupten können, auf unsere Tonkunst einen ungünstigen Schluß ziehen. Wenn auf einen Menschen die Musik eine Wirkung der Art ausübt, daß er entweder ausgelassen lustig wird oder weinen muß, wenn sie überhaupt nicht so auf ihn wirkt, wie die Anschauung alles wahrhaft Schönen auf den empfänglichen und gebildeten Menschen wirken muß, daß er nämlich stille wird und das Schöne als eine beseligende Kraft, als eine geistige Erquickung tief im Innern genießt; wenn er vielmehr davon irgendwie erregt wird, so daß er z. B. mit den Beinen wie unwillkürlich ihr folgen — tanzen oder marschiren muß: so ist das der Beweis, daß (wie dies Hanslick in seiner Schrift über das musikalisch Schöne gezeigt hat) die Musik noch rein elementarisch, als pure Erschütterung auf seine Nerven und Muskeln wirkt. Diese Wirkung haben die alten Griechen bei ihrer feinen Sinnlichkeit sehr stark empfunden; auf sie ist auch alles, was sie von ihrer Musik rühmen, zu reduciren. Aber, statt daß man darin einen uns verloren gegangenen Vorzug sehen will, sollte man vielmehr erkennen, daß das gerade ein Zeichen niederer musikalischer Bildung ist. Das Glockenspiel des Papageno, das Horn des Oberon wirkt nur auf Sklaven mit solch physischer Gewalt; gebildete Leute hören ruhig zu und fragen lediglich nichts nach einer Wirkung, sondern einzig ob das, was sie hören, schön ist oder nicht. „Die Musik der Griechen“, sagt Hanslick a. a. O. S. 86 f., „war nicht Kunst in unserem Sinn; Klang und Rhythmus wirkten in fast vereinzelter Selbstständigkeit; alles, was von der Musik jener Zeiten bekannt ist, läßt mit Gewißheit auf ein bloß sinnliches, dafür aber in dieser Beschränktheit verfeinertes Wirken derselben schließen. Musik in der modernen künstlerischen Bedeutung gab es nicht im Alterthum. . . Der Mangel aller Harmonie“ (denn ein gleichzeitiges Erklingen mehrerer kunstvoll einander entgegengesetzter und doch sich harmonisch zusammenschließender Tonreihen, also was wir einen zwei-, drei-, vier- und mehrstimmigen Satz nennen, hat das Alterthum entfernt nicht gekannt), „die Befangenheit der Melodie in den engsten Grenzen recitativischen Ausdrucks, endlich die Entwicklungsunfähigkeit des alten Tonsystems zu wahrhaft musikalischem Gestaltenreichtum, machten eine absolute Bedeutung der Musik als Tonkunst im musikalischen Sinne unmöglich,

sie ward auch fast niemals selbständig, sondern immer in Verbindung mit Poesie, Tanz und Mimik angewendet, mithin bloß als Ergänzung der anderen Künste. Musik hatte nur den Beruf, durch rhythmischen Pulsschlag und Verschiedenheit der Klangfarben zu beleben und als intensive Steigerung recitirender Declamation Worte und Gefühle zu commentiren. Die Tonkunst wirkte daher lediglich nach ihrer sinnlichen und symbolischen Seite. Auf diese Factoren hingedrängt, mußten sie dieselben durch solche Concentration zu großer, ja raffinirter Wirksamkeit ausbilden*). Wenn man (s. z. B. Fortlage, die Musik der Griechen, Leipz. 1847) das Singen der Griechen als seelenvoller rühmt, weil sie nicht „am steifen Takte einer Melodie“ geklebt haben, so ist das ein harter Unverstand, denn das Recitativ, das nicht am „steifen Takte klebt“, kennen wir auch, wir kennen aber auch die viel musikalischeren Formen des Liedes, der Arie &c.; und wer das taktmäßige Singen für Steifheit hält, der weiß gar nicht, was Takt ist, wie wenig das strengste Takthalten die Lebendigkeit und Kraft des musikalischen Ausdrucks hindert und wie viele Freiheit auch unsere musica mensurata dem ausdrucksvollen Vortrag selbst in Bezug auf den Wechsel der Bewegung (im ritardando, accelerando u. s. w.) noch gestattet. Wenn man vollends die Griechen wegen der unser Gehör weit übertreffenden Feinheit ihres Ohrs aus dem Grunde belobt, weil sie in ihrer unständlichen, jetzt ganz unbrauchbaren Scala nicht nur ganze und halbe, sondern sogar Viertelstöne unterschieden haben, von deren Herstellung die sogenannte Zukunftsmusik ganz besondere Effecte erwartet, so ist auch dieser Ruhm, beim Lichte betrachtet, nicht viel werth. Denn auch unser Ohr unterscheidet sehr gut Viertel- und Achtelstöne; jeder Clavierstimmer weiß auch Cis und Des zu unterscheiden. Aber wir sind durch die Studien von Jahrhunderten belehrt, daß ein harmonischer Bau nur möglich ist mittelst der diatonischen und chromatischen Scala, darum machen wir — außer den sog. enharmonischen Verwechslungen, in denen aber das musikalische Gehör gar nicht ein besonderes Tongeschlecht unterscheidet — von jenen weiteren Zwischentönen keinen Gebrauch; eine Scala, die durch alle Viertel- und Achtelstöne hindurchginge, wäre für uns ein complettes Ragencconcert. — Wir thun also wohl am besten, wenn es sich um wahrheitstreue Bestimmung der Musikwirkung, also auch um den pädagogischen Werth der Tonkunst handelt, uns nach den Griechen weder zu sehnen noch irgend umzusehen,

*) Das von Hanslick hier Gesagte möchte doch der Musik der Griechen nicht ganz gerecht werden. Eine Musik, welche mit der so hoch entwickelten Poesie in Verbindung treten konnte, muß selbst auch eine höhere Stufe der Ausbildung erreicht haben. Wie konnte Musaios den Gesang das süßeste Labfal der Sterblichen nennen (*βροτῶν ἡδίστον ἀείδων*), wenn der Gesang der Griechen nur recitirender Klang und Rhythmus war, ohne es zu einer abgerundeten Gestaltung, zu einem so zu sagen musikalischen Angesicht zu bringen? Wie konnte sich ein Virtuosenthum z. B. auf der Kithara, und zwar ohne Gesang dazu, entwickeln, wenn das hiebei Vorgetragene keine Rundung noch Gestalt hatte? — Plato und Aristoteles schreiben bekanntlich der Musik eine veredelnde Wirkung zu und rechnen sie zu den Bildungsmitteln für die Jugend. Hierbei reden sie denn auch von den verschiedenen „Tonarten“ und dem Einfluß auf das Gemüth, wobei letzterer gegen seinen Vorgänger polemisirt, als welcher die lydische Tonart zu rigoros beurtheile, während Aristoteles diese weichere Art mit Rücksicht auf das Knabenalter für zuträglicher erklärt, als die herbere dorische und die aufregende phrygische Weise (Politik Lib. VIII. cap. 5—7). Man würde irren, wenn man das, was die Alten von den Tonarten urtheilen, diesen als solchen, d. h. der nackten Scala derselben zuschriebe; vielmehr kann dies nur von dem specifischen Charakter der in jenen Tonarten sich bewegenden Melodien und Rhythmen gelten, einem historisch gegebenen traditionellen Charakter. Daher werden wir der Bedeutung dessen, was man damals unter Dorisch, Phrygisch, Lydisch, Mixolydisch verstand, näher kommen, wenn wir theils an unser jetziges Lento, Maestoso, Scherzo, Furioso &c., theils an die Ausdrücke Ländler, Polka, Gavotte, Menuett, Sarabande, Marsch &c. denken. — Eine Erinnerung an das Charakterhafte und damit auch sittlich zu Beachtende in der alten Musik dürfte einem kommen, wenn man Regimentsmusik beim Marsch zu kriegerischen Uebungen anstatt dem Dessauer eine Tanzweise aus der italienischen Oper blasen hört, oder auch, wenn süßliche methodistische Weisen sich neben unserem Choral in den Cultus einzudrängen suchen.

sondern die Musik, wie sie erst als christliche Kunst wahrhaft existirt, selbst in's Auge zu fassen.

Es ist schon in dem Art. „Kunst“ von G. Baur richtig bemerkt, daß dieselbe im eigentlichen Sinn nicht ein Erziehungsmittel genannt werden könne, weil überhaupt die Kunst nicht Mittel für einen anderen Zweck, sondern Selbstzweck, ein Höhepunct des Lebens ist. So können wir auch von der Musik in erster Linie nicht sagen, sie soll getrieben werden, damit die Erziehung besser gelinge, sondern der Zögling soll auch für die Kunst erzogen werden, die Erziehung also vielmehr ein Mittel für sie sein. Dies ist auch unzweifelhaft richtig. Denn die Kunst ist ein werthvoller Besitz, ein geistiges Gemeingut der gebildeten Menschheit, soll sie nicht untergehen; sollen also, was die Musik betrifft, die Meisterwerke unserer großen Tonkünstler nicht todt in ihren Partituren liegen, so müssen Leute da sein, die sie singen und spielen, d. h. sie frisch und lebendig erhalten; daran allein entzündet sich auch immer wieder das neue Talent und bildet sich zu neuer künstlerischer Schöpfung aus. Also müssen wir dafür sorgen, daß immer wieder ein Nachwuchs da ist, der die Suiten und Präludien von Bach und Händel, die Sonaten und Symphonien von Haydn, Mozart und Beethoven u. s. w. nach Würden zu spielen, der die Chorgesänge und Arien der Meister von Palestrina bis Mendelssohn und Schubert zu singen versteht. Eine eigene Version dieses Verhältnisses, dieser Pflicht der Erziehung für die Kunst ist es, wenn ein Fürst die auf Staatskosten in Waisenhäusern erzogenen jungen Leute für seine Hofcapelle prädestinirt, wie das noch in den ersten Decennien dieses Jahrhunderts da und dort geschah; allein wenn hierbei nicht ein despotischer Zwang geübt wird, so kann auch im Interesse der Zöglinge selbst unter den unten zu bezeichnenden nothwendigen Bedingungen nicht viel dagegen gesagt werden. — Indessen würde mit Obigem die pädagogische Frage noch wenig erledigt sein, wenn nicht als zweites Moment hervorzuheben wäre, daß, indem der Zögling für die Kunst gebildet wird, eben damit ihm selbst ein hohes geistiges Gut zuwächst, das dem allgemeinen Zwecke der Erziehung nicht nur nicht fremd ist, sondern sich als lebendiges Glied in das Ganze der Bildung einfügt. Selbst wenn die Musik gar nichts wäre, als eine angenehme Unterhaltung, — nach Aristoteles' Bezeichnung „eine schöne Art, müßig zu sein, und darum eine edle Unterhaltung der Freigeborenen in ihren Mußestunden“ (Kapp, die Staatspädagogik des Aristoteles S. 144), wäre sie schon von hohem Werthe. Es giebt so manches andere, womit junge und alte Thoren ihre arbeitsfreie Zeit ausfüllen, was nicht „eine schöne Art müßig zu sein“ genannt werden kann; vor wie vielen Abwegen ist ein Jüngling bewahrt, weil ihm seine Geige oder sein Clavier lieber ist, als Wirthshaus und Kartenspiel! Und nicht bloß als unschädliches Präservativ vor Schädlichem, sondern schon an sich als edler Genuß, als ein reicher Schmuck des armen Lebens muß die Tonkunst hoch angeschlagen werden. Welch eine unerschöpfliche Quelle von Freude, von reiner, nie versiegender Lust, die noch den Greis verjüngt, ist demjenigen verschlossen, der für die Musik höchstens nur dann ein Ohr hat, wenn sie im Stande der Erniedrigung, etwa als Tanzmusik, irgendwo ihm begegnet! Und wie viel hat ein Mensch, der sich selbst jeden Augenblick Musik machen kann, voraus vor demjenigen, der wohl für die echte, edle Kunst einen nicht unempfindlichen Sinn hat, aber immer davon abhängig ist, ob andere vorhanden sind, die ihm solchen Genuß gewähren, und der dann doch, weil er selbst die Kunst nicht ausübt, auch von ihren Meisterwerken mehr nur einen allgemeinen, unbestimmten Eindruck erhält, während die tausend Schönheiten, die im einzelnen, in der Technik, der kanonischen Arbeit, der Stimmführung, Instrumentation u. s. w. sich offenbaren, ihm völlig entgehen oder er wenigstens das, was er wahrnimmt und empfindet, nicht auf den entsprechenden Ausdruck, also auch nicht zum klaren, befriedigenden Bewußtsein bringen kann! Und welche ein bedeutendes Moment fehlt der Geselligkeit, wenn die geselligste aller Künste entbehrt wird! Gewiß, wenn es Sache väterlicher Liebe ist, den Kindern, wie die Schrift sagt, gute Gaben zu geben, so ist die musikalische Bildung eine dieser guten Gaben und wahrlich nicht die geringste. — Aber wir begnügen uns nicht, bloß

das Zugeständnis zu erlangen, daß die Musik ein anständiger und unschädlicher Zeitvertreib sei, vorausgesetzt, daß sie den Studien nicht Eintrag thue, der Zögling also nicht etwa Noten schreibe zu einer Zeit, wo er sich auf eine Lektion im Demosthenes oder Tacitus präpariren sollte: — wir fordern die Anerkennung, daß die Musik als Kunst sich an Bildungswerth der Wissenschaft an die Seite stelle, daß sie also auch nur insofern ein Nothion sei, als der künftige Beruf nicht eine musikalische, wohl aber eine wissenschaftliche Bildung erfordert, also auch der letzteren der Hauptfleiß, die regelmäßige Lebensarbeit gewidmet werden muß, nicht aber, daß sie sich zum geistigen Leben an sich nur wie eine Pause, wie ein Brettspiel oder ein Vesperbrot verhalte, sondern daß sie dem geistigen Leben selbst angehöre und demselben nicht zu verachtende Zuflüsse, also auch eine reelle Stärkung und Hebung gewähre. Ein unmusikalischer Mensch, der etwa ein Stoicophilolog ist, wird freilich nicht begreifen, daß wir behaupten können, an einer Melodie, an einem Zusammenspiel haben wir eine geistige Nahrung, so gut wie er sie an einer grammatischen Regel, an einer Phrase, an einer classischen Sentenz hat; und doch ist dem so. Einmal formell: denn in den Tonverhältnissen an sich, im Bau eines Tonstücks, in der Verwendung der Tonmittel zu einer bestimmten Gesamtwirkung ist ebensoviel logische und rhetorische Gesetzmäßigkeit, als in einer lateinischen Periode; dem, der etwas von der Sache versteht, giebt eine Mozart'sche oder Beethoven'sche Partitur ebensoviel zu denken, als dem Philologen eine ciceronische Rede oder eine horazische Ode; diejenigen sind sehr falsch berichtet, die da meinen, die Musik kizle nur das Ohr, während der Geist indessen vegetire. Aber zweitens auch materiell ist dies ein Irrthum. Jede Melodie, d. h. jede Tonverbindung oder Tonreihe, die ein musikalisch Schönes, ein Tonbild darstellt, und die als solches demjenigen entspricht, was man im Gebiet der Sprache einen Satz im weitesten oder engsten Umfange nennt, — ist ein Gedanke, zwar nicht ein logischer, sondern ein musikalischer, aber nichtsdestoweniger ein Gedanke, in dem der Geist ein Moment seines Lebens zum Ausdruck bringt. Genau so, wie dem Physiker eine Naturerscheinung, dem Chemiker die Wirkung der Verbindung von Stoffen, dem Mathematiker die Verhältnisse der Größen ein Gegenstand des die Thätigkeit des Geistes in Anspruch nehmenden Anschauens, des Beobachtens, des Schließens und so eines lebendigen Erkennens sind, wodurch all diese Dinge eine Bereicherung seines Bewußtseins, also seines geistigen Lebens werden: — genau so schaut der Musiker die Tongebilde an, die der schaffende Geist in ihm selbst oder in anderen hervorbringt, er ist geistig thätig in diesem genießenden Anschauen, er beobachtet aber weiter darin die Gesetze der Tonwelt, die Wirkungen von gleichzeitigen oder successiven Tonverbindungen (Harmonie und Melodie, Instrumentation, Accompagnement u. s. w.), er sinnt darüber und kommt hiedurch, wie zu neuen Erkenntnissen, so zu erweiterter Beherrschung der Tonkräfte durch den ordnenden und mittelst der Phantasie schaffenden Geist. Wir gestehen unverhohlen, daß wir in nicht wenigen Musikstücken mehr Geist finden, als in manchem vornehm wissenschaftlichen Werke. Der Physiker kann freilich das gefundene Naturgesetz, der Chemiker das Ergebnis seiner Analyse, der Historiker die ausgemittelte Begebenheit, der Theolog das Dogma in einem Satze aussprechen; er hat daran einen in Worte gefaßten Gedanken, an dem als an einer vom Geist erkannten Realität der Geist sich nährt, wie die Flamme vom Del; er schaut dieselbe geistig an, betrachtet sie immer wieder und eignet sie sich innerlich zu. Der musikalische Gedanke drückt sich nicht in Worten aus, macht auch nicht irgend eine dem Universum, der Geschichte, der Natur bereits angehörige Realität zum Gegenstand der Erkenntnis und Betrachtung, aber was er enthält und giebt, ist dennoch ein Reales, nämlich das Schöne in einer ganz concreten Gestalt; es ist nicht das Resultat einer Untersuchung, es hat überhaupt, bevor der Componist es dachte, nicht existirt, aber nachdem dessen schöpferischer Genius es geschaffen, ist es ein Seiendes, welches anschauend und sich wieder und wieder vergegenwärtigend der Geist sein eigenes Leben nährt und bereichert. Der wissenschaftliche Gedanke kann sich ein räumlich und zeitlich fernes Object gegenwärtig machen, der musikalische braucht nicht Raum und Zeit zu

überschreiten, er giebt sein Object, das Schöne, unmittelbar zu schauen und zu genießen, sei es, daß ich eine Musik wirklich aufführen höre, sei es, daß ich nur innerlich, mittelst der Einbildungskraft, näher des musikalischen Gedächtnisses, oder als Tondichter im Moment der Entstehung eines Tonbildes in mir, sie vernehme. Das intuitive Erkennen steht bekanntlich höher als das discursive; Gott zu schauen ist etwas höheres, als Gottes Wesen und Eigenschaften erst zusammenzudenken oder aus der Gottesidee zu entwickeln; nun, solch ein intuitives Erkennen ist das Anschauen des musikalisch Schönen. Und diese Intuition der reinen Schönheit, das Schauen des Idealen in sinnlicher Gestaltung, ist dem Menschengesist eine Wonne; nicht, wie man so oft gedankenlos sagt, eine Sehnsucht nach dem Unendlichen erregt die Musik; indem ich sie höre, sehne ich mich nicht nach etwas noch Fernem oder Unfassbarem, sondern indem ich höre, habe ich es; ich vergeße die Welt und habe in jenem Genusse des Idealen ein zwar nur momentanes, aber doch auch in der Erinnerung fortdauerndes Analogon dessen, was wir Seligkeit nennen. Wenn wir den Beginn eines bedeutenden Musikwerks erwarten, so ist uns immer zu Muth, als sollte ein hohes, überirdisches Geheimnis uns enthüllt, ein Blick in den Himmel uns gewährt werden; wenn der Capellmeister mit dem Stabe klopft, so klopft uns das Herz, als nähete der Moment einer großen Entscheidung; die ersten Accorde — denke, geneigter Leser, an die Ouverture zur Zauberflöte, an den Anfang von Händel's Messias, von Mendelssohn's Elias oder was dergleichen du schon zu hören das Glück hattest! — das sind die goldenen Pforten, durch die wir, alles vergessend, in eine ideale Welt eintreten. Darin liegt der Nexus zwischen Musik und Religion; die Idealität, durch welche die letztere den Menschen über die Welt erhebt, kommt auch jener ihrem innersten Wesen nach zu; das wonnige Schweigen, das die Musik in demjenigen bewirkt, der Ohren hat um zu hören, ist psychologisch ein ganz ähnliches Verhalten wie das, was wir Andacht nennen; darum verbinden sich beide so sehr leicht, indem die Religion derjenigen Idealität, die die Musik vertritt, einen bestimmten realen Gedankeninhalt beifügt, dessen Realität selbst wieder einer höheren, idealen Welt angehört, also um so mehr die Musik als seinen symbolischen Ausdruck zu gebrauchen fähig ist. Wohl kann in einem Individuum die musikalische Fähigkeit hoch gesteigert, ja zur Genialität entwickelt sein, ohne daß der übrige Mensch in intellectueller oder moralischer Beziehung sich über eine niedere Stufe erhoben hätte; aber ganz ebenso kann einer ein Monstrum von Gelehrsamkeit sein, und ist doch in anderen Dingen bornirt oder in sittlicher Hinsicht gemein. Wer also eines Zöglings Geist ausschließlich auf diese Nahrung anweisen, seine übrige Erziehung aber vernachlässigen würde, der würde nur ebenso thöricht und frevelhaft handeln, wie wenn ein anderer seinen Zögling lediglich zu einem Rechner, d. h. einem Rechenzimpel machte. Der Geist bedarf mannigfacher Nahrung; nur das aber wollten wir darthun, daß unter die Kategorie dessen, was ihn nährt, wovon er lebt, auch die Musik, wie die Kunst überhaupt, die bildende wie die redende, einzureihen sei, dieselbe also unter den Zwecken und Mitteln der gesammten Geistesbildung einen solchen Platz anzusprechen habe, daß sie der Wissenschaft ebenbürtig an die Seite gestellt wird.

Mit der Sittlichkeit, in der zuletzt alle Bildung culminirt, steht die Kunst nicht in dem Verhältnis, daß sie dieselbe ersetzen oder daß sie, wo jene fehlt, dieselbe von sich aus herstellen könnte, sondern umgekehrt, der wahre Betrieb der Kunst setzt schon einen sittlichen Kern, eine sittliche Kraft voraus, ohne welche nicht nur die oben bezeichnete Einseitigkeit — Bildung in Einem Stück neben Noth in allen übrigen — die Folge wäre, sondern auch meist die Kunstbildung selber zu keinem erfreulichen Resultate gelangte: wie mancher talentvolle Musiker ist auch als Musiker nichts Rechtes geworden, weil ihm jene sittliche Haltung fehlte, — vielleicht eben, weil er, sich als Kraftgenie fühlend, seinem Willen keinerlei Zoch auflegte! Sittlich ist erstens der Ernst, mit welchem sich der Musikschüler zu seinem Leben und Lernen hergeben muß. Ein Knabe, der, vor einer schwierigen Clavierpassage sitzend, nicht abläßt, bis sie ihm geläufig durch die Finger geht, der, wenn seine Kameraden faul herumzuschlendern, sich der Freistunde freut, um

seine Sonate zu repetiren, der überhaupt die Kunst nicht als Genuß haben will, ohne sich der schweren Arbeit zu unterziehen, der ebendarum auch nicht an das Leichte, Tänelnde, Kleinliche sich hingiebt, sondern Muth und Ausdauer hat auch für das Schwere, der sogar, auch wenn er noch nicht völlig erkennen kann, daß und warum ein ihm aufgegebenes Stück schön sein soll, dennoch allen Fleiß daran wendet, weil er glaubt, daß ein Mozart'sches, ein Beethoven'sches Stück schön sein muß: solch ein Goldjunge hat die geforderte sittliche Haltung, aus dem wird sicher nicht nur ein tüchtiger Musiker, sondern ein tüchtiger Mensch. Sittlich ist zweitens, worauf wir so eben geführt wurden, die Pietät, die der Lehrling in einer Kunst gegen die Meister derselben haben muß. Wer diese nicht hat — wie es oft im Jünglingsalter schon blafirte, eingebildete Burche giebt, — wem es ganz einerlei ist, wessen Composition er spielt, wer nicht mit Liebe und Ehrfurcht auch für die Person und Lebensgeschichte der großen Tondichter erfüllt wird, der wird abermals weder ein rechter Musiker noch ein rechter Mensch. Sittlich ist ferner die Unterordnung des Einzelnen unter das Ganze, die ein musikalisches Zusammenspiel von jedem Mitwirkenden fordert. Es giebt solch eigenwillige Naturen, die sich auch musikalisch ganz nur nach eigener Bequemlichkeit gehen lassen; wie solche als Musiker, auch wenn es ihnen an Fertigkeit nicht gebricht, durchaus unbrauchbar sind, so hängt der gleiche Flecken ihrem Charakter an, — abermals ein Zeichen, daß Sittlichkeit und Kunst einander sehr nahe berühren, wenn auch an ganz anderen Punkten, als man gewöhnlich angiebt. Wenn ein Mensch mit Eitelkeit gestraft ist, dann freilich kommt es ihm sauer an, sich nur als Glied eines großen Ganzen anstatt als Gegenstand der Bewunderung aller zu sehen; der echte Musiker aber wie der wackere Mann wird ein höheres, reineres, freudigeres Selbstbewußtsein haben, daß er bei einem Ganzen mitwirken kann, als wenn ihn die wankelmüthige Weltgunst vergöttern würde. Aber auch derjenige, der als Solosänger oder Solospieler etwas zu leisten im Stande ist, bedarf, um der Kunst würdig zu dienen, jener sittlichen Haltung, diese bewahrt ihn allein ebenso sehr vor der Anmaßung, nur sich hören und hören lassen zu wollen, als vor der Ziererei und dem precieösen Wesen, das sich bei Dilettanten so oft findet, daß sie sich erst lange bitten lassen, ehe man etwas zu hören bekommt. Der echte Künstler wie der rechtschaffene Mensch sind auch hierin eins; er drängt sich nicht vor, aber wo er jemandem eine Freude mit seiner Kunst machen kann, da thut er's mit Freuden. — Geht aus all' diesem hervor, daß die Kunst, um nicht nur harmonisch in die Gesamtbildung einzugreifen, sondern auch um als specieller Bildungsweig glücklich zu gedeihen, einer sittlichen Basis, einer Gesinnungsbildung bedarf: so ist eben damit auch gewiß, daß sich an der Kunst der ethische Werth und Gehalt des Menschen übt und hebt, d. h. daß beides in lebendiger Wechselwirkung steht. — All' dieses zusammenfassend, sagen wir mit Luther: „Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie machet fein geschickte Leute“.

II. Führt uns dies auf das pädagogische Gesetz für die musikalische Bildung, so ist oben schon darauf hingewiesen, daß dieselbe vor allem keine einseitige sein darf. Wessen ganzer Menschenwerth in seinem Geigenkasten oder unter seinem Clavierdeckel beschloffen liegt, der ist ein geringer Wicht, ob er auch Paganini oder Liszt oder wie sonst hieße. Aber so klar das ist, so schwierig wird die Frage, wenn wir sie concret und praktisch fassen. Wenn nämlich mein Kind eine nicht nur entschiedene, sondern eine bedeutend hervorragende und ausschließliche musikalische Anlage, also einen unverkennbaren künstlerischen Beruf zeigt: soll ich mich sofort entschließen, den Sohn zum Virtuosen oder Componisten, die Tochter zur Opernsängerin zu bilden? Gäbe es nur Dilettanten und nicht auch Musiker, denen die Kunst zum Lebensberufe wird, so würde die Kunst unstreitig auf einer sehr niederen Stufe bleiben; wäre sie nie anders, als dilettantisch betrieben worden, so hätten wir keinen Don Juan und keine Zauberflöte. Und doch, — bin ich verpflichtet, mein Kind der Göttin Kunst zum Opfer zu bringen? Denn als eine Opferung muß ich diesen Schritt als Vater, als christlicher Vater doch unzweifelhaft betrachten, auch wenn das Kind selber darin nur sein höchstes Lebensglück

und die ästhetische Welt in der Verweigerung solcher Berufswahl einen geistigen Kindsmord steht. Des Künstlers Erdenwallen ist bekanntlich kein Rosenpfad; durch welcher auch der edelste Genius sich durchschlagen; wie vielen Männern ist nie in ihrem Leben, sondern erst, wenn sie in Erz gegossen sind, eine ruhige Stelle in der Welt und der verdiente Lorbeerkranz zu Theil geworden! Wie viele auch, denen man jenen Berufsweg willig geöffnet hat, weil man sie für Genies hielt, sind in ihrer künstlerischen Entwicklung früh schon stecken geblieben und irren nun in der Welt umher, ringen um einen Namen und gewinnen ihn nie, müssen froh sein, wenn sie in einer Capelle unterkommen oder als Musiklehrer ihre Kraft an Schüler von sehr ungleicher Begabung und Willigkeit zusetzen und Brod für's Hungersterben haben! Aber auch wenn die äußeren Verhältnisse sich weniger drückend gestalten: welcher ein anderes ist's doch zu musiciren nach Herzenslust, was und wie und wo man will, so weit nämlich der Lebensberuf Zeit dazu übrig läßt — oder aber musiciren zu müssen um's tägliche Brod Jahr aus Jahr ein, zu Proben und Productionen commandirt zu werden und freischweg und mit Begeisterung geigen oder pfeifen zu müssen, auch wenn Kopf und Herz unter schwerem Druck, unter Sorgen und Mangeln seufzen, — auch mit gleicher Ausdauer das schlechteste Machwerk mitspielen zu müssen, weil es ein eigensinniger Capellmeister oder die Tyrannei des Modegeschmacks so will, wie man mitspielt, wenn es ein Meisterwerk gilt! Wie ist der Dienst der Kunst ein so schwerer, wenn sie, statt ein Schmuck des Lebens zu sein, vielmehr auf Eine Linie mit einem Gewerbe sinkt! Gewiß ist auch schon aus dem Grunde der Genuß für den Dilettanten ein höherer, weil ihm derselbe nur momentan, als Erholung zu Theil wird, die er sich durch die Arbeit in des Tages Last und Hitze erst gleichsam verdienen muß. Und dazu noch die besonderen sittlichen Gefahren, die für den Musiker und Sänger in der häufigen, persönlichen Berührung mit Menschen von der lockersten, lächerlichsten Sorte liegt! Man braucht wahrlich noch lange kein Rigorist zu sein, um vor diesen Aussichten ein Kreuz zu schlagen. Und doch — wird im vorausgesetzten Falle die Einwilligung verweigert, ist dann die Sache besser gemacht, des Kindes Wohl gesichert? Wäre Händel oder Landrichter zu werden: hätte er selbst wohl dadurch gewonnen, während die Welt einen Händel verloren hätte? oder können wir denken, aus Mozart wäre ein rechtschaffener Commerzienrath, aus Beethoven ein salbungsvoller Pfarrer zu machen gewesen?

So unverföhlich aber diese Interessen und Rücksichten einander gegenüber zu stehen scheinen, wir glauben dennoch, daß ein richtiger Weg zu finden ist, auf dem wir ihnen gerecht werden. Erstens: was zur allgemein menschlichen Bildung gehört, das erlassen wir begreiflich keinem; diese Regel kennt keine Ausnahme, und auch das Genie darf um so weniger eine solche zu seinen Gunsten beanspruchen, als sie ganz und gar nicht zu seinen Gunsten wäre. Wie ist es Felix Mendelssohn so trefflich zu statten gekommen, daß er eine gründliche, classische Bildung besaß; nie hätte er sonst seine Musik zur Antigone, zum Oedipus, zum Sommernachtsstraum schreiben können. So hätte Händel seinen Messias nicht schreiben können, wäre er nicht so bibelfest gewesen, wie er es von Hause aus war. Auch an dem Manne von großem Talent spürt man es selbst in künstlerischer Hinsicht, wenn an jenem Punct ein Mangel obwaltet; die ausschließlich musikalische Bildung schützt ihn nicht vor Geschmacklosigkeit in einzelnen Dingen. Es ist auch geschichtlich nachzuweisen (vgl. z. B. was Chrysander a. a. D. S. 16 von Händel, S. 45 ff. von Telemann beibringt), daß Knaben von großer musikalischer Begabung keineswegs dem übrigen Lernen abgeneigt oder dazu unfähig sind; aus Mozart's Kindheit wissen wir unter anderem, daß er, als er anfangen rechnen zu lernen, mit solchem Eifer sich darauf warf, daß er den ganzen Stubenboden mit Kreide voll Rechnungen schrieb. Mendelssohn las noch als Mann seinen Sophokles zu eigenem Vergnügen im Original. — Und warum wir ihm die allgemein sittlich-religiöse Erziehung nicht erlassen können, ist aus dem oben Gesagten klar; gerade solch

ein Individuum bedarf ganz besonders dieses Gegengewichtes gegen die ihm speciell drohenden Versuchungen. Zweitens: Wo nun musikalische Begabung sich kund giebt, da muß man ihr unter allen Umständen die Hand bieten. Der regelmäßige Unterricht wird bald offenbaren, wie weit das Talent ein reelles, die Neigung eine gründliche ist. Kommt nichts dabei heraus, so ist darum der Unterricht nicht alsbald aufzugeben; die Kinder haben oft Perioden, in denen ein Stillstand eintritt, dem zu seiner Zeit wieder plötzlich ein neuer Anlauf folgt. Der Lehrer wird aber bald wahrnehmen, ob der Schüler auch Trieb und Willen genug hat, um die schwierigen Partien ausdauernd zu überwinden, wie z. B. das Notenlernen, der Fingersatz, das Scalaspielen solche Proben sind, an denen die Oberflächlichkeit erliegt, während das wirkliche Wollen und Können sich muthig durchschlägt. Im ersteren, schlimmen Fall ist wohl immer noch zu einer Fortsetzung des Unterrichts in so weit zu rathen, daß damit doch einiges Verständnis, also einige Genuffähigkeit erreicht wird, wenn auch die Leistungsfähigkeit eine geringe bleibt; aufzuhören ist es dann noch Zeit, wenn überhaupt die Beschulung, das Stundennehmen ein Ende hat. Im andern, günstigen Fall aber tritt nun eben die Frage ein, ob aus dem Schüler ein Dilettant oder Künstler werden soll? Hat er zu letzterem selber nicht einen ganz entschiedenen und andauernden Willen, so versteht es sich von selbst, daß man ihn nicht dazu bestimmt. Solch einen Zwang erlaubt sich auch wohl niemand, als ein Vater, der selbst Musiker ist und nun meint, sein Junge müßte durchaus auch werden, was er selber ist. Nicht selten ist der Fall, daß ein Musiker bei seinem Kinde ein wirklich vorhandenes großes Talent entdeckt, aber nun auch der Dämon der Habgucht in ihm erwacht und sofort der Plan gemacht wird, dieses Talent gehörig auszunutzen. Da wird denn das arme Kind mit Musikübung gequält; dem Vater geht's immer nicht schnell genug, um Kunstreisen mit demselben machen zu können, und wenn endlich das möglich ist, Welch ein jammervolles Leben hat solch ein armes Geschöpf vor sich! Wir haben mehr als einen jugendlichen Virtuosen dieser Art gesehen, dem, während ihm stürmisch applaudirt wurde, der Lebensüberdruß und die Verachtung solcher Ehren, die er mit seinem Jugendglück erkaufen mußte, aus den bitteren Gesichtszügen herausjah. Nicht einmal den Gedanken an eine Künstlerlaufbahn eingeben wird der gewissenhafte Erzieher dem talentvollen Zögling; erst wenn dieser selbst, aus vollkommen freien Stücken, den Wunsch äußert und beharrlich dabei bleibt, entsteht die Frage, ob oder nicht? Eine Frage ist's auch dann noch; der Versuch muß unter allen Umständen gemacht werden, ihn zu einem Lebensberufe zu bestimmen und zu befähigen, bei welchem die Musik nur als Erholung, als Zierde und Würze des Lebens eine Zugabe bildet. Nur wenn dem Erzieher die klare Einsicht wird, daß das unmöglich ist, daß der junge Musiker, wenn er irgend ein Fachstudium ergreifen müßte, denn doch nicht studiren, sondern musciren und componiren würde, daß auch, wenn er selbst ein Saatsexamen bestehen könnte, hernach sein Beruf ihm Nebensache, ja eine Last werden würde, und wenn andererseits nicht etwa die eigene Meinung des jungen Menschen und die Bewunderung einer urtheilsunfähigen Umgebung ein Genie in ihm sieht, sondern eine wirklich hohe Begabung und entschiedener innerer Beruf vorliegt: dann wird in Gottes Namen Ja zu sagen sein; nur um so mehr aber muß der Junge für seinen schweren, versuchungsvollen Lebensweg durch christliche Zucht und Leitung sittlich gekräftigt werden, damit er nicht — um mit der Bibel zu sprechen — sein Leben verliert, indem er sein Leben gewinnt. Für den werdenden Künstler ist aber dann eine solide Schule der Kunst nothwendig. Wird nur darauf hingearbeitet, ihm die Fertigkeit des Virtuosen beizubringen, so bleibt er, ob er auch das Eingetübte in vollendeter Form zum Vortrag zu bringen gelernt hätte, dennoch auf einer niederen Stufe stehen. Wir haben junge Claviervirtuosen beiderlei Geschlechts kennen gelernt, die nicht nur kein Interesse für alle andere Musik, als ihre Clavierfachen, daher auch keine Kenntniß irgend welcher Chor- und Orchesterwerke hatten, sondern auch auf ihrem eigenen Instrument nichts kannten und nichts zu kennen begehrten, als nur diejenigen Bravourstücke, mit welchen sie in Concerten auftraten. Solch ein Menschenkind, ob es

auch als Künstler ersten Ranges gepriesen würde, ist und bleibt ein bornirtes Individuum und als Künstler durchaus medioker; man kann über nichts musikalisches ein Gespräch mit ihm führen, denn es weiß lediglich nichts. Also die allgemeine musikalische Bildung ist's, die wir fordern, der rechte Musiker muß, ohne sich zu zersplittern, doch mit seinem Interesse und seiner Kenntnis in allen Gebieten dieser Kunst zu Hause sein; es ist ihm darum namentlich Kenntnis ihrer Geschichte schlechthin nothwendig, sonst hat er auch kein Urtheil über seine eigene Kunst. Also auch ein Stück Wissen, ein Stück Gelehrsamkeit fordern wir von ihm; das ist denn auch ein wesentliches Bindemittel zwischen seiner Fachbildung und der allgemeinen Bildung. Denn gerade jene Geschichtskennntnis nöthigt ihn, auch seine Kunst im Zusammenhange mit dem allgemeinen Leben der Völker aufzufassen.

Lassen wir aber den Künstler und gehen zum Dilettanten über, so ist zu dem in den frühern speciellen Artikeln Gesagten nur Folgendes beizufügen:

1. Für den Musikunterricht ist man auf dem Lande meist ausschließlich an die Schullehrer gewiesen. Da sie von Amtswegen schon für die Schule, noch mehr als Organisten Musik verstehen müssen, so ist dieses Sachverhältnis ein ganz angemessenes; ein Lehrer, der auch guter Musiklehrer ist, findet dadurch eine nicht zu verachtende Nebeneinnahme. Aber diejenigen, die darin etwas leisten, sind seltener, als man nach der auf die Lehrerbildung verwendeten Sorgfalt denken sollte. Der zu ausschließliche Werth, der mehrere Jahrzehente hindurch auf Gesang, namentlich Männergesang und zwar Vereinsgesang, gelegt wurde, hat, so schätzbar dieses Streben an sich war, doch zugleich die Folge gehabt, daß sich die jungen Lehrer viel weniger zu einem gründlichen Instrumentalunterricht hergaben, namentlich die tüchtigen Clavierspieler und Geiger selten wurden. Dafür wird, so viel wir wahrnehmen, jetzt wieder besser vorgesorgt. Es ist auch gewiß eine wichtige Aufgabe der Seminare, die Schulamtszöglinge, wie sie zu Lehrern in den andern Fächern gebildet werden, so auch zu Musiklehrern zu bilden; sie sollen doch überhaupt die Träger der Bildung auch in die niedern Schichten des Volkes sein, also darf ein solch populäres Bildungselement in ihrer Ausstattung nicht fehlen. Das Seminar muß sie zu dem Ende nicht nur mit der Methode bekannt machen, sondern auch mit der nöthigen Kenntnis der musikalischen Literatur ausstatten, damit sie im Stande sind, den Schülern die für jede Stufe passenden Stücke anzugeben und deren Beischaffung zu vermitteln. Ein tüchtiger Lehrer wird immer einen Borrath von solchen sich anlegen, wohl auch einen großen Theil selbst abschreiben. Muß er sich vom Schüler oder dessen Eltern erst angeben lassen, was man gerne spielen oder hören möchte, so wird nichts vernünftiges zu Stande kommen. — Wenn übrigens oben ein Schriftsteller erwähnt wurde, der den Musikunterricht für Prinzen unter der Bedingung zulassen will, daß die Lehrer keine lasterhaften Menschen seien, so machen wir diese Forderung auch für Kinder, die keine Prinzen sind, d. h. wir müssen im Musiklehrer auch den Menschen achten können, ehe wir ihm ein Kind anvertrauen. Wir begnügen uns, bloß anzudeuten, wie oft schon Musikstunden bei Mädchen ein Verhältnis herbeigeführt haben, das nicht unter allen Umständen zum Heil der Schülerin ausgefallen hat, wiewohl es allerdings auch an entgegengesetzten, glücklichen Beispielen nicht fehlt. — Unter den Charakter-Eigenschaften eines guten Musiklehrers müssen wir aber Eine ganz besonders hervorheben, das ist die Geduld, die doch niemals ein Dulden der Unpünctlichkeit, Achtlosigkeit oder Faulheit wird. Geduld braucht wohl kein anderer Lehrer so viel, als der Musiklehrer; selbst der sonst ganz ruhige, gelassene Mann, bei dem die Geduld ihren Grund in einer herzlichen Liebe zu seinen Zöglingen hat, der überhaupt sonst die Sanftmuth selber ist, kann, wosfern er ein Musiker ist, grimmig wild werden, wenn etwas zusammengespielt oder =gesungen wird, es kommt eine schöne Stelle, auf die er lange sich freute, — aber die betreffende Stimme setzt nicht zu rechter Zeit ein, singt A statt As, oder jagt voraus, statt Takt zu halten. Man findet bei Männern, die sonst ganz und gar nicht hitziger Natur sind, diesen Zorn unbegreiflich, und doch ist er ganz natürlich, denn das Schöne durch

frevelnde Hand vernichten lassen zu müssen, das ist gerade dem unerträglich, der das Schöne liebt und hochhält. Es ist diese ästhetische Entrüstung ganz analog der sittlichen Entrüstung über jede Entweihung des Heiligen. Diesen Zorn nun wollen wir dem Musiklehrer nicht wehren; er wäre gar kein Musiker, wenn er desselben nicht fähig wäre; wo Liebe ist, ist auch Zorn*). Aber das ist dann die Weisheit und Selbstbeherrschung, die wir dem Lehrer zumuthen, daß er wohl und scharf unterscheide, was aus Fahrlässigkeit und Bequemlichkeit gefehlt wird — weil man nicht pausirt oder sich den rechten Fingersatz u. s. w. nicht gemerkt hat, — und was eben nur die Schwachheit des Anfängers, der Fehler eines erst Lernenden ist, der auch bei bestem Willen passiren kann. Dehnt sich das unwirische Wesen des Lehrers auch auf diese Fehler aus, dann entmuthigt er den Schüler; und so schwer die Aufgabe für einen musikalischen Menschen ist, ein und dasselbe Stück dreißig- und vierzigmal, und vielleicht zum dreißigsten- und vierzigstenmal wieder denselben stets gerügten Schnitzer hören zu müssen, es hilft nichts, wer Musiklehrer sein will, muß zu dieser Geduldsübung, zu dieser Tortur einen entschlossenen Willen haben. Muntert er den Zögling vielmehr auf, weiß er ihn namentlich dadurch zu belohnen, daß er ihm nie ein Stück zum Ueberdruß werden läßt, also jedes eigentlich so wählt, daß es den Schüler belohnt, daß es gerade so viel Anstrengung kostet, als der jungen Kraft angemessen ist, so kommt viel mehr heraus, als wenn er nie zufrieden ist und dem Schüler all seine Leistung verachtet.

2. Neben der eigentlichen Musikübung ist es, wie aus dem oben Gesagten folgt, wegen des lebendigen Zusammenhangs der musikalischen Bildung mit der allgemeinen und besonders der sittlichen Cultur nothwendig, daß dem Schüler auch über Musik etwas zu lesen gegeben wird. Das sind aber weder gelehrte Werke über den Contrapunct u. dergl., was nur derjenige zu lesen hat, der diese Dinge förmlich studiren will, noch jene überschwänglichen, oft wie halbverrückten Artikel über Musik, die in manchen Musikzeitungen sich ablagern, sondern es müssen in erster Linie biographische Werke sein, die dem Schüler die Meister in persönliche Nähe rücken, so daß er persönliche Theilnahme für sie hat, ihr Leben mitdurchlebt; also Werke, wie Otto Jah'n's Mozart, Chrysanther's Händel; die Sachen von Uli bischhoff über Mozart und Beethoven, wiewohl sein Werk über Mozart nicht frei von Leichtfertigkeit ist, die weder den Helden noch den Verfasser ehrt, die übrigens in der neuern Bearbeitung von Gantter einer wohlthätigen Castigation unterworfen ist. Ferner Kiehl's musikalische Charak-

*) Allerdings mit Unterschied. Johanna Kinkel sagt a. a. D. I. S. 353 sehr gut: „Es giebt pädagogische Naturen unter den Musikern, die sich beim Lehrerberuf wahrhaft glücklich fühlen können und den Kampf gegen die falschen Noten als eine ebenso ernste Lebensaufgabe ansehen, als ein Pastor den Kampf gegen die Sünden der Welt. Ibeles gehörte nicht zu diesen, und die kleinliche Seite des Clavierlehrantes war ihm gründlich verhaßt. Er hatte, wie alle tieferen Componisten, sehr reizbare Nerven und sein musikalisches Gehör war so empfindlich, daß schrille Töne und unreine Harmonien ihm einen physischen Schmerz verursachten, der bis zu krankhaften Zufällen gesteigert wurde, wenn eine Ohrenmarter lange anhielt.“ Auch wir haben von Musikern gehört, die neben einer ungelehrigen Schülerin in Gefahr kamen, ohnmächtig zu werden, so daß man mit Hofmann'schen Tropfen wieder gut machen mußte, was falsche Accorde unheilvolles angerichtet. Dies ist aber nicht ganz dasselbe, was wir oben meinen; auch wer stärkeren Nerven sich erfreut, wird, je tiefer er musikalisch angelegt ist, um so leichter in jene, dem sittlichen Zorn verwandte Aufregung gerathen, die dem Frevel gilt, welchen läppiſche Hände an dem ihm Heiligen, d. h. dem Schönen, verüben. Es ist aus diesem Grunde nicht immer vortheilhaft, ein musikalisches Genie zum Lehrer zu nehmen; es giebt manche mittelmäßige Künstler, die zwar über einen gewissen, nicht eben hohen Standpunct keinen Schüler hinauszuführen vermögen, weil sie selbst nicht über denselben hinausgekommen sind, die aber bis dahin, also namentlich was gründliche Notenkenntnis, guten Fingersatz und festen Takt anbelangt, sehr gute Dienste als Lehrer leisten können. Einem genialen Musiker muß man einen Zögling erst übergeben, wenn jene Elemente sicher eingeübt sind und der Genius des Lehrers, ungehindert durch diese Dinge, auf den Genius im Schüler wirken kann. Es wird auch da noch manchen Kerger absehen.

terköpfe; Forkel, Spitta über Seb. Bach, Dittersdorf's Selbstbiographie; Winterfeld über Palestrina und Gabrieli; Schindler, Marx, Lenz, Mensch und Ferd. Hiller über Beethoven (dieser harzt freilich noch eines Biographen, der seiner Größe gewachsen wäre); Spohr's Selbstbiographie; Mendelssohn's Briefe, Marx über Gluck, C. M. v. Weber's Biographie von M. M. Weber u. a. m.; auch eine in Cassel herausgekommene Duodezsammlung kleiner, freilich bloß compilirter und in ihrem Werthe höchst ungleicher, nur nothdürftig genügender Biographien („die Componisten der neuen Zeit“ von Neumann). Brendel's Gesch. der Musik ist bis dahin ebenfalls zu empfehlen, wo er auf die Gegenwart zu sprechen kommt; er ist leider Zukunftsmusiker, deshalb wird er von dem genannten Punct an ungenießbar. Ein neueres empfehlenswerthes Werk hat A. v. Dommer geliefert, ein umfassenderes Reissmann; von älteren ist zu nennen: Kochly, für Freunde der Tonkunst; Thibaut, über Reinheit der Tonkunst, Becker's Gesch. der Hausmusik in Deutschland im 16. und 17. Jahrh. (1840); ein wißbegieriger Schüler wird selbst das obengenannte Werk aus dem 16. Jahrhundert: Spangenberg „von der Musica“, neu herausgegeben von Keller, mit Vergnügen und Belehrung lesen. Sogar romanhafte Sachen, wie Brachvogel's „Friedemann Bach“, Mörike's „Mozart auf der Reise nach Prag“, die musikalischen Novellen von Elise Polka, in denen freilich mancher Anachronismus neben andern Schwächen mit unterläuft, möchten wir nicht ausschließen; wohl aber solch heillose Machwerke, wie Heribert Nau's vielbändige Schreiberei über Mozart, worin das einzige, was man anständig lesen kann, aus besseren Autoren abgeschrieben ist. Aber auch Werke von mehr theoretisch-belehrender Art, wie Silcher's populäre Harmonielehre, Marx' allgemeine Musiklehre, v. Dommer, Elemente der Tonkunst, Hanslick über das musikalisch Schöne u. c., sind in den Kreis solcher Lecture zu ziehen. Dazu dann Berichte über Musikaufführungen in der ganzen Welt, wie sie die alte von Fink redigirte Leipziger Musikzeitung brachte; eine Musikzeitung wie die Cécilia unter Dehn's, die Euterpe unter Hentschel's Redaction: — solche Dinge müssen dem Musikschüler zu lesen gegeben werden, das weitet seinen Blick aus, es giebt der Freude an seiner Kunst immer frische Nahrung, und bildet zugleich das Urtheil, damit der Zögling gute und schlechte Musik nach ihren Merkmalen unterscheiden lernt und so auch in seinem bescheidenen Theil ein Träger der echten Kunst wird.

3. Wenden wir Pestalozzi's Methodik auf die Musik an, wie dies seiner Zeit von Hans Georg Nägeli, von Krebs u. a. geschehen ist, so werden wir zu demjenigen Verfahren gelangen, daß der Lehrer den Schüler durch strenggeordnete, lückenlose Uebungen, durch eine andauernde Gymnastik des Ohres, der Hände oder der Stimme zu künftigen Leistungen jeder Art befähigen — wie Nägeli sagte, seine Tonkraft entbinden will. Da werden dann keine andere Stücke gespielt, als die zum Zwecke der Uebung componirt wurden. Das ist offenbar eine methodische Pedanterie. Als ob nicht schon während der Uebungszeit sich Momente genug darböten, in welchen, sowohl zur zusammenfassenden Befestigung des bis dahin durch Uebungen Gelernten, als auch zur künstlerischen Belohnung desselben, ein passendes Stück aus der wirklichen, classischen Musikkultur aufgelegt werden dürfte, und als ob nicht an diesen Stücken selbst die besten Uebungen gemacht werden könnten! Aber ebenso gewiß oder vielmehr noch gewisser ist, daß der ein schlechter Lehrer ist, der, vielleicht der elterlichen Thorheit nachgebend, das Kind schnell ein Stückchen lernen läßt, d. h. auf einen Walzer, eine Polka es abrichtet, die es recht bald soll vorleiern können, während es nicht im Stande ist, von einem ebenso leichten andern Stück auch nur einen Takt richtig vom Blatte zu spielen! Die tüchtigsten Musiker haben jeden Tag Uebungen gespielt oder gesungen, mag das auch für Nachbarn eine noch so schlechte Unterhaltung sein, es darf nicht erlassen werden. Wenn beides in sorgfältig gewählter und geordneter Weise mit einander verbunden wird, dann wird sowohl die Solidität des Spiels, die auf den Uebungen beruht, als die Fähigkeit, schnell auch das Neue aufzufassen und zu bewältigen, sicher erlangt. — Ueber den Unsinn,

den Schüler die Musikstücke in irgend welche poetische oder profaische Ideen umdeuten zu lassen, welche dadurch ausgedrückt sein sollen, haben wir uns schon in dem Art. „Instrumentalmusik“ (Bd. III. S. 728 ff.) fattsam ausgesprochen.

Nicht besser ist die Weisheit, welche den Musikschüler sogar schon von Anfang be- reden will, alle Tonverhältnisse seien der Ausdruck bestimmter Vorgänge im Seelenleben, deren er sich bei der Hervorbringung der Töne auch bewusst werden müsse. Eine Schrift von R. und M. Lanz, „über die pädagogische Behandlung der Musik auf Grundlage der Gehör-Entwicklungsmethode“, Stuttgart 1855, S. 8 versteigt sich zu folgenden Behauptungen: „der Unterricht muß sich von der untersten Stufe an dem Innern des Seelenlebens zuwenden, zu dessen Ausdruck die Tonsprache dient. — Sollen die Dar- stellungsmittel für die Aussprache dessen, was die Seele bewegt, richtig angewendet, also ein reiner und wahrer Ausdruck erzielt werden, so muß die Aufmerksamkeit des Zögling's schon von den Elementen an auf die Vorgänge in der eigenen Seele gewendet und wie die äußere Verschiedenheit der Töne, Tongruppen, Intervalle, Takt- und Tonarten angeschaut und verglichen werden, so müssen auch die durch jene angeregten Empfindungen in geistige Betrachtung genommen und unter sich und mit jenen Aus- drucksmitteln verglichen werden.“ Ihr armen Kinder, denen ein Lehrer die Lernzeit mit solchem Geschwätze verderbt! Was sollen denn das für Vorgänge im Innern der Seele sein, denen die Terz, die Quart, die Octave u. s. w. entsprechen soll? Uebet und bildet doch, was euch zur Uebung und Bildung zugewiesen ist, das Ohr, die Stimme, die Hand, das musikalische Gedächtnis, den musikalischen Geschmack, kümmert euch aber nicht um das „Seelenleben“, das sich bei gesunden Menschen ganz von selber in's richtige Verhältnis zum Musikleben setzen wird; die Bildung des „Seelenlebens“ und die Anleitung zur Kenntnis desselben geht euch als Musiker lediglich nichts an.

4. Wie niemand ein Maler wird, der nicht die Werke der Meister zu sehen bekommt, so gehört es auch zur musikalischen Bildung und zwar nicht nur des Künstlers, sondern auch des Dilettanten, daß er schon als Kind gute Musik hört. Da ist nun freilich eine gebildete Familie, die weit ab auf dem Lande oder in irgend einer banau- sischen Umgebung lebt, übel daran, sofern es sich um das Hören von großen Tonwerken und großen ausübenden Meistern handelt. Man muß sich entschließen, hie und da expreß zu solchem Zweck eine Reise mit den Kindern zu machen. Desto mehr ist dann die Hausmusik werth, die man sich selber macht; nur wird man, wenn man nichts anderes hört, als was man sich selber bereiten kann, auch bei guten musikalischen Kräften (z. B. in der Aussprache einer Sängerin, in den Tempis u. dgl.) verräth, daß hier die Kunst etwas ländlich geworden ist. Solche Musikschüler, denen ihr Lehrer viel- leicht die Meinung beigebracht hat, daß sie auf dem Gipfel musikalischer Bildung an- gelangt seien, weil sie können, was er selbst kann, sind dann, wenn sie einmal an rechter Stelle etwas rechtes hören, ganz unglücklich, weil sie plötzlich sehen, wie wenig sie eigentlich gelernt haben; oder aber, und dieser Fall ist vielleicht der häufigere, sind sie von jener schmeichelhaften Meinung von sich dermaßen erfüllt, daß sie, auch wenn sie Treffliches hören, den Unterschied gar nicht gewar werden und entfernt nicht daran denken, sich das Bessere zum Vorbild zu nehmen. — Ist in dieser Beziehung die Zu- gend größerer Städte in weit besserer Lage, so ist hier dagegen die Versuchung auch nicht gering, daß sie zu viel und vielerlei hört, und daß sie auch in ihrem Geschmacke der Mode des Tages sich hingiebt, stets Neues liebt und dadurch geistig abgestumpft wird. Mancher Musikfreund, der vielleicht kaum einmal des Jahres sich das Vergnügen ge- wahren kann, eine gute Oper oder Symphonie zu hören, hört sie mit mehr Verstand und Genuß, als Hunderte, die ihr Abonnement bezahlen, jede Aufführung besuchen, aber aus einer Mozart'schen Oper als dieselben Menschen heimkommen, wie aus einer Donizetti'schen oder Verdi'schen. Die Folge von Ueberfluß ist Gleichgültigkeit; also halte man darin Maß und treffe eine sorgsame Auswahl.

5. Endlich haben wir, da oben von den Musiklehrern die Rede war, noch mit

einem Worte die Musikschulen zu berühren, die ja in der Reihe der Fachschulen, näher der Kunstschulen nicht fehlen dürfen. Die älteste in der Christenheit, ein wahres Conservatorium für die kirchliche Tonkunst, war die Singschule Gregor's des Großen (s. d. Art.); später können einzelne Klöster, welche sich die Pflege dieser Kunst angelegen sein ließen, wie namentlich St. Gallen, so genannt werden (s. Schubiger, die Sängerschule St. Gallens, Einsteeln 1858). Sofort finden wir, daß sich um einzelne große Meister Schulen bilden, d. h. ein Schülerkreis sich sammelt, in welchem die Traditionen des Meisters fortleben, freilich so, daß die begabtesten Schüler wieder ihre Wege selbständig gehen. So wurde Palestrina in seiner Jugend ein Schüler Claudius Goudimel's, der in Rom als der erste der Tonmeister anerkannt war. Die eigentlichen Conservatorien, d. h. dotirte Anstalten, für welche die Lehrer bestellt werden, kommen erst nach dem Anfange des 18. Jahrhunderts vor. Es nennt z. B. der Biograph Händel's, Chrysanther, da er seinen Helden 1706—1710 auf seiner italienischen Reise begleitet, nirgends ein Conservatorium, mit welchen Instituten Händel doch sicherlich in irgend eine, jedenfalls bedeutsame Berührung würde gekommen sein. (Von dem zu Neapel wird zwar I, S. 247 gesagt, es besitze Abschriften von Händel's Werken, aber ausdrücklich wird bemerkt, dieselben seien viel späteren Datums.) So viel wir haben auffinden können, war es eben Neapel, das sich zuerst eines solchen Instituts rühmen konnte. Der gefeierte Alessandro Scarlatti (geb. 1650 oder 1658, † 1725 s. Brendel, Gesch. der Musik I, S. 97) sammelte einen Kreis talentvoller Schüler; das war wohl der Anlaß, daß man (— wer dies war, ist uns nicht gelungen, ausfindig zu machen) auf den Gedanken kam, solch ein Institut stabil zu machen. Es war aber das neapolitanische, wie die folgenden italienischen Conservatorien in Mailand und Venedig, ursprünglich gestiftet in der Weise von Hospitälern; der Unterricht, Kost und Wohnung ward unentgeltlich gereicht, dagegen mußten die Eingetretenen acht Jahre, die Mädchen sogar bis zu ihrer Verheirathung im Institut bleiben, wo auch die Erziehung etwas klösterlich gewesen sein muß. Wer sich aber nicht als musikalisch begabt und fleißig zeigte, wurde entfernt. Die Unterrichtsgegenstände waren vorzugsweise Composition und Gesang; Instrumentalmusik (die ohnehin in Italien immer tief unter der Kunst des Gesanges blieb, wie heutzutage noch die italienischen Orchester unter aller Kritik sind), kam wenig vor. Wenn diese Anstalten besonders in den beiden genannten Zweigen der Kunst viel geleistet haben, weil sie sich mühten, die ausgezeichnetsten Männer als Lehrer anzustellen und darum die Lehrstellen auch reich dotirten, so haben sie doch auch zu der von Italien ausgegangenen Ueberkünstelung des Gesanges viel beigetragen. Das erste außeritalienische Musikinstitut dieser Art war die Pariser école royale de chant et de declamation, die, von der Direction der großen Oper angelegt, im Jahr 1784 zum Staatsinstitut erhoben wurde. Die Revolution hat dieser Anstalt nur den Titel einer königlichen geraubt, sonst aber sie begünstigt; sie erhielt 1795 den seither beibehaltenen Titel Conservatorium. Namen wie Mehul und Cherubini glänzen unter den Lehrern und Vorgesetzten desselben. Besonders hat sich dasselbe durch die Lehrbücher für die einzelnen Zweige des Musikunterrichts verdient gemacht, wie überhaupt solche Institute eine vortreffliche Schule auch für die Lehrer und die Methodik des Unterrichts sind. Die Prüfung der sich zur Aufnahme Meldenden ist eine scharfe; an öffentlichen Productionen und an Prämien fehlt es natürlich nicht. — In der Folgezeit haben allmählich auch andere Hauptstädte solche Musikschulen errichtet; in Brüssel besteht ein Conservatorium unter Fetis, in Petersburg seit neuester Zeit unter Rubinstein; in Warschau schon früher; Deutschland hat eine ganze Reihe aufzuweisen. Wir wollen nicht auf Anstalten, wie die Leipziger Thomasschule zurückgehen, weil in diesen die Musik nur einen Zweig des Unterrichts bildet, wenn auch dieser zeitweise solcher Schule ihren größten Glanz verleiht; solcher musikalischen Sammelpuncte wären auch sonst manche zu nennen. Auch die Berliner Singakademie, 1789 von Fasch gestiftet, hernach vorzüglich durch Zelter in hohen Schwung gebracht, ist nicht eine Musikschule, sondern ein Musikverein, der nur — wie dies ähnliche Gesellschaften auch

sonst zu thun pflegen — eine Vorschule für seine Aspiranten hält. Die erste eigentliche Musikschule in Deutschland ist die Prager, im J. 1808 von einer Anzahl böhmischer Edelleute gestiftet, die damit dem Verfall der musikalischen Bildung in Böhmen entgegenzutreten beabsichtigten. Aus dieser Schule, die fortwährend in Blüte steht (s. die Denkschrift zum 50jährigen Jubiläum derselben, von Dr. Ambros, Prag 1858, S. 77 ff.) sind bedeutende Musiker und Sänger hervorgegangen, wie Kalliwoda, Gläser, Dreyshock, Neukirchner, Voch, Albert, Winteritz, die Sonntag, Schütty u. a. Sie zählte von 1811—1855 147 Gesangsschüler und 847 Instrumentalisten. Ihr folgte 1816 das Wiener Conservatorium, zuerst nur als Singschule, die sich aber nach wenigen Jahren zu einer allgemeinen Musikschule erweiterte. Die Zahl der Schüler beläuft sich durchschnittlich für das Jahr auf 300. (S. Schilling's Universallexikon der Tonkunst, Bd. II. S. 294.) Das Leipziger Conservatorium wurde 1842 auf Mendelssohn's Betrieb errichtet; der Glanz seines Namens ward der Anstalt nach Verdienst erhalten durch Männer wie Hauptmann und Riez. Das Kölner, 1849 gestiftet, steht unter Ferdinand Hiller's Leitung, das Münchner, um einige Jahre jünger, unter Hauser, die Berliner Akademie der Tonkunst unter Kullak, und außerdem ein Conservatorium unter Stern; ebenso ein Dresdner Institut unter Riez. Mit Ehren reiht sich diesen Instituten die Stuttgarter Musikschule an, die im April 1857 von Dr. Brachmann, einem bemittelten Kunstfreund, in Verbindung mit Prof. Dr. Faist und mehreren andern Künstlern (Lebert, Stark, Speidel, Hofmusikus Keller u. a.) gegründet wurde. Sie hatte zum Anfang etliche und 60 Schüler und Schülerinnen, im zweiten Jahre schon 160, im dritten 270, welche Zahl sich seitdem in allmählichem Steigen auf mehr als 600 gehoben hat, darunter gegen 200 solche, die sich der Musik berufsmäßig widmen und unter diesen etwa 70 pCt. Nicht-Württemberger, aus fast allen Theilen der Welt (namentlich der Schweiz, England, Amerika). Sie heißt neuerdings Conservatorium für Musik. Es wird wohl mit der Zeit auch für diese Anstalten der Staat, der doch für andere Künste großartige Institute gründet, so viel Interesse gewinnen, daß er sie nicht nur mit Beiträgen unterstützt, was zum Theil jetzt schon geschieht, sondern sie zu Staatsanstalten erhebt; erst durch sie wird die Reihe der höheren Bildungsanstalten, in welcher Universität, Polytechnikum, Schule für die bildenden Künste u. s. w. stehen, zu einem vollständigen Ganzen. Es sind wohl je und je, namentlich in Verbindung mit den Theatern, solche Schulen auch aus Staatsmitteln unterhalten worden, z. B. das oben erwähnte Musikinstitut, das im J. 1812 der Stuttgarter Hoffänger Krebs als Singschule privatim eröffnet hatte, das dann von König Friedrich zur Staatsanstalt erhoben und erweitert wurde, dem das Staatswaisenhaus seine musikalischen Zöglinge überantworten mußte, damit sie für das Hoftheater ihre Bildung erhielten. Aber durch diese enge Verbindung war auch ihr Wirkungskreis beschränkt; es konnte namentlich für Dilettanten (s. unten) auf diesem Wege nicht viel erreicht werden. — Die Aufgabe für eine Musikschule wird immer in wesentlichen eine doppelte sein, nämlich 1) jenen Kunstjüngern, die die Musik zu ihrem Lebensberuf gewählt haben, diejenige Ausbildung zu geben, durch die sie befähigt werden, in ihrer Kunst, sei es Composition, sei es Gesang, sei es Instrumentenspiel, wenn sich die Kunst der Direction anschließt (Partituren-lesen u. s. f.) — Meister zu werden; aber auch 2) musikalbegabten Dilettanten die Möglichkeit einer ihrem Talent und Kunstsinne entsprechenden höheren Ausbildung zu gewähren, als sie da gegeben ist, wo es vom Zufall abhängt, ob man einen wirklich tüchtigen Lehrer findet. Eine vollständige Musikschule muß eine Künstlerschule und eine Dilettantenschule in sich zusammenfassen. Denn so wenig der Dilettantismus die Kunst auf ihrer Höhe zu halten vermöchte, wenn nicht durch Männer, die ihr das ganze Leben und die ungetheilte Kraft eines reichen Geistes widmen, die künstlerische Production und Virtuosität (im guten Sinne dieses Wortes) repräsentirt und erhalten würde: so wenig wäre doch der Kunst gebient, wenn es nur Virtuosen und Componisten und keine Dilettanten, d. h. keinen künstlerischen Mittelstand gäbe, in welchem sich die Gesamtbildung der Nation darstellt und der für die Kunstwerke nicht nur das Auditorium, also dem Producenten gegenüber das ihm nöthige

consumirende Publicum ausmacht, sondern auch die Wirkung derselben auf's Gesammtleben, ihr Einheimischwerden in den Familien, ihre pädagogische Verwerthung für das heranwachsende Geschlecht vermittelt. Der Dilettant ist es, der, wenn seine musikalische Bildung sich nicht mit einigen Walzern oder der Theilnahme an einem Liederfranz begnügt, diese musikalische Bildung mit der übrigen Cultur verbindet und dadurch auf die Kunst selber nach ihrer allgemeinen Bedeutung für Leben und Humanität wohlthätig zurückwirkt. So hoch auch der Musiker vom Fach auf allen Dilettantismus niederblicken mag, ein Werk wie Otto Jahn's Mozart zeigt deutlich, wie vortheilhaft es für die Musik und ihr Verständnis ist, wenn Dilettanten von solchem Wissen und Können mit dem Licht ihrer Gelehrsamkeit, ihrer Forschungsweise, ihrer classischen Darstellung auch die musikalischen Größen beleuchten. Palmer †.

Musterlehrer, s. Musterschule.

Musterschule. Ein schönes Wort, wenn es die Wahrheit enthält, aber nicht ohne Gefahr, wenn es zum Namen wird. Wir finden es, wenn wir nicht irren, erstmals in der philantropistischen Zeit und zwar bei Kochow, der in Nelehn eine Musterschule errichtete, d. h. eine Schule nach philantropistischen Principien, in welcher jedermann sich ein Muster holen könnte. Noch in neuerer Zeit hat man in Zürich Normal- oder Musterschulen errichtet, welche für die Schulen jedes Bezirks das Bild einer guten Schuleinrichtung in der Wirklichkeit darstellen sollen (s. d. Art. Schweiz VIII, 463); solche Schulen haben dann die Schulamtsandidaten und die nur „bedingtfähigen Lehrer jährlich zwei ganze oder vier halbe Tage lang“ zu besuchen. So erhält (Kirsch, Volksschulrecht II) in Oesterreich „der vorzüglichste Triviallehrer in jedem Districte den ehrenvollen Namen Musterlehrer und seine Schule Musterschule“ und die schwächeren Schullehrer werden angewiesen, sich darin eine bis drei Wochen lang „in den nöthigen Stücken unterrichten zu lassen und das hierüber erhaltene Zeugnis dem Districtsaufseher einzufenden.“ Die Einrichtung mag unter Umständen nicht übel sein. Strebsame Lehrer haben selbst den natürlichen Wunsch, solche Amtsgenossen, welche für besonders tüchtig gelten, in ihrer unmittelbaren Thätigkeit zu sehen und zu beobachten, um von ihnen zu lernen (vgl. die beiden Art. „Fortbildung“ S. 470 u. 476), und wenn eine Schulverwaltung jüngere oder schwächere Lehrer, sowie auch Pfarramtsandidaten zu solchem Besuche vorzüglicher Schulen anhält, so wird das in vielen Fällen sehr wohlgethan sein. Aber die Beilegung einer officiellen Benennung ist nicht unbedenklich, sofern sie gar leicht Hochmuth und Neid erwecken kann; der Name sagt auch vom Lehrer und von der Schule Prädicate aus, die vielleicht zur Zeit der Prädicirung vollkommen wahr sind, aber mit der Zeit allmählich ihre Wahrheit verlieren, wenn der Lehrer infolge irgendwelcher Umstände, z. B. zunehmenden Alters aufhört, sein Amt in musterergültiger Weise zu verwalten. Die Behörden werden bei der Besetzung von Lehrstellen an solchen Anstalten, welche vorzugsweise musterhaft eingerichtet sein sollten, mit besonderer Sorgfalt zu Werke gehen; aber auch die Behörden können irren und fehlgreifen, und wenn dann der Name bestehen bleibt, während die Sache abhanden gekommen ist, so ist das schlimm; also lieber weg mit dem Namen.

In einem engeren Sinne wird das Wort Musterschule von solchen Schulen gebraucht, welche mit Lehrerbildungsanstalten in Verbindung stehen, auch Seminarischen genannt, wie z. B. die Normal- oder Musterhauptschulen in Oesterreich (vgl. d. Art. „Landschule“ S. 183), die Musterschulen an den württemberg. Lehrerseminaren, und auch ihre Lehrer heißen Musterlehrer (vgl. d. Art. „Lehrer“ S. 432). Von solchen Schulen, welche nach Einrichtung und Betrieb musterhaft den Lehramtszöglingen ein Vorbild zu geben bestimmt sind, das sie künftig vor Augen haben und nachahmen sollen, sind wohl zu unterscheiden die Uebungsschulen für die Seminaristen, an welchen diese unter Aufsicht und Leitung eigene Versuche im Unterrichten machen und sich im Schulhalten üben sollen. Diese, eine Art didaktischer Versuchsfelder, werden in der Wirklichkeit nicht eben Musterwirthschaften darstellen; das Nähere hierüber wird der Artikel „Schullehrerseminar“ zu geben haben.

Muth. Schon unter den „Cardinaltugenden“, deren Vierzahl nicht von den Stoikern zuerst aufgestellt, sondern wohl von Sokrates bereits als populäre Annahme vorgefunden wurde, hat bei den verschiedenen Modificationen ihrer Zusammenstellung doch immer der Muth seine Stelle gefunden. Sein griechischer Name aber, *ἀνδρεία*, bezeichnet ihn als die eigentlich männliche und manneswürdigste Tugend, und als solche ist er von Plato (Staat, IV, 7) kurz, von Cicero (Off. I, 61—92) ausführlich und nicht ohne nützliche pädagogische Winke dargestellt worden. Da nun die Erziehung im Knaben vorbereiten und hervorbilden soll, was man später bei dem Mann finden will, so sollte man denken, es müßten die Pädagogen in ihren Systemen und Lehrbüchern dem Muth, dieser echten Mannestugend, jederzeit eine ausgezeichnete Stelle angewiesen und ihn mit besonderem Nachdrucke empfohlen haben. Bei näherem Zusehen aber sieht man in dieser Erwartung sich völlig getäuscht. Wenn es wahr ist, was Rapp in seiner Schrift gegen Schelling einmal behauptet hat, daß die charakteristische Grundeigenschaft des deutschen Geistes der Muth sei, ein Ruhm, den übrigens Cicero für sein Volk in Anspruch nimmt (Off. I, 61: *Maximeque ipse populus Romanus animi magnitudine excellit*), so könnte man das Schweigen deutscher Pädagogen über diesen Punct daraus erklären, daß sie die Sache als eine für den Deutschen selbstverständliche nicht erwähnt hätten. Zutreffender aber wird die Erklärung sein, daß eben — und nicht allein bei deutschen Pädagogen — die Rücksicht auf die Bildung des Verstandes und auf die Mehrung des Wissens die Rücksicht auf die Charakterbildung allzusehr überwog. Es gilt dies von der Periode des ersten Erwachens eines allgemeineren Interesses für Erziehung und Volksbildung in der reformatorischen Zeit, welcher die Bildung eines Ciceronianus als höchstes Ideal vorschwebt, wie von dem namentlich durch Rousseau wiedererweckten pädagogischen Enthusiasmus des vorigen Jahrhunderts, welcher die Erziehung zu einem aufgeklärten und nützlichen Weltbürger als sein Ziel verfolgte. Die praktischen Engländer haben sich nicht verleiten lassen, bei ihrer Erziehung einem solchen einseitigen Intellectualismus zu huldigen, und darum werden wir uns nicht wundern, gerade bei Locke in einem besonderen Paragraphen (115) von Feigheit und Muth mit anerkennenswerther Ausführlichkeit gehandelt zu sehen. Uebrigens lernte auch das deutsche Volk bald in der schweren Schule der Noth und der nationalen Erniedrigung den Grundsatz der englischen Pädagogik schätzen: *Not measures but men!* Man erkannte, daß es nicht genüge, mit den Künsten einer abstracten Methode den Verstand aufzuklären, die Denktätigkeit zu üben und den Geist mit allerlei nützlichen Kenntnissen zu bereichern, sondern daß durch die anregende Kraft der tüchtigen Persönlichkeit des Erziehers eine kräftige und muthige Jugend hervorgebildet werden müsse, die den großen Aufgaben der Zeit gewachsen sei. Seitdem wird denn, wenn auch nicht gerade in den Systemen der Pädagogen von Fach, auch der Muth als eine der Eigenschaften, zu welchen der deutsche Knabe zu erziehen sei, häufiger genannt. Merkwürdigerweise hat Jean Paul, der sinnige Lehrer namentlich für Kinder- und Mädchenerziehung, doch auch die Mannestugend des Muthes den Erziehern mit ganz besonderem Nachdrucke zur Pflege empfohlen. Seine geistvollen und treffenden Bemerkungen eröffnet er mit den Worten: (Levana, § 105; die Vorrede zur 1. Aufl. ist vom 2. Mai 1806) „die eine Zeit braucht Männer, um zu entstehen, die andere, um zu bestehen; die unsere hat sie zu heidem nöthig, dennoch fürchtet die Erziehung nichts mehr, als die Bemannung der Knaben, die sie entmannt, wo sie nur kann. Kinder- und Schulstuben sind nur Satristeien zu jenen Tempeln, die die Römer dem Pavor und Pallor (dem bleichen Schrecken) gebaut. Ordentlich als wenn die Welt jetzt des Muthes zu viel hätte, wird von Erziehern Furcht durch Strafen oder Thaten eingeeimpft, Muth nur durch Worte empfohlen; kein Unternehmen, nur das Unterlassen wird gekrönt.“ Doch gehört auch vieles von dem hierher, was namentlich Herbart in seinen pädagogischen Werken über „die Charakterstärke der Sittlichkeit“ sagt, und auch Beneke hat einen Paragraphen (I, § 28) über „die Gewöhnung zu kräftigem Dulden und Widerstreben“. Doch vermißt man überall gerade das ebenso

schöne, als bündige Wort „Muth“, welches nicht allein die Standhaftigkeit im Dulden und die durch Hindernisse unbeirrte Stetigkeit in der Verfolgung des einmal vorgesezten Zieles ausdrückt, sondern auch jene die Gefahren verachtende frische Begeisterung im Kampfe um die Erfüllung der Aufgaben, welche das höhere Gesetz dem Menschen stellt. Auch in Wiese's schöner Betrachtung über „die Bildung des Willens“ finde ich des Muthes nur an der einen Stelle ausdrückliche Erwähnung gethan, wo der fröhliche Muth und die männliche Entschlossenheit gepriesen werden, welche in der Zeit der Freiheitskriege unser in der Schule der Leiden gestähltes Volk schmückten.

Der Unterzeichnete darf wohl annehmen, er habe die Vertrauung mit der Abfassung dieses Artikels dem Umstande zu verdanken, daß er in seinen „Grundzügen der Erziehungslehre“ (§ 47) dem Muth eine ausgezeichnetere Stelle angewiesen hat, als es sonst in den Lehrbüchern der Pädagogik gebräuchlich ist. Nach dem Vorgange Platon's, welcher als die Tugend der Vernunft die Weisheit, als die Tugend des Muthes die Tapferkeit, als die Tugend der sinnlichen Begehungen die Mäßigkeit darstellt, wird dort der Muth als die Cardinaltugend des Willens bezeichnet und der pädagogischen Beachtung mit nicht geringerem Nachdruck empfohlen, als die Pflege der Liebe, als der Cardinaltugend des Gefühls, oder der Wahrhaftigkeit, als der Cardinaltugend des Denkens. Wir verstehen aber unter Muth das mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Bestreben, dasjenige, was die Pflicht fordert, allen Hindernissen und Gefahren gegenüber durchzusetzen (Kant: „die Fassung des Gemüths, die Gefahr mit Ueberlegung zu übernehmen.“ „Muthig also ist, wer die Gefahr glaubt, aber doch aus Grundsätzen auf sie losgeht“). Tapferkeit ist der in Gefahren anhaltende Muth. Wo die Hoffnung des Gelingens überwogen wird durch die Möglichkeit des Mislingens, da artet der Muth in Berwegenheit, wo die Gewißheit des Mislingens vorliegt, da artet er in Troß aus. Bei dem wahren Muth nun beruht die Hoffnung des Gelingens auf der Ueberzeugung, daß dasjenige, was durchgesetzt werden soll, mit dem Willen Gottes übereinstimmt, und daß alles, was im Namen Gottes und im Vertrauen auf Gott begonnen wird, nothwendig und auf die Dauer gelingen muß. Dabei versteht es sich von selbst, daß diese dem wahren Muth wesentliche Hoffnung des Gelingens keineswegs auf der bestimmten Aussicht zu beruhen braucht, daß der Muthige in diesem zeitlichen Leben noch die Früchte seines Kampfes ernten werde, vielmehr zeigt sich der Muth gerade dann am herrlichsten, wenn er selbst das Leben wagt in der festen Hoffnung auf den künftigen Sieg der guten Sache. Immer aber muß es eine sittliche Forderung sein, wofür der Muth den Kampf unternimmt und die Kraft einsetzt. Itaque, sagt Cicero, probe definitur a Stoicis fortitudo, quum eam virtutem esse dicunt propugnantem pro aequitate . . .; animus paratus ad periculum, si sua cupiditate, non utilitate communi impellitur, audaciae potius nomen habeat quam fortitudinis; und Schiller: „Das Leben wagt der Muth, nicht das Gewissen“. Von diesem „moralischen Muth“ hat man einen „physischen Muth“ unterschieden, welcher auf dem Selbstvertrauen im Gefühl der physischen Kraft und auf der natürlichen Vordringlichkeit des Temperamentes beruht und daher, wegen der größern natürlichen Kraft des Mannes und seiner nach außen wirkenden vorherrschenden Selbstthätigkeit, vorzugsweise eine männliche Eigenschaft ist, während die entsprechende weibliche Tugend die Geduld ist, welche „das Leiden durch Gewohnheit unmerklich zu machen sucht“ (Kant). Dieser physische Muth bedarf übrigens der Verbindung mit dem moralischen, damit er das rechte sittliche Maß finde, damit mit dem Muth, welchen auch der Mameluk zeigt, der Gehorsam sich paare, welcher des Christen Schmuck ist. Andererseits kann durch Uebung der Kraft und Erweckung des Selbstvertrauens und durch Anregung der Selbstthätigkeit auch in dem von Natur wenig dazu Disponirten mit dem physischen Muth zugleich der moralische gefördert werden. Daß auch das weibliche Geschlecht hohen Muthes fähig ist, davon bietet die Geschichte, bieten insbesondere die Heldenzeiten der kämpfenden Kirche zahlreiche und glänzende Beweise dar; gleichwohl liegt es nach dem

soeben Angedeuteten in der Natur der Sache, wenn wir bei den folgenden Bemerkungen vorzugsweise die Erziehung von Knaben und Jünglingen im Auge haben.

Echt pädagogisch hat nun Plato den Muth definiert, wenn er ihn als eine Kraft bezeichnet, welche unter allen Umständen die Ansicht über das, was zu fürchten ist, bewahrt, daß es eben dasjenige und von der Art sei, als was und von welcher Art es bei der Erziehung dargestellt worden ist. Hiernach käme es also bei der Pflege des Muthes vor allem darauf an, daß in dem Jüngling die richtige Ansicht darüber begründet werde, was zu fürchten ist und was nicht. Und in dieser Beziehung hat nun der Heiland selbst den leitenden Grundsatz uns vorgeschrieben in seinem einfachen Worte (Matth. 10, 28): „Fürchtet euch nicht vor denen, die den Leib tödten und die Seele nicht mögen tödten. Fürchtet euch aber vielmehr vor dem, der Leib und Seele verderben mag in die Hölle.“ Keine Gefahr also, welche nur unser leibliches Leben bedroht, ist im vollen und eigentlichen Sinne zu fürchten, nicht einmal der Tod, geschweige Schmerz und Entbehrungen; denn das alles trifft nicht den Kern unseres Lebens. Wir erinnern hier an das im höchsten und edelsten Sinne muthvolle Wort Schleiermachers in den Monologen: „Vermagst du wiederholte Schmerz, vermögens die mancherlei Leiden niederzudrücken den Geist, daß er unfähig wird zu seinem eigensten innersten Handeln? Ihnen widerstehen ist ja auch sein Handeln, und auch sie rufen große Gedanken zur Anwendung hervor in's Bewußtsein. Dem Geist kann kein Uebel sein, was sein Handeln nur ändert.“ Wahrhaft zu fürchten ist nur der Abfall von Gott, womit der Mensch seinem besseren Selbst, welches dem ewigen und lebendigen Gott zugewandt ist, untreu wird und darum Verlust an wahren Leben erleidet und dem wahren, geistlichen Tode entgegengeht. Neben dieser Erkenntnis muß denn auch die Gesinnung gepflegt werden, welche die Güter des wahren höheren Lebens höher schätzt und eifriger sie zu bewahren strebt, als zeitliches Gut, die Gesinnung, welche der Heiland, bald nach jenem anderen Worte, in der Mahnung empfiehlt (B. 39): „Wer sein Leben findet, der wird es verlieren, und wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es finden.“ Der Jüngling muß lernen, das Gefühl der Unabhängigkeit von äußeren Bedürfnissen höher zu schätzen, als das sinnliche Vergnügen, welches in der Befriedigung solcher Bedürfnisse liegt; die innere Befriedigung, welche die Bekämpfung und Ueberwindung des Schmerzes durch die Kraft des Willens gewährt, höher als das sinnliche Behagen, welches durch den Schmerz gestört wird; und auch das Selbstgefühl, durch innere Kraft und frische Beweglichkeit dem Frost Trotz bieten zu können, höher, als den stattlichen Mantel, in welchem der reiche Muttersohn einen bequemeren Schutz gegen die Unbilden der Witterung findet. Dann wird er auch Gott, Ehre, Freiheit und Vaterland höher halten lernen, als das sinnliche Behagen in einer Knechtschaft, welcher nur der verfällt, dessen inwendiger Mensch erst zu einem Knechte seines äußerlichen Menschen geworden ist. Und mit einer solchen Erkenntnis und Gesinnung muß und wird sich endlich auch die freudige und zuversichtliche Hoffnung verbinden und das Vertrauen auf Gottes Beistand und auf das weitere Wort des Herrn (Matth. 19, 26), daß bei Gott alle Dinge möglich sind. Auch der Knabe kann schon etwas erfahren von der Kraft Gottes, die in dem Schwachen mächtig ist, und aus eigener Erfahrung einstimmen lernen in das große Wort des Paulus (Phil. 4, 13): „Ich vermag alles, durch den, der mich mächtig macht, Christus.“ Das Sprichwort sagt: „Gut verloren, nichts verdorben; Muth verloren, halb verdorben; Ehre verloren, ganz verdorben.“ Wir möchten hier der Ehre, sofern nur von der äußeren Ehre in den Augen der Menschen die Rede ist, die zweite Stelle und vielmehr dem Muth die dritte und höchste einräumen, denn so lange der wahre Muth noch nicht verloren ist, ist in der That nichts verloren, weil in ihm die Möglichkeit gegeben ist, alles Verlorene wieder zu gewinnen.

Fragen wir nun nach den Mitteln, welche die Erziehung anzuwenden hat, um diesen wahren Muth in dem Jünglinge vorzubereiten, zu begründen und zu pflegen, so

tritt uns auch hier wieder als ein besonders wichtiges, weil es den Erfolg der Anwendung aller übrigen wesentlich bedingt, das eigne Beispiel des Erziehers entgegen. Leben zündet sich nur am Leben an; mithin das höchste im Kinde nur durch Beispiele (Jean Paul). Ein Lehrer, welcher sinnliche Genüsse höher achtet, als geistigen Genuß, welcher seinen Leib nur zu haben scheint zu einer egoistischen, weichlichen und ängstlichen Pflege und nicht, damit er dem Geist für die Zwecke des höheren Lebens jederzeit zum Dienste bereit sei, welchem seine Bequemlichkeit mehr gilt als seine Pflicht, welcher sich mehr von Rücksichten auf Personen bestimmen läßt, als von der Rücksicht auf die Sache, und welcher um des lieben Friedens auch mit unverständigen und unbilligen Menschen willen den wahren Frieden eines reinen Gewissens preisgibt — von einem solchen Lehrer werden die Ermahnungen zu muthvoller Gesinnung bei den Zöglingen wenig fruchten. Dagegen wird oft wiederholter ausdrücklicher Ermahnungen dieser Art derjenige gar nicht bedürfen, welcher durch sein ganzes Verhalten zeigt, daß sein Sinn und Wesen den höchsten und ewigen Zielen des Lebens stets zugewandt ist, und daß er dem, was die gemeine Masse für die Hauptsache hält, eine muthige Geringschätzung entgegensetzt. Ein solcher Lehrer wird der rechte Interpret der für unseren Zweck wahrhaft classischen Stelle in Cicero's Officien (I, 68): „Non est autem consentaneum, qui metu non frangatur, eum frangi cupiditate: nec, qui invictum se a labore praestiterit, eum vinci voluptate. Quamobrem et haec videnda sunt, et pecuniae fugienda cupiditas. Nihil enim est tam angusti animi tamque parvi, quam amare divitias: nihil honestius magnificentiusque, quam pecuniam contemnere, si non habeas; si habeas, ad beneficentiam liberalitatemque conferre. Cavenda est etiam gloriae cupiditas . . . Eripit enim libertatem, pro qua magnanimis viris omnis debet esse contentio. In den Händen eines Lehrers von dieser Art gestalten sich denn auch die großen Beispiele der Geschichte zu dem zweiten, höchst wirksamen Mittel zur Erweckung und Förderung des Muthes. Schon die Beispiele der biblischen Geschichte sind in diesem Sinne zu verwenden. Das herrliche 11. Kapitel des Hebräerbrieß zeigt in einer „Philosophie der Geschichte“ im höchsten Stil, wie die gesammte alttestamentliche Geschichte eine glorreiche Geschichte desjenigen ist, was der auf Gottvertrauen gegründete wahre Muth der feindseligen Welt gegenüber vermag, und ich muß mir hier die Worte des heiligen Schriftstellers aneignen (B. 32—34): „Die Zeit würde zu kurz, wenn ich sollte erzählen von Gideon und Barak und Simson und Jephthah und David und Samuel und den Propheten, welche haben durch den Glauben Königreiche bezwungen, Gerechtigkeit gewirkt, die Verheißung erlangt, der Löwen Rachen verstopft, des Feuers Kraft ausgelöscht, sind des Schwertes Schärfe entronnen, sind kräftig geworden aus der Schwachheit, sind stark geworden im Streit, haben der Fremden Heer darnieder gelegt“. Durch den Glaubensmuth der wahren Vertreter und Helden des alten Bundes ist es dem kleinen israelitischen Volk gelungen, während auf menschliche Macht gegründete gewaltige Reiche neben ihm zusammenstürzten, seine politische Selbstständigkeit lange Zeit, seine geistige Eigenthümlichkeit immer zu bewahren und in der makkabäischen Zeit auch jene einem mächtigen Reiche gegenüber wieder zu erkämpfen. Aber erst im neuen Bunde offenbart sich der Gottesmuth, von allen äußeren Mitteln entblößt, in seiner reinen geistigen Kraft, entspringend aus dem Glauben an den, „welcher, wie der Hebräerbrieß in unmittelbarem Anschlusse an jene Darstellung sagt (12, 2), da er wohl hätte mögen Freude haben, erduldet er das Kreuz und achtete der Schande nicht und ist gefessen zur Rechten auf dem Stuhl Gottes“. Einen herrlicheren Ausdruck aber hat die weltüberwindende Kraft und Freudigkeit des seines guten Grundes sich bewußten Muthes nirgends gefunden, als in den Worten des Paulus (Röm. 8, 35, 37—39): „Wer will uns scheiden von der Liebe Gottes? Trübsal oder Angst, oder Verfolgung, oder Hunger, oder Blöße, oder Fährlichkeit, oder Schwert? — Aber in dem allem überwinden wir weit um des willen, der uns geliebet hat. Denn ich bin gewiß, daß weder Tod noch Leben, weder Engel noch Fürstenthum noch Gewalt, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges, weder Hohes noch Tiefes, noch

keine andere Creatur mag uns scheiden von der Liebe Gottes, die in Christo Jesu ist, unserem Herrn". In dem wahren Muth, welcher in dem festen Vertrauen auf einen allmächtigen, heiligen, gerechten und barmherzigen Gott wurzelt, liegt zugleich der rechte Ausgleich des in neuerer Zeit viel erörterten Gegensatzes zwischen Pessimismus und Optimismus. Es ist ein durchaus berechtigter Pessimismus, welcher anerkennt, daß die Welt im argen liegt, und nur ein leichtfertiger und oberflächlicher Optimismus kann das verkennen. Aber es ist auch ein eben so berechtigter Optimismus, welcher an der guten Zuversicht festhält, daß denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen müssen, und sich nicht von einem feichten und mattherzigen Pessimismus verführen läßt, dieses Vertrauen wegzuerwerfen. Die Erziehung hat in unserer Zeit die hochwichtige Aufgabe, das heranwachsende Geschlecht sowohl vor der Schönfärberei eines Optimismus zu bewahren, der alles gelten läßt und für den Ernst des Lebens kein Verständnis hat, als ganz besonders vor der Schwarzseherei jenes trübsinnigen und faulen und dabei doch so selbstgefälligen Pessimismus, dessen schleichendes Gift auch in die Herzen der Jugend schon eingedrungen ist und da alle Frische und Freudigkeit des Lebens und Wirkens zerstört, ja sogar selbstmörderische Gedanken und Thaten erzeugt. Der wahre Muth ist pessimistisch genug, um sich über die Hindernisse, die ihm „die arge, böse Welt“ bereiten wird, keine Illusionen zu machen; aber auch optimistisch genug, um an dem freudigen Vertrauen unerschütterlich fest zu halten, daß er im Glauben an den waltenden Gott, der alles herrlich hinaus führen wird, den Sieg hat, der die Welt überwindet. Er befolgt das mannhafte Wort Uhland's:

Will einer merken lassen,
Daß er mit Gott es hält,
So muß er fest erfassen
Die arge, böse Welt.

In der Geschichte des classischen Alterthums sind besonders die hellenischen Befreiungskriege reich an erhebenden Beispielen des Muthes, daneben die erste Zeit der römischen Republik, deren Tugenden Horaz in einigen seiner schönsten Oden feiert. Ganz besonders aber fordert glücklicherweise die Geschichte unseres deutschen Volkes zur Verwerthung in der angegebenen Absicht auf. „Vaterländische Geschichte ist Thatenerhalterin des Volkes und Thatenentzunderin durch lebendiges Beispiel“ (Zahn, Deutsches Volksthum S. 273). Bei dem deutschen Stamme nahmen Muth und Freiheitsliebe eine ganz eigenthümliche Gestalt an. Er wird nicht beherrscht von jenem abstracten Freiheitschwandel, wie er unsere westlichen Nachbarn seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts von Zeit zu Zeit immer wieder ergreift, um sie dann immer wieder der Tyrannei in ihren verschiedenen Formen zur Beute werden zu lassen. Sondern die Freiheit, welche der deutsche Muth versteht, besteht in dem unbehinderten Rechte, die deutsche Stammeseigenthümlichkeit zu bewahren und ihr gemäß zu leben. „Freiheit, sagt Fichte von unseren deutschen Vorfahren, Freiheit war ihnen, daß sie eben Deutsche blieben, daß sie fortführen, ihre Angelegenheiten selbständig und ursprünglich ihrem eigenen Geiste gemäß zu entscheiden, und diesem gleichfalls gemäß auch in ihrer Fortbildung vorwärts zu rücken, und daß sie diese Selbständigkeit auch auf ihre Nachkommenschaft fortpflanzten: Sklaverei hießen ihnen alle jene Segnungen, die ihnen die Römer antrugen, weil sie dabei etwas anderes denn Deutsche, weil sie halbe Römer werden müßten. Es verstehe sich von selbst, setzten sie voraus, daß jeder, ehe er dies werde, lieber sterbe, und daß ein wahrhafter Deutscher nur könne leben wollen, um eben Deutscher zu sein und zu bleiben, und die Seinigen zu eben solchen zu bilden“. Der deutsche Muth, welcher diese deutsche Freiheit beschützt, hat im Kampfe mit den Römern die deutsche Stammeseigenthümlichkeit behauptet und am Ende dem deutschen Stamme selbst die Herrscherrolle auf dem Schauplatze der Weltgeschichte erkämpft, und seinem „beharrlichen Widerstande verdankt es die ganze neue Welt, daß sie da ist, so wie sie ist“ (Fichte). Es ist also die Freiheit des individuellen Lebens und seiner ungehinderten Entwicklung, was das deutsche Naturell verlangt. Und wie dieses Ver-

langen aus der Innerlichkeit des deutschen Gemüthes hervorgeht, so erklärt es sich aus dieser auch, daß der deutsche Muth vorzugsweise zum Muth der Wahrheit wird. Der deutsche Geist ruht nicht, so lange noch eine Schranke oder eine Trübung zwischen ihm und die Wahrheit sich stellt, und darum hat nicht allein die philosophische Speculation beim deutschen Volke die eifrigste Pflege gefunden, sondern auch der reinen evangelischen Wahrheit, nicht als einem neuen Gesetze, sondern als einer Kraft Gottes selig zu machen, hat sich zuerst das Gemüth unseres Volkes wieder aufgeschlossen, um sie am innigsten und lebendigsten sich anzueignen. Der deutsche Muth als Muth der Wahrheit tritt uns am herrlichsten in der Reformationszeit entgegen und es ist keine Zufälligkeit, daß Luther, der tiefste und gründlichste Reformator, zugleich das Muster eines deutschen Mannes ist. Sein „Ein feste Burg ist unser Gott!“ ist der rechte Kampf- und Siegesgesang des deutschen Muthes. Den deutschen Freiheits- und den deutschen Glaubensmuth zeigt dann die Zeit der Befreiungskriege — und fast mehr noch die Zeit ihrer stillen, aussharrenden Vorbereitung, als die ihrer opferfreudigen Durchführung — in erhebendem Verejn. Von den Männern aus jener Zeit, bei welchen Belehrung zu holen ist über das Wesen und die Grundlagen des wahren Muthes, sind vor allen Schleiermacher und Fichte zu nennen. Jener hat in der Neujahrspredigt von 1807 über das, „was wir fürchten sollen, und was nicht“, von dem oben zuerst angeführten Worte des Heilandes eine unübertreffliche und nicht genug zu beherzigende Auslegung und Anwendung gegeben. Am Jahrestage 1809 hatte der große Stein kurz vor seiner Abreise aus Berlin (6. Jan.), wobei er wieder einmal „sein Gepäck verbrannte“, um allein seinem Gott und seinem ungebrochenen Muth zu vertrauen, an dieser Predigt sich erbaut, „eine sehr passende Vorbereitung auf die so rasch nachher erfolgten Ereignisse“. Nur Eine Stelle daraus sei hier angeführt: „Es ist eine höchst verkehrte Meinung, so weit verbreitet sie auch sein mag, den Muth nicht für eine allgemein nothwendige Tugend zu halten, sondern nur für eine besondere Fertigkeit, welche in sich auszubilden und sie dann für alle übrigen zugleich auch auszuüben, nur einigen gebühre, wogegen alle übrigen, welche nicht diesem Stande angehören, der sich den Muth zu seinem Geschäft gemacht hat, sich ohne Schmach und Schande einen gewissen Grad von Feigherzigkeit zugestehen dürften und es als eine Entschuldigung vorbringen, für Verirrungen, für Unterlassungen, für Pflichtverletzungen mancher Art, daß sie aus Furcht wären begangen worden, und daß man etwas vielleicht von dem, was die Pflicht geboten, aufgeopfert habe, um nur alles übrige zu erhalten. So dachte unser Erlöser nicht, weil er eben wußte, daß man durch die Furcht nichts erhält, sondern alles verliert und daß dem, der aus diesem Grunde etwas ihm nach Pflicht, Recht und Ehre gebührendes nicht mehr hat, auch alles andere nach und nach auf dieselbe Weise kann genommen werden. Darum empfiehlt er Muth und Furchtlosigkeit gegen jede Gefahr, sogar den Boten des Friedens, die am weitesten von allen weltlichen Händeln entfernt waren, denen es am leichtesten gestattet werden konnte, sich der Gefahr zu entziehen, weil sie nirgends an einem festen Wohnsitze hingen, weil ihnen nichts äußerliches zur Erhaltung anvertraut war“. Solchen Worten entsprachen denn auch die Werke des trefflichen Mannes. Immer und überall ist sein Bestreben darauf gerichtet, „alles Neußere aufzugeben“ und nur recht auf den Geist zu wirken, damit er ein Geschlecht heranbilden helfe, welches den großen Aufgaben der Zeit gewachsen sei. Der Freundin empfiehlt er dafür zu sorgen, daß ihre Söhne muthig, froh, besonnen seien und ihnen „das Heilige tief in's Herz gegraben“ werde. Getragen aber ist sein ungebrochener Muth von dem kräftigsten Gottvertrauen: „Niemand kann ich dahin kommen, am Vaterlande zu verzweifeln; ich glaube zu fest daran, ich weiß es zu bestimmt, daß es ein auserwähltes Werkzeug und Volk Gottes ist. Es ist möglich, daß all unsere Bemühungen vergeblich sind und daß vor der Hand harte und drückende Zeiten eintreten — aber das Vaterland wird gewiß herrlich daraus hervorgehen in kurzem“. So schrieb Schleiermacher am Schlusse des Jahres 1808! Von Fichte gehört, abgesehen von den „Reden an die deutsche Nation“, hieher das Büchlein

„Ueber den Begriff des wahrhaftigen Krieges in Bezug auf den Krieg im Jahre 1813“ (1. Aufl. Tübingen 1815). Die Belehrung und Begeisterung, welche der Erzieher selbst aus solchen Quellen schöpft, mag er dann der ihm anvertrauten Jugend in der dieser zugänglichen Form der Lieder aus jener Zeit mittheilen, unter welchen die von Arndt (s. d. Art.) und von Körner die in dieser Rücksicht praktischsten und unmittelbar wirksamsten sind. Der Letztere hat mit den Worten: „Ob die Nacht die freud'ge Jugend tödte, für den Willen giebt es keinen Tod!“ den Muth auf seine wahre sittliche Grundlage zurückgeführt und dessen frisches Walten und Wirken namentlich in dem „Reiterliede“ herrlich ausgedrückt, in einem Tone, der an Luther's gewaltigen Triumphgesang anklingt:

Hoch in den Lüften, unbesiegt,
 Seht frischer Reitersmuth!
 Was unter ihm im Staube liegt,
 Engt nicht das freie Blut.
 Weit hinter ihm liegt Sorg' und Noth,
 Und Weib und Kind und Herd,
 Vor ihm nur Freiheit oder Tod,
 Und neben ihm das Schwert.

Und wenn uns Gott den Sieg gewährt,
 Was hilft euch euer Spott? —
 Ja! Gottes Arm führt unser Schwert,
 Und unser Schild ist Gott!
 Schon stürmt es mächtig ringsumher,
 Drum, edler Hengst, frisch auf!
 Und wenn die Welt voll Teufel wär:
 Dein Weg geht mitten drauf!

Das ist ja das Große der Körner'schen Lieder, daß, obwohl der Dichter keine einzige für die deutschen Heere günstige größere Schlacht hat erleben sollen, sie dennoch die unerschütterliche Siegesgewißheit eines der guten Sache unbedingt vertrauenden Muthes so freudig verkündigen. Auf die Quelle solcher Siegesgewißheit aber weist Fichte hin (Ueber den wahrhaften Krieg, S. 61), nachdem er vorher ohne Selbsttäuschung die Größe Napoleon's anerkannt und auch sie auf ihren Grund zurückgeführt hat: „So ist unser Gegner. Er ist begeistert und hat einen absoluten Willen: was bisher gegen ihn aufgetreten, konnte nur rechnen, und hatte einen bedingten Willen. Er ist zu besiegen auch nur durch Begeisterung eines absoluten Willens, und zwar durch eine stärkere, nicht für eine Grille, sondern für die Freiheit. Ob diese nun in uns lebt, und mit derselben Klarheit und Festigkeit von uns ergriffen wird, mit welcher er ergriffen hat seine Grille, und durch Täuschung oder Schrecken alle für sie in Thätigkeit zu setzen weiß, davon wird der Ausgang des begonnenen Kampfes abhängen“. Genau das, was Fichte hier fordert, haben dann die Helden jener Zeit, vor allen Stein und Bücher, geleistet. Die Genialität dieser, in anderen Dingen von anderen übertroffenen Männer, lag in dem Muth des absoluten Willens, den Feind vom deutschen Boden zu vertreiben. Und weil dieser Muth einem höheren Gute diente, als der des Feindes, dem Glauben, der Freiheit, dem Vaterland, darum erwies er sich als der stärkere, welchem der Feind unterliegen mußte.

Was nun die vorbereitende oder begleitende pädagogische Pflege des Muthes durch Zucht und Regierung im einzelnen anlangt, so finden sich darüber bei Locke und namentlich bei Jean Paul zahlreiche nützliche Belehrungen und Winke. Auch das ist belehrend, daß beide Pädagogen, in der unmittelbaren Nachbarschaft des Muthes die Wahrhaftigkeit besprechen; denn beides steht in der That, wie bereits die alten Perfer anerkannt haben, in dem innigsten Zusammenhange: die Feigheit ist die Lüge der That, und die Lüge ist die Feigheit der Rede. Das erste ist nun, daß die vorhandene natürliche Anlage zum Muth nicht unterdrückt, sondern da, wo sie mit einseitiger Vordringlichkeit sich äußert, richtig geleitet, da, wo sie in geringem Grade vorhanden ist, geweckt und gepflegt werde. Ein Knabe, der, in der Regel im Gefühle seiner physischen Kraft, eine unverständige Nichtachtung der Gefahr, wohl gar eine stets prickelnde Rauflust zeigt, muß mit der wirklichen Gefahr bekannt gemacht, es müssen seinem Muth die rechten Ziele gezeigt, er muß angehalten werden, seine Kraft an Stärkeren zu versuchen, Schwächeren gegenüber aber muß mit dem Muth die helfende und fürsorgende Liebe sich paaren. Es ist nicht wohlgethan, diesen natürlichen Muth, so lange er nicht in wirkliche Noth-

heit ausartet, nur durch Strafe, zumal gleich durch körperliche Züchtigung, zurückzudrängen und so den Zögling anzuleiten, den physischen Schmerz als das höchste Uebel zu fürchten, statt daß er lernen sollte, den Schmerz zu verachten. Bei der Erziehung solcher Naturen muß man sich erinnern, daß Jugend gewagt werden muß; und sie kann auch gewagt werden: es kann dem Leben überlassen werden, noch manche Ausschreitung zu beseitigen, sobald nur die Schule den erforderlichen Fond von Erkenntnis und Gesinnung mitgegeben hat, wodurch der Jüngling davor bewahrt wird, von dem ihm nun entgegentretenden Widerstande sich verblüffen und einschüchtern zu lassen. Wenn irgendwo, so gilt hier das Wort Jean Paul's: „Nie ist eine Kraft zu schwächen, sondern nur ihr Gegenmuskel ist zu stärken“. Der muthige Luther aber sagt: „Es ist ein böses Ding, wenn um der harten Strafe willen Kinder den Eltern gram werden, oder Schüler ihren Präceptoribus feind sind. Denn viel ungeschickte Schulmeister seine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben, wenn sie mit Kindern anders nicht, denn gleich als der Henker oder Stockmeister mit einem Diebe, umgehen“. Und weiter: „Ein Kind, das einmal blöde und kleinmüthig worden ist, daselbige ist zu allen Dingen untüchtig und verzagt, und fürchtet sich allezeit, so oft es etwas thun oder angreifen soll. Und das noch ärger ist, wo eine solche Furcht in der Kindheit bei einem Menschen einreißet, die mag schwerlich wieder ausgerottet werden sein Leben lang, derweil sie zu einem jeglichen Worte des Vaters oder der Mutter erzittern, so fürchten sie sich auch nachher ihr Leben lang vor einem rauschenden Blatt. Desgleichen soll man auch nicht gestatten den Weibern, die der Kinder warten, daß sie die Kinder zu fürchten machen mit Buzen und anderen Gaukeleien, sonderlich des Nachts. Vielmehr soll man dazu thun, daß sie also erzogen werden, daß sie eine gute Furcht haben mögen, daß sie die Dinge fürchten, die man fürchten soll, und nicht, daß man sie alleine fürchtfam mache“. Gleichen Dienst, wie die hier von Luther gerügte Erregung der Furcht vor leeren Schreckbildern, leistet übrigens zur Unterdrückung des Muthes eine allzu ängstliche und weichliche Bewahrung des Kindes vor jeder seine Gesundheit bedrohenden Gefahr. „Ein zerbrochener Arm, meint Jean Paul nicht übel, heilet leichter am Kinde, als ein gebrochenes Herz“. Durch solche Weichlichkeit wird der Grund gelegt zu jener unter unseren höheren Ständen*) leider so weit verbreiteten egoistischen Selbstpflege, welche das wahre, höhere Leben verliert, indem sie hier nur das niedere leibliche Leben zu schützen und zu bewahren trachtet. Und wenn alle diese Verkehrtheiten geeignet sind, auch eine kräftige Anlage zu unterdrücken, so muß die schwächere unter ihrem Einflusse völlig verkümmern. Bei einer solchen kommt es vielmehr darauf an, die schwache Kraft zu wecken, sie durch ermunternden Zuspruch und freundliche Beihülfe zu unterstützen, daß ihr einmal etwas gelingt, damit das Selbstvertrauen wachse und zu weiteren Versuchen den Muth gebe. Daß in Bezug auf alles pflichtmäßige Streben die Hoffnung des Gelingens wach erhalten werde, ist auch für die Erweckung des wahren Fleißes von der größten Wichtigkeit, der darum mit dem Muth in so inniger Verwandtschaft steht (vergl. meine „Grundzüge“ § 49)**).

Wenn nun auch, was dem Erzieher in Bezug auf die Erweckung und Pflege des Muthes zu sagen ist, sich in die Mahnung, nicht auf das Fleisch zu säen, sondern auf den Geist, zusammenfassen läßt, so bedarf doch der Geist des Leibes als

*) Das gilt, Gott sei's geklagt, wesentlich auch vielen Eltern aus dem Bürgerstande, welche den vielleicht schnell erworbenen Reichtum so gerne zur Verwechslung und zum Verderben der Kinder missbrauchen. D. Red.

**) Dem kräftigen Schüler hohe Ziele vorhalten, aber auch in dem Schwachen Muth und Selbstvertrauen wecken und pflegen, ist darum eines der wichtigsten Zeichen echter Lehrerweisheit. Durch mürrische Borenhaltung jeder Anerkennung für die sich aufraffende Kraft, durch Einschüchterung des redlichen, aber noch ungeübten Willens ist schon manchem Knaben der Muth und die Kraft geknickt worden. D. Red.

seines Organs, und auch der Muth hat für ein kräftiges Wirken eine leibliche Voraussetzung. Sie besteht in der körperlichen Kraft, Nüchternheit und Gewandtheit und in dem darauf beruhenden natürlichen Selbstgefühl. Die Hervorbildung dieser Eigenschaften kann also als eine Vorbereitung des Muthes angesehen werden und das wirksamste Mittel, dessen sie sich bedienen kann, sind gymnastische Uebungen. Exerendum tamen, erinnert schon Cicero (Off. I, 79), corpus et ita afficiendum est, ut obedire consilio rationique possit in exequendis negotiis et in labore tolerando; also weder er, noch unser Luther, der warme Fürsprecher des Ritterspiels und Fechtens, Ringens und Springens, ist Schuld daran, daß schon der treffliche Trozendorf seinen Ciceronianis mit catonischer Strenge im Stil der zwölf Tafeln untersagt, auf das Eis zu gehen und mit Schneebällen sich zu werfen, und daß einem verkehrten „Humanismus“ die eine Seite der humanen Erziehung der Griechen und Römer, die Gymnastik, als etwas unanständiges galt. Die Noth des Vaterlandes aber hat uns zuletzt wieder nicht bloß beten, sondern auch turnen gelehrt, und in der Gegenwart liegt wahrlich kein Grund, es wieder zu verlernen. Die ersten Pfleger der deutschen Turnkunst, Fahn, (Deutsches Volksthum, S. 188 ff.) und Guts Muths (Turnbuch, in der Einleitung), haben denn auch nicht unterlassen, die Bildung der Kraft und der Gewandtheit des Leibes als eine Vorschule des Muthes zu empfehlen, wie ihn das Vaterland von den Wächtern und Vertheidigern seiner Selbständigkeit und seiner Ehre erwarten muß. Die Mahnung des zuletzt genannten (a. a. O. S. XXVI) ist immer noch wohl angebracht: „Froher lustiger Muth, zu Wagstücken aufgelegt, der, gestützt auf Leibeskraft und Gewandtheit, gewöhnlich gewinnt! . . . das Warnen und Einschüchtern vom Morgen bis Abend versteht und übt sie (die gewöhnliche Erziehungsart) meisterlich. Hier zu Lande steht gewöhnlich auf den Gräbern der Landleute: Hier ruhet — — der wohlfürsichtige Nachbar N. — Man setzte dieses Lob auf den Grabstein der gar zu fürsichtigen Erziehung. Mit bloßer Fürsicht ist in dieser stürmischen Welt bei weitem nicht alles zu machen; wir sind im Meer und im Wasser, darum lerne ein jeder steuern und segeln und schwimmen. Laßt ihr aber den natürlichen jugendlichen Muth in der Ruhe und Stille und Gefahrlosigkeit des gewöhnlichen Haus-, Stadt- und Feldlebens durch ewige Warnungen und Bedrohungen einschläfern und bis zur völligen Zähmheit und Feigheit beschwichtigen; laßt ihr kluge, ängstlich kluge Vorsichtigkeit immer den Zügel des Sohnes fein von der Wiege bis zur Waffe in Reife und Glied: . . . Wen stellt ihr auf jenem Wege zur Wehr des Landes? — den kühnen Vertheidiger gewiß nicht. Was dieser und jener allensfalls noch mitbringt, das ist ein Rest von Muth und Kühnheit, den ihr dem von Natur sehr munteren Kopfe durch eure Erziehung zu nehmen nicht vermochtet“. Wer sich auf seine Arme und Beine verlassen kann, wer der Gewandtheit seines Leibes und seiner Geistesgegenwart zutrauen darf, daß auch die unerwartete Gefahr ihn nicht ganz ungerüstet finden wird, der darf ihr getrosteren Muthes entgegengehen, als der, welcher ihr nur die innere Kraft und Fassung des Willens entgegenzusetzen hat. Zur Ausbildung dieser Geistesgegenwart aber genügt das Turnen im engeren Sinne nicht allein. Dazu müssen mit ihm sich Uebungen verbinden, welche dem Zögling immer auf's neue die Aufgabe stellen, einem unvorhergesehenen Falle gehörig zu begegnen, wie es in Spielen geschieht, in welchen zwei Parteien gegeneinander wirken, z. B. im Ballspiel und in dem so anregenden Barlaufen, dem Schach unter den Knabenspielen, wie beim Fechten und Reiten, beim Schwimmen und Rudern. Auch der Fußreisen ist als einer Probe auf die körperliche Nüchternheit und als eines Bildungsmittels der Willenskraft und des Muthes oben (Bd. II, S. 767 f.) bereits gedacht worden.

Das Einzelne über diese Bildungsmittel des Muthes muß den bezüglichen Artikeln überlassen werden, umso mehr, da es am Ende manchen Leser bedünken mag, als ob ich schon zu weitläufig geworden sei, und als ob der Muth, dieses frühere Aschenbrödel der Pädagogik, jetzt zur Ungebühr sich hier breit mache. Mich aber will es bedünken, als ob die gegenwärtige Zeit und die Verhältnisse unseres Vaterlandes auch eine ganz

besondere Aufmerksamkeit auf diese Seite der Erziehung erheischen. Mögen denn diese Bemerkungen an ihrem Theile etwas dazu beitragen, daß ein Geschlecht heranreife, das den Aufgaben gewachsen sei, welche, menschlichem Ermessen nach, die nahe Zukunft nicht unterlassen wird an die Jünglinge und an die Männer Deutschlands zu stellen!

Nachschrift von 1881. An dem vorstehenden, im Jahre 1865 geschriebenen Artikel habe ich in theoretischer Beziehung nur wenig zu ändern gefunden. Historisch ist zu constatiren, daß die in seinem Schlusssatze ausgesprochene Erwartung schon fünf Jahre nachher sich erfüllt hat. Damals hat der mit Besonnenheit und Pflichttreue gepaarte alte deutsche Muth sich herrlich bewährt und mit Gottes Hülfe große Erfolge errungen, deren Erhaltung und von freudigem Vertrauen getragene Pflege nunmehr seine Hauptaufgabe ist. Und zugleich hat der Mann, welcher zur Erringung jener Erfolge das Beste gethan hat, ein leuchtendes Beispiel des wahren Muthes gegeben, als „des mit der Hoffnung des Gelingens verbundenen Bestrebens, dasjenige, was die Pflicht fordert, allen Hindernissen und Gefahren gegenüber durchzusetzen“. Auch zu den festen Grundlagen, auf welchen bei dem wahren Muth die Hoffnung des Gelingens ruht, hat er sich mit aller Entschiedenheit bekannt: „Wenn ich nicht an eine göttliche Ordnung glaubte, welche diese deutsche Nation zu etwas Guten und Großen bestimmt hätte, so würde ich das Diplomaten-gewerbe gleich aufgeben oder das Geschäft gar nicht übernommen haben. — Ich habe die Standhaftigkeit, die ich zehn Jahre lang an den Tag gelegt habe, nur aus meinem entschlossenen Glauben. Nehmen Sie mir diesen Glauben, und Sie nehmen mir das Vaterland. Wenn ich nicht ein strammgläubiger Christ wäre, wenn ich die wundervolle Basis der Religion nicht hätte, so würden Sie einen solchen Bundeskanzler gar nicht erlebt haben.“ G. Baur.

Mutter, s. Familie, Kleinkinderschule, Mädchenerziehung.

Muttersprache. Wenn wir, nachdem die Artikel „Deutsche Sprache in höheren Schulen“ (Encyclop. Th. II. S. 37) und „Deutsche Sprache in der Volksschule“ (das. S. 60 ff.) ausführlich abgehandelt sind, hier nun über die Muttersprache zu reden haben, so sind wir auf einen anderen Boden gewiesen, als den der Schule. Es gilt hier, von der Sprache zu handeln, welche das Kind lernt, ehe es geschult wird und selbst ohne daß es geschult wird, wie viele nicht deutschen Kinder; von der Sprache, welche es, wie man in Deutschland sich ebendaher wohl ausdrückt, von selber lernt, im Hause und im Leben mit den Seinen und den Nachbarn. Wir haben es also zu thun mit der Sprache als der Voraussetzung und dem fortwährenden Behälter aller Erziehung und Bildung.

Mit Recht sagt man Muttersprache und nicht Vater-sprache, während man ganz richtig Vaterland, Vaterhaus u. dgl. sagt. Die Sprache der Mutter ist es, mit welcher der Mensch naturgemäß beginnt und deren Signatur ihm eingezeichnet bleibt. Landessprache ist etwas ganz anderes; ich kann irgendwo die Landessprache sprechen müssen, aber sie ist nicht meine Muttersprache, in welcher ich bete und rechne und alles denke und fühle, was die Heimat angeht und was mich die Heimat gelehrt hat. Der Mensch empfängt die Muttersprache wirklich mit der Muttermilch; die ganze Eigenart des Empfindens und Empfangens der Eindrücke von der Außenwelt wird ihm vermittelt durch die ersten Laute, welche sein erwachendes Seelenleben vernimmt.

Die Sprache im weitesten Sinn ist die unerläßliche Bedingung für das Erwachen des Bewußtseins, sie ist nicht bloß ein nachfolgender Ausdruck desselben. In das dumpfe Weben des träumenden, keimenden Lebens fallen die Strahlen des Lichts von der Außenwelt herein: es ist ursprünglich dieselbe Weise, auf welche die Thiere ihre Sinnesindrücke gewinnen und zu ihrem sinnlichen Leben erwachen. Der kleine Mensch aber, mit seinem erwachenden Geiste, vermag aus der ursprünglichen Unklarheit seiner inneren Zustände sich herauszuarbeiten, und zwar durch das Wort. Die sich zu ihm hinsenkende Liebe läßt es ihn vernehmen; in ihrem Ton und Blick, in Miene und Bewegung kommt ihm der gleichsam naturnothwendige Ausdruck jener inneren Zustände entgegen, die er selbst in sich erfährt, es wird ihm ein objectives Bild derselben im

Worte gegeben, das er deutet, und so wird ihm das Leben in der Welt verständlich. An die sogenannten eigentlichen Interjectionen darf man hier nicht denken, sie sind bloße Empfindungslaute, aber keine Worte, und werden gerade so von allen Völkern verstanden, wie die Thiere einer Art einander verstehen, z. B. alle Hunde ihr Bellen und Winseln u. s. f. gemein haben. Die einzelnen artikulirten Wörter aber sind nun eben nicht abstract gleich in den Sprachen des entzweiten Geschlechts der Menschen, sondern wie die äußere Welt, die Natur selbst, auf der Erde so wunderbar mannigfaltig ist, so sind es auch die Sprachen der Völker. Und zwar nicht bloß die Ausdrücke, welche Bilder der körperlichen Gegenstände geben, sind äußerlich höchst verschieden, wie wohl sie trotz ihrer Verschiedenheit doch wieder einen Duft der Ursprünglichkeit, der Auffassung tiefster Qualitäten an sich tragen (man denke nur an die Thier- und Pflanzennamen), sondern namentlich auch die vielen Wörter, welche innere, seelische Beziehungen, Empfindungen, Regungen darstellen. Es ist höchst interessant, daß auch in dieser Hinsicht die Sprachen der Menschen so gar ungleich sind, gerade so wie ideale Gestalten, welche verschiedene Künstler schaffen, einander nicht gleichen werden. Eben solche Wörter decken sich ihrer Bedeutung nach in den verschiedenen Sprachen nur ausnahmsweise vollständig: jede drückt den Begriff, um welchen es sich handelt, etwas anders aus, mit dieser oder jener Nebenbestimmung, von einer anderen Seite her betrachtet, auf andere Vorstellungsweisen gegründet, eine Stufe höher oder tiefer auf der Leiter der Gefühle. Eine hierauf eingehende Synonymik der hauptsächlichsten Sprachen, wenn auch nur, was vorzüglich denkbar wäre, des Griechischen und Lateinischen, des Deutschen, Englischen und Französischen ist noch nicht versucht worden (von den Synonymen innerhalb einer und derselben Sprache ist natürlich hier nicht die Rede); in vielen und nicht speciell in philologischen Schriftstellern finden sich Bruchstücke dazu. Bei geistvoller Behandlung aber müßte sie zu einem höchst anziehenden Werke werden. Schon hier springt in die Augen, daß diejenige Sprache, an welche ein Mensch als an seine Muttersprache gebunden ist, von großer Bedeutung für die Art seiner geistigen Entwicklung, seiner Denk- und Gefühlsweise sein muß. Wir können aber nicht umhin, unsere Betrachtung noch weiter zu verfolgen. Ein Wort einer Sprache ist so wenig bloßes Zeichen eines Begriffs, daß ja vielmehr der Begriff selbst ohne das Wort nicht zu Stande kommen, geschweige denn festgehalten werden könnte. Das unbestimmte, vage Wirken und Streben der Denkkraft, welches als dunkle Ahnung auf- und abschwankt, zieht sich in ein Wort zusammen, und nun ist dieses ein individuelles Wesen geworden von bestimmtem Charakter, von bestimmter Gestalt, mit einer auf das Gemüth wirkenden Kraft, und nicht ohne die Fähigkeit, sich fortzupflanzen. Wer sieht hier nicht die Analogie mit den lebenden Wesen der Schöpfung? Wenn es möglich wäre, die Entstehung eines solchen Wesens, ich meine hier eines Wortes, sich klar vorzustellen, würde dieselbe wohl wiederum etwa mit der Conception einer idealen Gestalt in der Phantasie des Künstlers zu vergleichen sein: diese entsteht auch durch eine reine Energie des Geistes, vom Augenblicke des Entstehens an tritt sie in's Leben, und indem er sie darstellt, auswirkt, wird sie wirklich und bleibend. Es ist aber unmöglich, sich so die Entstehung eines lebendigen Stammwortes klar zu denken, weil das Aussprechen des Wortes auch das Verstandenwerden voraussetzt und die Sprache überhaupt nur als ein Product gleichzeitiger Wechselwirkung gedacht werden kann, in der nicht etwa einer dem anderen bloß hilft, sondern seine und des oder vielmehr der anderen Arbeit zugleich in sich haben muß. Es ist dies eines der unentschleierten Geheimnisse der Urgeschichte des Menschen, von demselben Schleier verhüllt, welcher die Anfänge der organischen Schöpfung bedeckt.

Eine wunderbare Eigenschaft aller Sprachen ist ferner, daß alle von Anfang an zum gewöhnlichen Gebrauch der Nothdurft des gemeinsamen Lebens hinreichen, dann aber durch den Geist des Volkes, welches sie bearbeitet, zu einem höheren, unendlich vielseitigen gesteigert werden können. Es soll nicht behauptet werden, daß nicht eine Sprache ursprünglich besser als eine andere sein könne, und nicht einige Sprachen an-

deren auf immer unerreichbar wären. Und doch ist es wohl nicht zu kühn, mit Wilhelm von Humboldt zu behaupten, daß in jeder Sprache sich alles, das Höchste und Tiefste, das Zarteste und Stärkste werde ausdrücken lassen. Allein bis die Nation sie anschlägt, schlummern diese Töne, wie in einem ungespielten Instrument. Alle Sprachformen sind nicht die Dinge selbst, sondern Symbole; sie sind nicht verabredete Zeichen, sondern organische Lautbildungen, welche mit den Dingen selbst und mit den Begriffen und Gedanken durch den Geist, in dem sie entstanden sind, in wirklichem, wenn man so sagen will, mystischem Zusammenhange sich befinden; welche die Gegenstände der Wirklichkeit gleichsam aufgelöst in sich enthalten, und nun auf eine Weise, der eine Grenze nicht gesetzt werden kann, verändern, bestimmen, trennen und verbinden, um- und fortbilden können. Wie sich der Sinn der Sprache erweitert, so der Sinn des Volkes. Daher die hohe kulturgeschichtliche Bedeutung der Redner, Schriftsteller und besonders der Dichter, welche ihre Muttersprache mit neuen Wendungen — Tropen —, mit neuen Symbolen und Bildern bereichern, die eine lebendigere, klarere, vielseitigere Darstellung und Ausprägung innerer Vorgänge, des Erfassens und Empfindens geistiger Verhältnisse vermitteln. Sie bilden offenbar das innere Leben des Volkes selbst fort, sie sind in Wahrheit die Propheten eines geistigen Fortschrittes und Aufschwunges. Geistvolle Uebersetzer gehören in ganz besonderem Sinne ebenfalls zu diesen Propheten. Wie hat nicht, um nur ein Beispiel anzuführen, die deutsche Sprache und die deutsche Nation gewonnen, seit sie aus ihrer naturwüchsigen Ursprünglichkeit herausgegangen ist und seit sie in die Sprachen des Alterthums eingetaucht, unvergängliche Bildungselemente empfing und wiedergab! Und wer wird nicht mit freudiger Erregung in die begeisterten Worte Klopstock's zum Preise seiner Muttersprache einstimmen, Klopstock's, der antike Versmaße in's Deutsche einführte, und am Eingang unserer klassischen Periode stand:

Daß keine, welche lebt, mit Deutschlands Sprache
Sich in den allzu kühnen Wettstreit wage!
Sie ist, damit ich kurz, mit ihrer Kraft es sage,
An mannigfaltiger Uranlage
Zu immer neuer und doch deutscher Wendung reich:
Ist, was wir selbst in jenen grauen Jahren,
Da Tacitus uns forschte, waren,
Gefondert, unvermischt, und nur sich selber gleich.

Und somit wäre auch von dieser Seite her der innige Zusammenhang zwischen Sprache und Volksthümlichkeit nachgewiesen. In der Muttersprache lebt die Nation; mit dem Aufgeben der Muttersprache er stirbt die Nationalität. Das wird durch die Erfahrung allgemein bestätigt, es ist kaum nöthig, Gewährsmänner für diese Thatsache anzuführen. In Ungarn ziehen Nachkommen deutscher Ansiedler des 12. und 13. Jahrhunderts heute noch ihre altdutschen Lieder singend als Schnitter im weiten Lande umher (Kiehl, die bürgerliche Gesellschaft S. 36). Den holländischen Bauern auf der dänischen Insel Amager, die viele Menschenalter hindurch mit erstaunlicher Beharrlichkeit ihre heimatliche Sprache behielten, konnte man nur dadurch die dänische Sprache heibringen, daß man ihnen endlich dänische Prediger und Schulmeister, Bibeln und Gesangbücher aufzwang. Nun sind sie aber auch keine holländische Colonie mehr, sondern verschwimmt unter den Nachbardänen (ebendaselbst).

Nicht ohne Grund sind wir im Vorhergehenden, tiefer als es nöthig scheinen möchte, bis auf die Frage vom Anfang und Ursprung der Sprache selbst zurückgegangen. Von diesen allgemeinen Betrachtungen, welche übrigens alles das berühren, was unseren Gegenstand in concreto angeht, kehren wir aber vorerst zu unserem Ausgangspunkte zurück, zu der Mutter, welche zu ihrem Kinde redet und auf seine ersten Worte hoffend lauscht. Denn die Menschenkinder schweigen lange, und an der Wiege stehen die Eltern, wohl hie und da in sorgenden Gedanken um das geistige Erwachen des Kleinen, allein thun können sie nichts, sie müssen die Pflege des noch schlummernden

Geisteslebens ihres Kindes seinem Engel im Himmel überlassen. Der kosenden Rede der Mutter, ihren Schmeichelnamen, ihrem Liebchen horcht das Kind immer aufmerksamer, es fängt an, seinen Blick auf ihr Gesicht, auf ihren Mund zu heften, endlich, endlich hebt es an zu sprechen, und — merkwürdig genug — sagt es in der Regel zuerst einen Mutternamen, Mam, Mama, u. dgl., das Mutterherz erglüht in Freude, und die Geschwister verkünden lobpreisend die Errungenschaft. Der verständige Beobachter weiß wohl, daß jene ersten Articulationen eben als Namen für die Mutter gedeutet wurden, und darum in den Sprachen fast durchaus das Wort für Mutter ein M hat; allein der ganze Vorgang ist im kleinen und äußerlich doch ein Beispiel für das oben dargestellte Verhältnis im allgemeinen. Mit dem ersten Wort ist nun das Sprechenlernen angefangen, und damit beginnt ein neuer, höchst bedeutsamer Abschnitt im Leben des Kindes, es tritt aus seiner Einsamkeit heraus, es spricht sich aus und wird dadurch immer heller, reicher an Erkenntnis und Rede von Tag zu Tage. Freilich aber hat alles seine Zeit, auch dieses Aufblühen des Bewußtseins. Erst wenn die Eindrücke der Sinne im Kinde zu Vorstellungen werden, entsteht in ihm das Bedürfnis, zu sprechen: das Wort ist die reife Frucht der kindlichen Erfahrung. Wenn das Wort im Innern gereift ist, dann wird es ausgesprochen, sagt v. Raumer, denn das Kind ist kein organisirtes Echo, welches zurückgiebt, was man hineinredet, und S. M. Gesner erinnert treffend: *Pulcherrimum vocabulum habent Graeci, quorum λόγος late patet. est enim vel ἐρδιάφερος, ratio, vel προφορικός, sermo.* Die Arbeit des kleinen Menschen bei diesem Geschäft, zu welchem es ihn drängt, ist eine zwiefache, neben der geistigen eine leibliche, technische. Die letztere besteht in der Uebung der Sprachorgane, und daran haben die Kinder eine Art von Turnfreude, sie sprechen um zu sprechen, und wiederholen mit Lust ein Wort, ein Sätzchen viele Male hintereinander. Wenige Kinder aber werden sein, denen nicht ein Lied, ein lieblicher Gesang der Mutter oder des Kindermädchens unendlich viel werth wäre: er greift ihnen zauberisch an das kleine Herz. Wie sehr überhaupt nicht sowohl Verstand und Bewußtsein (in dem Sinne, in welchem ein gewisser Pädagog von seiner Methode des Leseunterrichts rühmen durfte, „sie bringe mit sich, daß das Kind seines Thuns sich bewußt werde beim Lautbilden und auf sein Thun bei dieser Kunstübung aufmerksam werde!“), sondern vielmehr das Gemüth, die Grundlage aller seelischen Erregung hier theilhaftig ist, das beweist der Umstand, daß Reim und Rhythmus so mächtigen Eindruck macht und so großen Beifall findet, auch wenn er den barsten Unsinn leiert. Viele unserer echt deutschen Volkslieder, nicht die modernen, gemachten, sondern die alten, welche den Kindern am besten gefallen, sind auch in der That oft so arg sinnlos, daß es über alle Romantik hinausgeht. Der Schaden, den der Unsinn thut, wird übrigens sehr gering sein; auch denkt sich ein Kind selbst bei sinnvollen Versen oft ganz etwas anderes als das Rechte, und kommt erst sehr spät darauf; dagegen wogt ein Meer von Empfindungen um einen mysteriösen Gallimathias so wohlig und harmonisch, obgleich wir klugen Alten uns solcher Dinge kaum mehr recht erinnern können. Mir ist der Eindruck unvergeßlich, den eine ganz barocke Reimerei in zarter Jugend auf uns machte. Sie wurde uns von einer lieben alten Magd vorgesungen, einem Erbstück aus des Großvaters Hause, die von der rauhesten Alb her gebürtig war; und weil ich es noch nirgend gedruckt gesehen habe, will ich doch den Anfang wenigstens hierher setzen. Er lautet:

Helleda Belleda, hop hop hop!
 Stibel, Gabel, Stock, Stock, Stock!
 Enige Benige, duppel di!
 Tafel, Teller, tummel di! u. s. w.

Ist das deutsch? Ist die Belleda darin angerufen? Es klingt wie ein altes Zauberlied, und wir hörten es mit einer Art von süßem Grausen, zumal den Schluß, wo vom Kopfabbeißen die Rede ist. Solche Lieder könnten ängstliche Naturen allerdings bedenklich finden und selbst fürchten, daß gespenstige Schatten alten Heidenthums und

Germanenthums darin spuken. Allein das ist wohl nur der historischen Forschung erkennbar, wie ein ferner, verschwindender, zweifelhafter Nachhall. Mit Gespenstergeschichten, die auch wir durchaus verwerflich finden, ist dergleichen entfernt nicht zu vergleichen: dagegen hört das Kind mit seinem Ohr den Klingklang und die Alliterationen, und mag wohl dunkel ahnend von den alten, mit den Wurzeln seiner deutschen Muttersprache verflochtenen Stabreimgesetzen etwas empfinden, die in alten Volksprüchen immer noch leben. Kind und Regel freut sich daran, so in Bausch und Bogen, ohne an einen Sinn der Worte zu denken, der in einem Lexikon eingefangen werden könnte.

Doch dem sei wie ihm wolle, sicher ist, daß die Seelenstimmung auf ihrem tiefsten Grunde mit der Muttersprache in der innigsten Verbindung steht. Mit Recht wird man sagen müssen, daß vor allem die Gemüthsbildung es ist, welche durch die Muttersprache bedingt wird und auf ihr beruht. Wir haben bereits entwickelt, daß mit der zunehmenden Kraft und Kenntnis der Sprache in geradem Verhältnis die Klarheit über die eigenen und auch über die fremden Zustände zunimmt und mit der Fähigkeit, sich selbst und andere zu verstehen, ebenso die Fähigkeit der Theilnahme an anderen und des Verkehrs mit ihnen zunehmen muß, denn nur in dem Maße, als ihre Gemüthslagen uns verständlich sind, vermögen sie überhaupt unser Interesse in Anspruch zu nehmen; beruht ja doch alle mit Recht so genannte humane Bildung auf der Ermöglichung des Herausgehens aus der Befangenheit des subjectiven Standpunctes und des Eingehens in höhere, allgemein menschliche Lebenskreise, des liebevollen Verständnisses des früher fremden und scheu betrachteten Anderen. Es ist somit durch die Sprache auch für die nächsten Jahre der Entwicklungsgang des geistigen Lebens überhaupt vorgezeichnet: alle Gefühls- und Willensbildung, alle sittlichen und intellectuellen Werthurtheile, seinen ganzen gemüthlichen und ethischen und ästhetischen Standpunct eignet sich der heranwachsende Mensch vermittelt dieses Behikels an; der Einzelne aber erlangt naturgemäß nur mittelst der Muttersprache folgerecht auch die nationalen Gemüths- und Charaktereigenschaften seines Volkes, wie wir dies von einer anderen Seite her schon oben erkannten und am Ende ebendamt auch die Formen des geselligen Umganges, wie sie sich unter seinen Volksgenossen entwickelt haben.

Man hat die einzelnen Erscheinungen und Thatfachen auf sinnvolle Weise weiter zu deuten versucht. Zuerst ist es allerdings schon der Laut und Klang, das Verhältnis der vocalischen und consonantischen Bestandtheile, was in jeder Sprache auf eine eigenthümliche und schlechterdings unbeschreibliche Weise das Gemüth ergreift, wie denn das Ohr unter allen Sinnen am unmittelbarsten den Weg zum Gemüth öffnet, zumal für die menschliche Stimme. In das Detail einzugehen, ist, wie bei allen phonetischen Fragen, eben wegen der Unbeschreiblichkeit der Eindrücke und Wirkungen, eine mißliche Sache, und nach unserer Ueberzeugung für unseren Zweck durchaus nicht nöthig, so interessant auch der Gegenstand an sich sein mag. An die feinen Apperceptionen in mundartlicher Betonung mag wohl erinnert werden, durch welche so überaus charakteristisch für den Kundigen die Eigenart provincieller Besonderheit charakterisirt wird. Aber es erscheint uns doch nur sehr äußerlich und oberflächlich, wenn man sich in allerdings allgemein verständlichen An- und Ausführungen ergeht, wie folgende: „Der Reichthum des Italienischen an Vocalen und ihre Reinheit, das Vorherrschen der Nasallaute im Französischen, die breiten und gequetschten Laute im Englischen sind Beispiele für die verschiedenen Grade von Schmiegsamkeit und Hingebung, welche eine Sprache (und ein Volk) durch ihre Laute für gewisse Arten Färbungen und Richtungen der Gefühle besitzt.“ Diese Unterschiede sind wohl im allgemeinen richtig, sie scheinen aber unter einen nicht so engen Gesichtskreis zu fallen, sondern zu der ganzen natürlichen Eigenthümlichkeit der Länder zu gehören, die wie in dem Naturerzeugnissen, in der landschaftlichen Scenerie, in der topographischen Gliederung und Gestaltung von Berg und Flachland, Meeresküste und Binnenland, sonnigem oder Nebellima, so auch in der ganzen leiblichen und physischen Dualität der Bewohner sich ausdrückt, zu der

namentlich auch ihre musikalische Anlage gehört. Alles zusammen steht allerdings in lebendiger Wechselbeziehung, aber nicht ist eines ausschließlich Maßstab für das andere. Ist etwa die englische Sprache bei Thomas Moore oder Byron nicht vollkommen ebenso geeignet, die zartesten Töne im Gemüth anzuschlagen, als der Wohlklang des Italienischen? Läßt letzteres nicht das Alltäglichsie, Gemeinste und Platteste mit den gleichen Mitteln ertönen? Was sollen die Nasaltöne des Französischen beweisen? Selbständige Nasaltöne haben außer den Franzosen, und zwar noch weiter auf Diphthongen ausgedehnt, die Portugiesen und die süddeutschen Mundarten, namentlich das Schwäbische; ferner haben unter den slavischen Sprachen das Polnische, unter den lettischen das Litthauische Nasenlaute: was sollen diese alle für eine Besonderheit, die ihnen gemeinsam wäre, voraushaben vor der übrigen europäischen Menschheit? Ich kann mir nichts klares dabei denken. Vielmehr will es fast scheinen, als ob solche empirische Demonstrationen eine Analogie hätten mit dem bekannten Verfahren englischer Phrenologen in Exeter Hall, die an einem Franzosenschädel den bekannten Leichtsinm der Gallier, und an einem englischen Hirnkasten den Ernst und die Solidität der Britten nachweisen, zur Erbauung und unter dem allgemeinen Beifalle des Publicums. Der Wohlklang in abstracto in Beziehung auf eine Sprache ist überhaupt nicht näher zu definiren. Die Muttersprache klingt jedem unbefangenen am traulichsten und lieblichsten, sie tönt in seinem Gemüthe wieder; jede fremde aber ist ihm welsch, laudervelsch, auch die italienische. Es ist wie an der Vidassoabridge: Wo der eine grüne Weide, sieht der andere dürren Sand; jedem ist das Elend bitter, jedem lacht das Vaterland! Welch treffendes Wort ist dieses „Elend“ für Exil! Was die Fremde zum Elend macht, ist nicht die fremde Kost und das schlechte Bett, sondern zumeist das, daß niemand uns recht versteht.

In der That bedeutamer als der Laut ist, wie sich wohl von selbst versteht, das Wort selbst. Das Wort ist eine bestimmt ausgeprägte Form für eine zum Bewußtsein gekommene innere Erfahrung. Gemüthszustände, Anschauungen, Begriffe u. s. f., welche in der Muttersprache einfach klar ausgedrückt sind, werden einem anderen Volke, welches kein einfaches Aequivalent dafür hat, gewiß nicht so klar vor die Seele treten können oder anders gefärbt erscheinen, vielleicht kommt das Betreffende bei diesem Volke gar nicht vor, wenigstens nicht in dieser Auffassungsweise. Deutlich sehen wir das an der Vergleichung der alten Sprachen mit den modernen. Die antike Natur- und Weltansicht, die Begriffe der Alten vom Göttlichen und Menschlichen sind in Worten lebendig, die wir in unseren Sprachen nicht gleichbedeutend haben und nicht recht verstehen würden, sondern erst in der ihrigen in ihrem Geiste erkennen. So, um nur einiges anzuführen, sittliche, politische, rechtliche Begriffe, wie *σωφροσύνη*, *καλοκαγαθία*, *σεμνότης*: pietas, honestas, liberalitas; *πῶπις*, civitas, populus; possessio und andere juristische Wörter; ferner die *ἕβρις*, welche Götter und Menschen beleidigt, die *δίκη*, welche unverdientes Glück durch nachfolgendes Unglück ausgleicht (der Begriff von göttlicher Gnade ist nicht da); ferner die *auspicia*, omina; ja was die Alten *δαίμων*, *δαίμων*, Dii nannten, ist eben etwas anderes, als was wir uns sofort denken bei unserm Gottesnamen. Die neueren Sprachen stehen sich wohl im ganzen näher, und das rührt von der Solidarität der Bildung des modernen Europa's her. Und doch ist der tief greifende Unterschied der Nationalität vollkommen wohl in den Sprachen erhalten. Gleich das Wort „Gemüth“ ist nur deutsch, und kann so wenig wie das äußerlich davon abgeleitete, aber etwas ganz apartes bezeichnende „Gemüthlichkeit“, „gemüthlich“, von einer anderen Sprache ausgesprochen werden. So wird auch z. B. ein Franzose die Worte „Wehmuth“, „Schwärmerei“, „Sehnsucht“, „Seligkeit“ nicht wiedergeben können. Dagegen hat er für die Formen des gefelligen Umgangs und Benehmens und was dazu gehört seinerseits einen Reichthum ausgeprägter Scheidemünze, welche bei seinen Nachbarn in Eurs gekommen ist, weil es ihnen an dieser Sorte gebrach: *savoir faire*, *savoir vivre*, *air*, *façon*, *tournure*, *grace*, *galanterie*, *coquetterie*, *bagatelle*, *un rien*. — Die französische Umgangssprache namentlich ist

unerschöpflich in feinen Zügen, die den Geist der Franzosen recht unmittelbar zeigen: die Sprache ist das Volk, wie nach Buffon's bekanntem Ausspruch der Stil der Mensch ist. Eine graziose Leichtigkeit der Bewegung, eine délicatesse, welche euphemistischen Wendungen so hold ist, und überall das rechte Wort findet, welches nicht verletz, weil es die Sache amuthig verhüllt, eine Vorliebe für malerische Uebertreibung charakterisiren sie als grundverschieden von der deutschen. Von letzterem Punkte einige Beispiele: Il y a des siècles q'on ne vous a vu. On est enchanté, ravi de vous, on vous adore. En France on assassine à force de longueurs ou de fadeuses, on y tue à force d'ennui. On égorge vos illusions, on vous assomme. On est à couteaux tirés avec son voisin, quand on est son ennemi, ni plus ni moins: on l'envoie aux 25,000 diables: c'est un nombre favori des Parisiens. Quelle scie, quelle galère, que de faire cela! Il y a un petit enfer dans votre poêle allemand, voici une forêt entière qui y brûle. Je suis à cent lieues de soupçonner une surprise. Il se fait plus petit qu'une fourmi devant la force publique, mais la police lui fait la guerre à l'oeil, et en lui prodiguant ses soins gracieux elle finit par découvrir quelque chose qui montre la corde. Quelle horreur! — Jene ersten Eigenschaften machen es so schwierig, ein gutes Lustspiel gut zu übersetzen. Scribe's Stücke nehmen sich deutsch ganz anders aus, und das liegt nicht bloß an den Schauspiellern. Die viel geschmähten chevilles: allez, par exemple, comme ça, voyons, tenez, dites donc, ma foi, dame, voyez-vous, que dis-je, voilà tout sind nichts weniger als bloße Lückenbüßer, sie erhöhen die Lebendigkeit des vertraulichen Conversationsstils. Bedeutsam sind in dieser Hinsicht sogar die grammatischen Ungenauigkeiten, „die Abstraktionsnuancen, der Sieg der gefälligen, schönen Form über den Gedanken“. Wer von Armut der französischen Sprache redet, weil einzelne Ausdrücke, wie z. B. monter, faire, coup u. dgl., ein über die Gebühr erweitertes Gebiet haben, der irrt sich, denn das ist nur Bequemlichkeit, in anderen Beziehungen ist die Sprache überaus reich; man denke an die Synonymen für lustig, für plaudern, für streiten u. s. w. — Sogar die Wörter der Muttersprache selbst sind oft nicht absolut begrenzt in Sinn und Bedeutung, so daß sie für sich einem bestimmten Innern entsprechen, sie erhalten erst in der Verbindung, im Satz ihre individuell bestimmte Beziehung und haben außerdem eine vieldeutige, oft höchst elastische und mannfache Anwendung. Einzelausdrücke, wie Lust, Trauer, Sorge, Schmerz, Behagen, Glück, machen das anschaulich. Nun, und das lernen wir in der Muttersprache nicht erst hinterher, als aufgezählte Bedeutungen eines und desselben Wortes, sondern unmittelbar, von Anfang an nach und nach durch die Erfahrung.

Denn wir lernen als Kinder überhaupt ja weder bloße Laute, noch lernen wir Vocabeln, sondern schon das Kind hört immer Sätze, individualisirte Spracherzeugnisse, lebendige Beispiele. Der Unterschied des Empfangens der Muttersprache und des schulmäßigen Erlernens einer leidigen fremden Sprache mit declinirbaren und conjugirbaren Vocabeln ist außerordentlich groß, aber öfters sehr verkannt worden. Die Menschen überkommen ihre Muttersprache ganz parallel mit der eigenen geistigen Entwicklung überhaupt; sie erhalten den Sprachschatz nach und nach durch Ueberlieferung, und verhalten sich dabei meistens rein receptiv; denn wenn man auch bei Kindern wohl hie und da merkwürdige Versuche beobachten mag, eigene Bildungen, Zusammensetzungen und dergleichen zu versuchen, so ist doch sicherlich eine schöpferische Fortbildung der Sprache nur gereiften und ausgewählten Geistern möglich, und jenes bleibt ein kindisches Spiel. Bei weitem die Mehrzahl der Menschen gebraucht einfach, gleichsam nachahmend, immer die Formen und Wendungen, welche ihnen am geläufigsten geworden sind, weil sie ihrem inneren Leben, das mit diesen Ausdrücken erwachsen ist und an ihnen sich herangebildet hat, ganz entsprechen und vollkommen ausreichend sich erweisen. Es ist das Leben der Nation selbst, was in der Muttersprache pulst. Daher das Sprachgefühl für das Gebräuchliche, dem Genius der Sprache Angemessene und in derselben Mögliche, welches mit der Muttersprache naturwüchsig erwächst,

während es bei fremden Sprachen vielleicht niemals ganz vollkommen erworben werden kann.

Es liegt auf der Hand, daß für die allermeisten Deutschen, um bei uns stehen zu bleiben, die Muttersprache ihre Mundart ist. Weil aber diese Mundarten deutsche Mundarten sind, so ist denn auch aller Muttersprache die deutsche. Durch sie und nicht schon durch die Erzeugung von Deutschen oder durch die Geburt in Deutschland wird man zum Deutschen, wie im besonderen zum Niedersachsen oder Obersachsen, Thüringer oder Westfalen, Pfälzer oder Schwaben, oder Bayern und Oesterreicher *). Wir dürfen uns wohl erlauben, auf den Artikel „Mundart“ zurückzuweisen, und wollen nur noch flüchtig berühren, daß man durch die Muttersprache, im Vaterhaus und in der Umgebung des täglichen Lebens auch zu dem Stande prädisponirt wird, im Kiehl'schen Sinne; die Sprache charakterisirt den Bauernstand, wie den sogenannten Herrenstand.

Hier ist aber nun gerade der Ort, von den theoretischen Betrachtungen zu einigen praktischen Fragen überzugehen. So sehr wir uns oben gedrungen fühlten, den Zusammenhang zwischen den Worten einerseits und den Begriffen andererseits als einen mystischen zu bezeichnen, wie uns denn das Band zwischen dem geistigen oder psychischen Vorgange und der Hervorbringung des Lautes mit seiner Articulation gänzlich verborgen ist, so sehr scheint es nöthig, einige in diesem dunkeln Gebiete wurzelnde Vorstellungen zu berichtigen.

Zuvörderst ist es grundsätzl. falsch, wenn man glaubt, daß jeder Mensch seine Muttersprache von selber lerne, und daß sie ihm gleichsam angeboren sei. Wohl kann man sagen, daß der Mensch eine angeborene Empfänglichkeit für die Sprache überhaupt hat; für die Auffassung und das Wiedergeben von Sprachlauten ist sein Ohr und seine Mundhöhle vom Gaumensegel bis zu den Lippen gebildet. Aber daß er für eine bestimmte Muttersprache organisirt sei, wird kaum nachzuweisen sein **), sicherlich

*) Diese Behauptung mag schroff erscheinen, sie ist aber nichtsdestoweniger wahr. Durch die Erzeugung wird man nur *potentiä* ein Deutscher, aber in der That, *actu*, wird man erst durch das Leben mit Deutschen, mit den Eltern, in der Familie, im Volke, wo man deutsch redet und denkt, ein echter Deutscher. Es soll nicht geleugnet werden, daß man mit dem Blute nationale Bestimmtheiten erhält, aber man muß sich wohl hüten, dieselben als fixe, bei den Individuen sich ohne weiteres als Kennzeichen der Nationalitätsspecies entwickelnde zu denken. Die Darwin'sche Lehre vom Artbegriff, welche gegenwärtig nicht bloß in den Naturwissenschaften eine heilsame geistige Bewegung und Umwälzung anregt, wird überhaupt dazu dienen, steife und atomistische Vorstellungen vom Verhältnis der natürlichen Verschiedenheiten zu berichtigen; Vorstellungen, welche hie und da die Strömung des Zeitgeistes auch bei solchen abgelagert hat, wo sie als ganz fremdartige Geschiebe erscheinen.

**) Wenigstens ist es bis jetzt nicht nachgewiesen, und wird auch schwerlich jemals nachgewiesen werden können. Um nicht zu reden von den so charakteristisch tönenden Vocalen und Diphthongen, an welchen die Muttersprache und die Mundart erkannt wird, und welche sich so innig an die Seele legen, wie kein Mittlauer; auch für die auffallenden und eigenthümlichen unter den letzteren, für das *th* der Engländer, das *ch* der Schweizer und Spanier, das *l mouillé* der Franzosen, das harte *l* der Slaven hat man sich keine besondere Organisation zu denken. Der Beweis liegt einfach in der Thatsache, daß alle gesunden Kinder anderer Nationen, und viele Erwachsene, diese Laute vollkommen richtig hervorbringen lernen. Wenn demungeachtet erklärt wird, eine gewisse besondere Organisation sei einleuchtend, weil die physische Beschaffenheit der Sprachorgane in verschiedenen Sprachen sich verschieden modificire, was wohl auch in der natürlichen Fortpflanzung nicht spurlos bleibe, so beruht das auf einem Mißverständnis. Die Schwierigkeit liegt überhaupt nicht sowohl in der Hervorbringung einzelner Laute, als vielmehr in der Leichtigkeit und Flüssigkeit ihrer Verbindung unter einander. Das ist die Sache der Uebung, welche frühe begonnen werden muß, aber nicht durch Fortpflanzung vermittelt wird. Daß die natürlich bestimmte geistige Eigenthümlichkeit die Sprache der Völker und der Individuen modificire, soll nicht geleugnet werden; daß aber die Sprachorgane davon betroffen werden sollen, das ist eben die Frage, welche durch die oben angeführten Thatsachen verneint wird. — Sind

wenigstens nicht bei den Völkern, die einem und demselben Sprachstamme angehören, wie die meisten europäischen Nationen. Slaven, Germanen und Romanen haben physiologisch und anatomisch die gleichen Sprachorgane. Ein in Rußland geborenes Französklein lernt, wenn es nur Russen um sich hat, ganz so rein russisch wie ein Eingeborener, und Russisch wird seine Muttersprache. Aber von selbst lernt es weder russisch noch französisch, sondern das Menschenkind steht im Rapport mit der umgebenden Menschenwelt, und bildet durch sie, an ihr, nach ihr seine Seele und Zunge, es spricht, indem es nachspricht. Gesunde Kinder mit offenem Kopfe ahmen bald auch die feinsten Nuancen vortrefflich nach. Es ist für den lernbegierigen Ausländer überaus anziehend, Kinder eines fremden Volkes sprechen zu hören, er lernt von ihnen viel, sie corrigiren ihn höchst unbefangen; und selbst die kleinsten Stammeler sind ihm höchst interessant, als angehende, ringende Virtuosen, die mit denselben Schwierigkeiten kämpfen, wie er selbst, und ihren Sprachschatz ebenfalls zusehends vermehren. Aber nie werden sie ein Wort finden, das sie nicht gehört haben: es ist ein fortwährendes Lernen. So ist es nun nicht bloß bei Kindern im zweiten, dritten, vierten Jahre, sondern so geht es fort, im Grunde das ganze Leben hindurch. Die ganze Schulzeit über hat der Knabe seine Muttersprache zu lernen, in der gleichen Weise, durch Nachahmung. Von selber kommen ihm Wörter und Wendungen nicht in den Kopf, von selbst lernt er nie richtige Sätze bilden. Die Klage über die Unfähigkeit der überwiegenden Mehrzahl der Schüler, auch der Lateinschüler, in ihrer deutschen Muttersprache sich leicht und geläufig, mündlich und schriftlich auszudrücken, ist in Süddeutschland wenigstens immer noch laut. Im Jahre 1845 sprach sich Rümelin, welcher seitdem Vorstand des Cultusministeriums gewesen ist, in seiner Schrift über die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen darüber ganz unumwunden mit der ihm eigenen aufrichtigen Schärfe so aus: „Jeder“, sagt er, „der schon an einer Lateinschule Unterricht ertheilt hat, wird die Erfahrung gemacht haben, daß man beim Uebersetzen aus dem Latein mit einer ungeheuren Unbehüllichkeit im deutschen Ausdruck zu kämpfen hat, daß der Schüler Jahre lang keine Ahnung davon hat, wie ein deutscher Satz gebildet, wie die Worte gestellt werden müssen, daß er nicht die geringste Auswahl von Wörtern im Kopfe hat, sondern eben an dem einen hartnäckig festhält, welches im Lexikon vorn stand, oder welches er eben einmal kennt. Er macht sich nicht das Geringste daraus, ganz aus der Construction zu fallen, die Pronomina „er“, „sie“, „ihn“ an unredchten Orte zu wiederholen oder wegzulassen oder falsch zu stellen. Hier kann der Lehrer nicht mit Regeln helfen. Es fehlt an dem zu allem Uebersetzen nöthigen Sprachinstinct, an einem unbewußten Gefühl des Richtigen und Angemessenen, an dem nöthigen Borrath von Ausdrücken. Die Behauptung, daß an und mit dem Lateinischen auch das Deutsche gelernt werde, ist in dieser Allgemeinheit irrig. Wer, wie unsere Schüler (wenigstens die meisten), von der gebildeten Muttersprache fast noch gar nichts weiß, nicht einmal einfache Sätze bilden kann (Ist das nicht ein wenig übertrieben? Anm. des Verf.), für den ist das Uebersetzen aus dem Latein in's Deutsche eine ganz ungehörige Zumuthung. Mit der Zeit und dadurch, daß der Lehrer immer und immer wieder, tausendmal, das Richtige sagt, lernt der Schüler am Ende freilich auch deutsch, aber auf einem sehr beschwerlichen und unnatürlichen Wege. Das Hauptfach jeder den Unterricht beginnenden Schule muß die Muttersprache sein, mit ihr fängt alle menschliche Bildung an. Auch die lateinische Schule muß dieser Forderung in viel höherem Grade genügen, als sie bisher gethan hat.“ So Rümelin a. a. O. S. 121 ff. Das führt uns aber hinüber auf ein anderes Gebiet, nämlich auf den Unterricht im Deutschen, und darüber s. den Artikel „Deutsche Sprache“. Daß aber die Schulbildung als solche es auch nicht thut, hat derselbe Schriftsteller recht wohl bemerkt, s. S. 38 ff., wo er ungefähr

doch die schwierigen Laute ostafrikanischer Sprachen, wie mich soeben der berühmte Afrikareisende Krapf versichert, von den weißen Kindern französischer Eltern vollkommen wie von Eingeborenen gesprochen worden.

Folgendes sagt: „Wenn man die Deutschen mit anderen Völkern Europa's vergleicht, könnte man irre werden an der viel gehörten Behauptung, daß die Volksschulen auf die Bildung des gesammten Volkes einen so außerordentlichen Einfluß üben. Ohne alle Frage übertreffen die deutschen Länder alle übrigen an Anstalten für die Volksbildung; mit wohlgefälligem Seitenblicke auf unsere herrlichen Zustände lesen wir alle Jahre die große Zahl der Rekruten in Frankreich, welche weder lesen noch schreiben konnten, mit Entsetzen und Mitleid hören wir von der Unwissenheit und Verwahrlosung der niederen Classen in England; Spanien und Italien und die Slavenländer vollends erscheinen uns als in der tiefsten Barbarei versunken. Und trotz alledem steht in allen den genannten Ländern der gemeine Mann an der Gabe, in seiner Muttersprache zu reden, und demgemäß an Leichtigkeit und Frische der Auffassung und Darstellung, auf einer höheren Stufe als bei uns. Der deutsche Bauer hat zwar lesen und schreiben gelernt, aber in der Regel schreibt er nach den Schuljahren auch seinen Namen ungern, und was er weiter schreibt, das ist oft ein recht armseliges Zeugnis für seine erlangte Fähigkeit. Es klebt den niederen Volksclassen bei uns eine gewisse Plumpheit, eine Schwerfälligkeit des Geistes an, ein böotisches Wesen, das zwar mit sehr ehrenwerthen Eigenschaften des deutschen Charakters zusammenhängen mag, aber deswegen doch immer ein sehr unwillkommener Mangel unserer Nationalität bleibt. Wir rühmen uns, das denkende, philosophische Volk zu sein und an der Spitze der geistigen Bewegungen in Europa zu stehen, was uns zwar unsere Nachbarn nicht auf's Wort glauben, aber das Volk im ganzen kann darauf keinen Anspruch machen. Der Unterschied in der Bildungsstufe der verschiedenen Classen der Gesellschaft ist in Deutschland ganz enorm, besonders wenn man die romanischen Völker vergleicht. — Uebrigens geht die Ungewandtheit im Gebrauch der Muttersprache von den niedersten Ständen bis zu den höchsten hinauf. Wie leicht und gewandt weiß der Franzose, der Romane überhaupt, und der Slave seine Meinung zu sagen, und zwar anmuthig, correct und auf passende, gewinnende Weise: wie unanmuthig und besangen ist häufig der Deutsche, wenn er auch nur in einem fremden Wirthshause ein Glas Bier verlangt. Die gemeinsten Fehler, daß Wörter mit einem schiefen Sinne gebraucht werden, weil in der Verlegenheit das rechte Wort nicht einfallen will, daß man den Satz vollendet, sondern stockend in einer anderen Construction fortfährt, daß die widerwärtigsten Wiederholungen vorkommen, das alles ist so allgemein, daß man sagen kann, es habe wohl nie ein Volk gegeben, welches seine gebildete Sprache so ungebildet gesprochen habe, wie das unserige. Die Deutschen haben die beste Schulbildung unter allen Völkern und reden die eigene Sprache am schlechtesten.“ In dieser Vergleichung unserer Volksbildung mit der ausländischen, so unbestreitbar einzelnes sein mag, erscheint uns der angeführte Kritiker doch vor allem nicht ganz gerecht. Der Bauer, wie oben der Schüler, ist zu hart beurtheilt. Im Gespräch mit seinesgleichen zumal ist der deutsche Bauer keineswegs unbeholfen und spricht in seiner Mundart geläufig, sogar schön in feiner Art, nur in der Schriftsprache kann er sich nicht ausdrücken, und dasselbe Hindernis steht in manchem deutschen Lande allerdings auch beim Gebildeten der flüßigen Rede entgegen. Ja es darf bemerkt werden, daß auch in anderer Hinsicht, nicht bloß im Umgang und Geschäftsverkehr der schwäbische Bauer sogar wirklich beredt sich zu zeigen vermag. Im Durchschnitt ruht seine Bildung bei uns bis jetzt wesentlich, fast einzig, auf einem religiösen Grunde. In geistlichen Dingen kann man da und dort einfache Bauersleute mit lebendiger, anmuthender Innigkeit, nicht in angelegenten Redensarten, sondern frei und klar reden hören, in mehr oder weniger mundartlich gefärbtem, aber gehobenem, echtem Deutsch. — Ueberhaupt aber ist zu betonen, daß die äußere Gewandtheit nicht das Kriterium für die Bildung sein kann: das wäre einseitig und darum unrichtig und unwahr. Daß unser Volk nicht so tief unter den Nachbarn steht, beweisen unter anderem die deutschen Volkslieder. Wenn man alles zusammennimmt, was zur Vergleichung gehört, brauchen wir uns wahrlich nicht herabzusetzen. Die Schule für alles verantwortlich zu machen, wäre sehr unbillig; — aber

etwas muß doch auch an der Art der Schulbildung liegen, und Wege zum Besseren sind vielfach angebahnt. Auch hier werden wir also wieder auf den bereits citirten Artikel hinausgewiesen. Man wolle hiebei auch, was die Muttersprache der Franzosen betrifft, den Art. „Frankreich“, zumal S. 601 vergleichen.

Mit unserer Aufgabe hängt aber nun, wenn auch nicht direct, doch von der Seite her, ein praktisches Problem zusammen, welches nicht eben leicht anderswo unterzubringen ist und dessen Besprechung die Redaction gewünscht hat. Es ist dies die Frage über das Erlernen einer fremden Sprache neben der Muttersprache. Wenn es, wie wir eben hörten, mit dem Gebrauch der Muttersprache bei vielen Deutschen so schwer hält, wie soll es mit einer fremden gehen? Die Frage liegt uns auch darum nicht fern, weil wenige Völker so eifrig ausländische Sprachen erlernen, wie die Deutschen. Natürlich aber handelt es sich hier nicht um das gelehrte philologische oder linguistische Studium. Was letzteres betrifft, so sind wir vollkommen überzeugt, daß die Deutschen vor den meisten Culturvölkern nicht nur das ästhetische und musikalische Verstandniß, sondern auch die Selbstverleugnung, den objectiven Sinn und universellen Geist, kurz alles voraushaben, was sie befähigt, in den Genius, in die Geschichte und den ganzen Bau aller Sprachen tief einzudringen. Das grammatische Erlernen einer Sprache, zumal der classischen, ist bei uns auch allgemein als das vorzüglichste formelle Bildungsmittel des jugendlichen Geistes anerkannt (vgl. d. Art. „Bildungsgehalt“ S. 734 u. 737). Etwas ganz anderes aber ist es, eine fremde Sprache zum täglichen Gebrauch, als Mittel der unmittelbaren Mittheilung, als Conversationsmittel zu handhaben, sie sprechen zu können; und davon ist hier die Rede. Herangewachsene Leute, zumal aber Gelehrte, lernen das nicht leicht; hierin stehen die Deutschen jedoch keineswegs hinter ihren Nachbarn zurück. Die Franzosen, die ihre eigene Zunge so fertig und amuthig in ihrer Gewalt haben, lernen fremde Sprachen noch schwerer als wir, sie und die über den ganzen Globus schweifenden Engländer mißhandeln alle Sprachen, ohne allen Respekt, mit der unbefangenen Rücksichtslosigkeit. Zu einer relativen Vollkommenheit bringen es überhaupt nicht sehr viele Menschen, die in reiferen Jahren ein fremdes Idiom sich anzueignen streben. Polen und Russen sollen dagegen ausländische Conversation leicht erlernen, namentlich ist bekannt, daß unter den gebildeten Ständen dieser Völker viele sind, welche das so schwer richtig und schön zu sprechende Französische zu reden wissen, wie geborene Franzosen, auch deutsch und andere Sprachen sprechen sie besser als andere Fremden. Man hat gesagt, weil sie ein leeres Hirn und Herz und eine wenig ausgeprägte Individualität haben. Ein keckes Urtheil, welches deutsche Biedermänner mit einer Sicherheit fällen, als ob sie die Hirne und Herzen gewogen hätten. Frauen lernen ebenfalls leichter mit Fremden parliren, als Männer, wird behauptet. Sollen wir nun auch sagen, weil sie weniger geistige Individualität, mehr Instinct als Verstand haben, und wie die schlechten Complimente heißen mögen, die sich so wohlfeil breit machen? Das sei ferne! Aber wohl mag der Grund darin liegen, daß die weibliche Natur, zu ihrer Ehre sei es gesagt, der kindlichen näher steht, woraus sich nach unserer ganzen Theorie die Sache leicht ergibt. Ferner ist die Frau, die denn doch kein Kind mehr ist, in kleinen Abenteuern des Lebens, im Zusammenstoßen mit fremden Personen und Situationen, also auch mit einer fremden Grammatik, viel dreister und weniger verlegen, weniger pedantisch als der Mann. Bei den Slaven ist es etwas ähnliches. Einmal ist ihre Muttersprache, wie ihr Naturell, schmiegsam, gelenkig in der Syntax, Etymologie und schon in den Elementen, den Lauten: *notre langue est rompus à toutes les autres*, sagte ein Russe. Sodann aber ist nicht zu vergessen, daß viele von ihnen, deren Sprachfertigkeit wir bewundern, im zarten Alter sich der fremden Zunge zu bedienen gelernt haben.

Ob diese Methode nun überhaupt empfehlenswerth sei und welche Erfolge sie verspreche, das geht den Artikel „Muttersprache“ im Grunde nichts an, wohl aber gehört hieher die Frage, in welches Verhältnis sich dieselbe zur Muttersprache setze, ob durch sie nicht der Muttersprache Gewalt angethan werde oder Eintrag geschehe, oder ob

einer am Ende zwei Muttersprachen haben könne. Die wissenschaftlichen Pädagogen sind darüber einig, sie verwerfen das Zugleichlernen mehrerer Sprachen im Kindesalter wohl alle, und haben ihre guten Gründe dazu, wie man aus unserer ganzen Untersuchung sich leicht denken kann. Gleichwohl müssen die Hofmeister sich öfters darcin finden, Zöglinge zu übernehmen, die von Kindesbeinen an zwei oder gar drei Sprachen sprechen. Wenn die Wörter nur äußere Zeichen für die Begriffe wären und die Sprache nur eine Summe dieser Zeichen, dann wäre die Sache einfach, gleichsam dem Lernen eines neuen Alphabets zu vergleichen, eine Sache des mechanischen Gedächtnisses. Wenn aber die Sprache wirklich dem Gemüthsleben einen bestimmten nationalen Typus aufprägt, wenn sie der Auffassung des gesammten Lebens sowohl nach der religiösen und sittlichen Seite als nach der ästhetischen und gefelligen eine eigenthümliche Richtung und Färbung giebt, die mit ihr und durch sie in das Gemüth eingeht, so erscheint es durchaus nicht als gleichgültig, ob das Gemüthsleben des Kindes zuerst in einer einzigen, der Muttersprache, vollkommen seine Heimat haben soll, oder ob man es in zwei verschiedene Formen pressen zu wollen sich unterfangen dürfe. Die Gefahr scheint offenbar nahe zu liegen, daß in letzterem Falle theils Schwankungen in der Begriffsfassung, theils Zwitterbildungen der Gefühlsweise eintreten werden und die Consolidirung des Charakters erschwert wird. Der Erwachsene, wenn er einer fremden Sprache sich bedient, fühlt es ja recht deutlich, daß die Türken ganz Recht haben, wenn sie sagen, wer eine neue Sprache spreche, der bekomme eine zweite Seele. Man wird ein anderer, denn wenn man von dem, was man in sich hat, etwas in fremder Zunge giebt, erhält es nicht bloß ein neues Gewand, sondern es erleidet eine sehr wesentliche innere Veränderung. Wenn ein Deutscher es versucht, über Kunstgegenstände oder sittliche Verhältnisse, und zwar nicht bloß im allgemeinen und in Gemeinplätzen, sondern eingehend in die feineren Beziehungen mit einem Franzosen zu sprechen, so wird er ihm sicherlich vieles, und gerade das Beste, was er mittheilen möchte, gar nicht sagen können: er wird inne werden, daß fast jedem Ausdruck etwas von dem fehlt, was er hineinlegen wollte, und daß der Franzose nur die äußeren Umrisse erfassen kann, aber den Deutschen nicht ganz versteht, weil er den Sinn nicht findet, den der Deutsche ausdrücken will. Umgekehrt aber, wenn ein französisch sprechender Deutscher sich wirklich befriedigt fühlt mit dem französischen Ausdruck seines Innern, wird er leicht bemerken, daß nicht bloß der Fluß der Rede und die behagliche Gewandtheit im Reiten des fremden Pferdes dieses angenehme Gefühl erzeugt, sondern daß seine Befriedigung wirklich auf einer wenigstens momentanen Aneignung fremder Gefühlstreife beruht, auf einer Art von Heimischwerden unter den fremden und Abtrünnigwerden von den eigenen Sprachgenossen. Ohne eine solche Veränderung im ganzen Gepräge der Gefühle ist es ganz unmöglich, beim Gebrauche einer fremden Sprache sich leicht zu bewegen, sobald man über das Alltägliche, über die Scheidemünze hinausgeht. Daraus beruht hauptsächlich das Lästige und Störende der Nöthigung, sich einer fremden Sprache zu bedienen, und ebenso die allgemein anerkannte Schwierigkeit des raschen Uebergangs aus einer Sprache in die andere. Bezeichnend ist auch die Erfahrung, daß jemand, der einmal einer fremden Sprache mächtig geworden, eine weitere viel leichter sprechen lernt; *ce n'est que le premier pas qui coûte*, das Umsatteln wird immer leichter: es ist eben eine gymnastische Fertigkeit.

Wenn nun Erwachsene solche Schwierigkeiten finden, wie soll man dem kindlichen Geiste solches zumuthen? so sagen die Gegner. Von der unleugbaren Thatsache ausgehend, daß ein Kind die charakteristischen, unbeschreibbaren und unbeschreiblichen Eigenheiten der Aussprache eines fremden Idioms überraschend richtig auffaßt und nachahmt, was dem Erwachsenen wirklich nur in seltenen Ausnahmen vollkommen gelingt, wagen wir es, schüchtern und bescheiden zu bekennen, daß wir die schroffen Urtheile der Theorie a priori nicht ohne weiteres zu adoptiren und ihre Konsequenzen nicht zu ziehen vermögen. Wie es oben ausgeführt wurde, verstehen wir recht wohl die Bedenken, daß der nationale Typus, der sittliche Heimatsinn im Kinde gefährdet er-

scheinen, daß man Sprach- und Gefühlsmengerei, Charakterlosigkeit und Zwitterbildungen befürchten konnte. Unmittelbar erkennt man aber sofort, daß wenigstens in den Sprachlauten, welche ein Kind nachahmt, keine Confusion vorkommt, es lernt das Deutsche deutsch, das Französische französisch aussprechen. Wenn man die Sache betrachtet, wie sie sich in der Wirklichkeit gestaltet, so erscheinen jene Befürchtungen übertrieben und einseitig vom Standpuncte des Erwachsenen aus hervorgehoben: so wie andererseits die Resultate jener Methode nicht zu hoch angeschlagen werden dürfen. Vor allem muß gelten, daß Eine Sprache die Muttersprache bleibt; auch ein Kind kann nicht zwei Herren dienen: nur einen wird es lieben. Die zweite Sprache lernt ein Kind wohl handhaben, um mit Personen, welche ihm zur Seite gestellt werden und seine Muttersprache nicht verstehen, zu verkehren: es kann sich gegen dieselben nicht wie ein Taubstummer verhalten. Es hat alsbald bemerkt, daß es ihnen gegenüber seine lebendige Muttersprache nicht brauchen kann, und spricht daher in derselben nie mit den Fremden, horcht aber auf ihre Rede mit scharfem Ohr und spricht bald mit schmiegsamer Zunge nach, was sie sagen und wie sie die Dinge nennen. Dieses Technische des Sprechens ist eine wesentliche Errungenschaft, später viel schwerer zu erlangen und darum für die, welche dazu Veranlassung und Gelegenheit haben, wirklich von Werth. Im übrigen ist der Gewinn so bedeutend nicht, es bleibt wohl meistens und lange ein Parliiren in gemünzten Redensarten. Eben darum weigern sich auch solche Kinder gewöhnlich längere Zeit hindurch, mit anderen Leuten als mit dem Fremden in der Advertisprache zu conversiren, sie fühlen, was nur Gebildete nicht fühlen, daß es unnatürlich ist, wenn Deutsche mit einander französisch reden. Es ist auch sehr bemerkenswerth, daß wenn die Eltern von verschiedener Nationalität sind, die Kinder zwar beide Sprachen verstehen lernen, aber nur eine sprechen wollen; und dieselbe in der Regel auch nur mit dem Theile sprechen, welcher dieselbe allein versteht. So bei weitem in der Mehrzahl der Fälle. Die fremde Sprache bleibt dem Kinde eine fremde, und soll es sein: die Elemente derselben erlernt es äußerlich; erst viel später, durch Lectüre und weitere selbstbewusste Uebung vermittelt, treten die Erfolge, welche durch die frühe Gewöhnung angebahnt sind, bedeutender hervor, aber dies ist dann ein durch Studium vermittelter Gewinn. Nach unseren, in der Einleitung dargelegten Anschauungen ist es recht wohl denkbar, daß die Kinderseele schon früh einen sichereren Boden in der unmittelbar, naiv und ohne alle Kritik gewonnenen und Wurzeln treibenden Muttersprache besitzt; neben ihr hat das reiche, rege Kindergemüth auch einen Platz übrig für eine andere, namentlich wenn dieselbe eine seitwärts stehende, nur durch ihre fremdartigen Klänge, noch nicht durch ihren Sondergeist wirkende Spielpuppe ist oder auch ein Nothbehelf, wie wir ihn oben schilderten, um sich mit einer fremdsprechenden Persönlichkeit in Rapport zu setzen. Mehr geben die hiezu dienenden Sprachbommen u. dergl. auch wirklich meistens nicht. Wer hat nicht auch schon beobachtet, wie Kinder unter sich eine Geheimsprache sich machen durch Einschleichen und Versetzen von Buchstaben und Silben oder ähnliche Kunststücke, und wie sie dieselbe mit erstaunlicher Fertigkeit brauchen lernen? Es ist dies eine interessante psychologische Erscheinung, welche wiederum auf die Freude am technischen Zungengebrauche, an der Gymnastik mit der Zunge hindeutet. Ferner ist bekannt, daß norddeutsche Kinder ganz gewöhnlich neben dem Plattdeutsch des Kindermädchens und anderer Umgebung aus dem Volke auch das Hochdeutsch der Gebildeten sprechen lernen. Das ist allerdings beidemal Deutsch, aber doch zumal für Kinderohr und Kindersinn ein recht verschiedenes Deutsch. Schadet nun eines dem anderen? — Wenn ferner, wie von Waiz, entgegnet wird, das Gedächtnis der Kinder werde durch das Erlernen einer fremden Sprache unverhältnismäßig überladen, so ist das gewiß kein triftiger Gegengrund. Ist denn gerade diese Art des Lernens ein Auswendiglernen? Ist es eine Function des Gedächtnisses, eine Summe von herzusagenden Vocabeln und Phrasen, die man überhören könnte? Es ist das eine Verwechslung mit dem schulmäßigen Erlernen einer

Sprache, aus einem Buche und mit Aufgaben. — Weit schwerer fällt allerdings eine Auctorität in's Gewicht, die sich mit großer Entschiedenheit und Eindringlichkeit in einer an die Eltern gerichteten „Andeutung einiger Umstände, welche das Gedeihen des Schulunterrichts bei Knaben aus höheren Ständen zu erschweren scheinen“, ausgesprochen hat, worin eine Menge trefflicher Bemerkungen sich findet, die jedem ernstern, gegen Weichlichkeit und Modebildung kämpfenden Lehrer aus der Seele geschrieben sind. Es heißt darin in Beziehung auf unsere Frage unter anderem: „Ein sehr bedeutendes Hindernis liegt bei vielen Kindern höherer Stände in der Nöthigung, statt der Muttersprache, zu deren Gebrauch die Organe des Denkens und Sprechens im Kinde prästabiliert sind, entweder zuerst französisch (was denn doch höchst selten bei uns vorkommen mag, Anm. d. Verf.), oder dieses zugleich mit dem Deutschen zu sprechen. Bei den meisten Knaben, welchen in der frühesten Kindheit die Muttersprache vorenthalten oder verkürzt worden ist, treten in der Schule die Folgen dieses Verweigerens der deutschen Laute hervor, nach welchen ihre Natur begehrt und in welcher sie zu denken anfangen wollen. Die Kraft solcher Kinder ist für das Erlernen irgend einer Sprache in wissenschaftlicher Gestalt, meist auch für den rechten Gebrauch der Muttersprache, wenigstens für die Wahl und den Zufluß des guten und treffenden Ausdrucks hälftig abgestumpft. Drei trefflich begabte Glieder desjenigen großen Fürstenhauses, welches meines Wissens zuerst in Deutschland die Muttersprache in solcher Art dem Französischen nachsetzte, haben niemals fließend deutsch reden gelernt. Die unvermeidliche Trockenheit der Grammatik stößt solche Kinder ab. Die Unstetigkeit in den Anschauungen und Vorstellungen dauert oft weit über die ersten Schuljahre hinaus, ja sie läßt bei den einen und anderen gar nichts wissenschaftliches haften.“ So der bewährte, berühmte alte Schulmann (Noth). Er hat unstreitig darin vollkommen Recht, daß keinem deutschen Kinde, und wäre es eines Königs Kind, beim Erwachen seines Bewußtseins seine deutsche Muttersprache vorenthalten werden darf. Ist er aber nicht in der von uns bereits bekämpften Ansicht befangen, daß die Deutschen für ihre Sprache präformirte Sprech- und Denkwerkzeuge besitzen? Und ferner, sind nicht die gerügten Uebelstände und Schwächen auch bei vielen Knaben zu finden, welche nur ihre Muttersprache gelernt haben? Sprechen nicht viele bloß deutsch und haben doch vor der lateinischen Grammatik einen Abscheu? Sollten also jene Uebel, die er nach dem Leben schildert, wirklich direct von dem frühen Französischplaudern herrühren, und nicht vielmehr zum guten Theil wenigstens von ganz anderen Ursachen, welche bei vornehmen, vermögenden und verdorbenen Kindern obwalten, neben und außerhalb des bischen Französisch? Die Erfahrungen, welche einzelne Pädagogen gemacht haben, stimmen nicht ganz überein; Beispiele von der augenscheinlichen Unschädlichkeit würden sich wohl ebensowohl anführen lassen, als jene abschreckenden Exempel; freilich werden jene von den Gegnern wohl als Ausnahmen bezeichnet, es seien einzelne starke Naturen, die den gewagten Versuch ohne Schaden überstehen. Ebendarum können wir es hier süglich unterlassen, die Namen bekannter und berühmter Männer, welche schon in frühesten Jugend mehrere Sprachen erlernten, einzeln aufzuzählen: es sind deren eine ganze Anzahl, auch wenn man die fürstlichen Häuser ganz aus dem Spiele läßt. Sicherlich aber haben die verschiedenen Nationalitäten und Individuen ein sehr verschieden entwickeltes Vermögen der Perception und Conception: „dem einen ist's gesund, der andere stirbt d'ran“, ist ein alter Spruch.

An der vom Verfasser dieses Artikels vertretenen Ansicht mögen die Eindrücke mit schuldig sein, welche er im Leben erhalten hat; sie sind allerdings mit den Erfahrungen eines erprobten Lehrers nicht zu vergleichen, was er gerne zugiebt. Doch will er hier ein Bild unter mehreren, die seiner Erinnerung vorschweben, zu zeichnen versuchen, nicht als Figur zum Beweise, denn Exempel beweisen nichts, sondern als aus dem Leben gegriffene Illustration. Ein kleiner junger Herr, kein Deutscher, der seine Muttersprache so sprach, wie man es von einem Dreijährigen erwarten kann, auch zu der

Gouvernante sagen konnte: bon jour, Mademoiselle und merci u. dergl., bekam eine englische Bonne, frisch aus England importirt, welche nur englisch verstand. Die Französin, welche die Schwestern in Behandlung hatte, liebte der Kleine nicht; die Engländerin dagegen, welche von früh bis spät um ihn war, nur mit ihm spielte und fortwährend englisch plauderte, gewann er sehr lieb: ja er fragte einmal seine Mutter, ob Miß Harriet einer von den Engeln sei, die bei Nacht an den Bettchen der Kinder sitzen. Aber stumm hörte er ihrem Gespräch zu, längere Zeit sprach er kein Wort mit ihr als schüchterne, geflüsterte Begrüßungen und Schmeichelworte, die nicht verstanden, aber ohne Anstand englisch erwidert wurden. Plötzlich fieng er eines Tages an: à lancer des phrases anglaises, wie die Gouvernante sich ausdrückte; und zwar gleich so nett und gut, daß es eine Freude war, es anzuhören. Dieses Englisch sprach er indessen vorerst nur mit der Engländerin, die Muttersprache mit Eltern, Dienern, Bekannten ging unbehindert ihren Weg fort, sein Sprachgefühl für dieselbe wurde offenbar keineswegs beeinträchtigt, im Gegentheil schien es eher geschärft, beide Zungen waren eben ganz wohl geschieden. Er wurde ein aufgeweckter, fleißig lernender Junge, und war in seinem ersten Jahre, bis wohin die Beobachtung reicht, auch ein eifriger Patriot, der alle Nationen bestiegen wollte und nationale Lieder mit großem Eifer sang. Er sprach drei, nein vier Sprachen mit sehr markirter, richtiger Aussprache und leidlicher Phraseologie; die Muttersprache aber war ihm augenscheinlich die beste und liebste. — Wenn diese erste Bedingung gewahrt wird, scheint allerdings das angeführte Verfahren der Einführung in ein fremdes Sprachgebiet gefahrlos zu sein. Wenn die Wurzel unbeschädigt bleibt, kann ja auch ein Gewächs verpflanzt werden und entwickelt dann seine ihm eigenthümlichen, prästabilirten Eigenschaften nur um so kräftiger.

Ueberhaupt aber darf die Aufgabe, eine fremde Sprache so rein und vollkommen zu sprechen, daß ein Ausländer, dessen Muttersprache sie ist, einen Landsmann zu hören glaubt, gar nicht so allgemein gestellt werden. Diese Perfection der Aussprache ist nun aber wohl der wesentlichste Erfolg jener frühen Angewöhnung. Eben darum neben den weiteren Schwierigkeiten und Bedenken können wir füglich die besprochene Methode als eine für Einzelne anwendbare Ausnahme von der Regel bezeichnen. Sind doch auch bekanntlich nur wenige in der Lage, für ihre Kinder schon im frühen Alter ausländische weibliche oder männliche Sprachlehrer zu halten. Daß dergleichen in einer Kleinkinderschule versucht würde, worüber man sich entsetzen mußte, ist ja nicht anzunehmen. Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Selbst das geläufige Sprechen einer neueren Sprache möchten wir nicht als eine allgemeine Forderung anerkennen. Wenn man genau zusieht, so wird man finden, daß es immer verhältnismäßig nur wenige sind, welche dazu gelangen, wie nur wenige in der That es wirklich brauchen. Wer sind sie denn? Einmal die höchsten Kreise, welche gleichsam in einer europäischen Societät leben, bei denen das Zusammentreffen mit Individuen anderer Nationalität etwas gewöhnliches ist; diese müssen also die höfische und diplomatische Weltsprache, das Französische, zu sprechen wissen, und zwar gutes, elegantes, feines Französisch, so will es einmal der Ton. Ferner verlangt man wohl dergleichen von Lehrern und Lehrerinnen: allein hier bleibt es oft nur bei der Forderung, die Leistungen sind derselben nicht immer entsprechend. Bedeutend leichter zu befriedigen sind endlich die Bedürfnisse der Kaufleute, der Postbeamten, der Hotelbesitzer — bis zu den Portiers herab. Da ist bloß Scheidemünze erforderlich. Und doch, was wohl zu merken, wird selten einer die hier nöthige Fertigkeit im Sprechen auf einer Schule, wenigstens nicht leicht in einer öffentlichen Schule erworben haben, wohl aber, wenn die Schule gut ist, die beste Vorbereitung dazu, die fremde Sprache sprachrichtig handhaben zu lernen. Das, was er braucht zum Geläufigreden, lernt er am leichtesten und besten im Lande selbst, wo die Sprache zu Hause ist, von Eingeborenen, — also doch wieder durch's Leben, wie die Kinder ihre Muttersprache, nicht durch die Schule. Diese lehrt die Sprache schulmäßig, sie hat andere Zwecke, die sie durch den

grammatischen Unterricht erreicht, ohne welchen keine Sprache wirklich und gründlich erlernt wird. Mit dem Parliren wird, zumal in Mädcheninstituten, viel Eitelkeit getrieben, warum? das ist schwer zu sagen*).

*) Die Kenntnis fremder Sprachen, die Fähigkeit, ein classisches Buch in der fremden Originalsprache zu lesen, war von jeher dem Gebildeten aller Stände wünschenswerth; es gehört sogar ohne Zweifel mit zum Begriff eines gebildeten Mannes, daß er seinen Geist auch im Verständnis einer fremden Sprache geübt, an ihr seine eigene verstehen gelernt habe. Dvid's bekannter Vers hat das schon ausgesprochen. Aber das fließende Sprechen einer fremden Sprache und das geläufige Verstehen des in fremder Zunge Gesprochenen, was wir nicht scharf genug als grundverschieden von der genauen und gründlichen Kenntnis der Sprache bezeichnen können, scheint allerdings in unseren Zeiten, in denen der Verkehr unter den europäischen Nationen so außerordentlich gesteigert ist und fortwährend zunimmt, auch als Bedürfnis in weiteren Kreisen mehr und mehr fühlbar zu werden; und bei der im Texte angedeuteten, ziemlich allgemein anerkannten Ungeeignetheit der meisten unserer Schulen, demselben gerecht werden, hat es auch bereits zu pädagogischen Vorschlägen und Plänen etwas absonderlicher Art hingetrieben.

Die sogenannten internationalen Schulen, Wanderschulen, sollen in drei oder vier Muttersprachen je an Ort und Stelle, in dem betreffenden Lande selbst abrichten, und zwar durch eine Art von gegenseitigem Unterricht. Das Ganze ist uns bis jetzt bloß durch öffentliche Blätter bekannt geworden, und wir wollen einen solchen kurzen Bericht hier selbst reden lassen; er könnte einen Anhang bilden zu Spitzbart's Ideal einer vollkommenen Schule.

„Im Laufe der letzten Weltausstellung in London stellte Herr Barbier dem französischen Comité die Summe von 5000 Franken zur Verfügung, welche als Preis demjenigen zuerkannt werden sollten, welcher die beste Abhandlung über die Mittel zur Errichtung von internationalen Schulen in Europa schreiben würde. Eine internationale Jury, welche englischerseits durch die Herren Cobden, Shuttleworth und Dr. Johnston vertreten war, wurde zur Prüfung der Preisaufgabe ernannt. Dieselben haben soeben einen Bericht veröffentlicht, welcher die Beschreibung des Projectes selbst giebt, sowie die Mittel zur Ausführung desselben ausführlich bespricht. Wir entnehmen demselben folgendes: Es wird vorgeschlagen, eine Gesellschaft zu bilden, in welcher sich die ausgezeichnetsten Männer Englands, Frankreichs, Deutschlands und Italiens zu dem Zweck vereinigen, eine Schule in jedem der vier Länder nach folgenden Principien zu errichten. Jede der vier Schulen würde Knaben der vier Nationen zu Schülern haben und zwar jede Schule die Knaben von ziemlich gleichem Alter und gleicher Zahl. Die Knaben, welche, durch die Schule veranlaßt, mit einander leben, spielen und lernen, werden leicht die betreffenden Sprachen lernen: erstlich durch fortwährendes Ueben der Sprache, und zweitens durch eine neue eigenthümliche Classeneinrichtung; diese vorgeschlagene Methode besteht darin: Jedem Knaben wird ein Buch gegeben, welches die in der Conversation am meisten gebräuchlichen Sprachwendungen der vier Sprachen enthält. Die Knaben werden in kleine Gruppen getheilt, welche je aus vier Mitgliedern der vier verschiedenen Nationen bestehen. Der englische Knabe liest eine englische Redensart vor und läßt sie von den übrigen drei ebenfalls lesen; dabei übernimmt er die Stelle des Lehrers und corrigirt die Aussprache. Ebenso macht es der französische Knabe mit der französischen Redensart, der deutsche mit der deutschen und der italienische mit der italienischen; dadurch werden sich die Kinder viele Worte aneignen, und erst, wenn sie anfangen, die Sprache zu verstehen und zu sprechen, welche sie lernen sollen, wird mit dem grammatischen Unterricht begonnen. Außerdem müssen sie jeden Tag während ihrer Sprechstunden eine andere Sprache sprechen. Nachdem sie im Gebrauch der Sprache vervollkommenet sind, werden die verschiedenen Zweige der Erziehung in verschiedenen Sprachen gelehrt. Am Ende eines jeden Jahres werden die Knaben die Schule und mit ihr das Land verlassen, um in der folgenden ihr Studium fortzusetzen, so daß sie am Ende von vier Jahren den Cours absolvirt und England, Frankreich, Deutschland und Italien, jedes zum einjährigen Aufenthalt gehabt haben. In allen vier Schulen ist gleiche Direction, gleiche Disciplin und gleiche Ordnung. Was die Religion betrifft, so werden dafür die vollkommensten Garantien geleistet.

Es scheint, daß ausgezeichnete Männer in England die Leitung in dieser Bewegung übernommen und das System bereits würdig zu einer Prüfung gefunden haben. Außerdem, daß die Knaben in diesem Institut die vier Sprachen sicher lernen, werden sie auch durch den Aufenthalt in den verschiedenen Ländern mit den Gewohnheiten und Sitten der fremden Nationen bekannt. Dadurch wird, so hoffen wenigstens die Gründer, die allgemeine Bildung ihrer Zöglinge einen hohen Grad erreichen, nationale Vorurtheile und Antipathien werden ausgerottet, und eine Gene-

„Wer aber eine fremde Sprache ohne Noth spricht“, sagt der derbe Hippel in den Lebensläufen in aufsteigender Linie, „der ist ein Schwachkopf oder es fehlt ihm irgendwo, sitze das Uebel wo es wolle. Man muß nur Eine Sprache vollkommen besitzen, um seines Herzens Meinung zu sagen. Ein Gott, Eine Taufe, Eine Sonne, Ein Weib, Eine Sprache: die Muttersprache.“

Aus der Literatur über unseren Gegenstand, welche dankbar benützt wurde, ist anzuführen vor allen Waiz, allgemeine Pädagogik § 18. S. 377 ff. — Baur, Erziehungslehre S. 189. — Palmer, evangelische Pädagogik, 3. Aufl. S. 343. — R. L. Roth, kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts. II. Band. Stuttgart 1857; und von demselben ein gedrucktes Circularschreiben an die Eltern, welches im Texte angeführt ist. — G. Kümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen. Heilbronn 1845. — R. E. P. Wackernagel, Deutsches Lesebuch. IV. Theil mit dem besonderen Titel: der Unterricht in der deutschen Muttersprache. Stuttgart. 1843. — Bencke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, § 36. II, § 108. — Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke. III. Band. S. 15 ff. — Jean Paul, Levana § 129. G. Beesenmeyer.

Mathematik. Unter dem Namen „Mathematik“ haben vermuthlich die Peripatetiker zuerst Zahlenlehre, Rechenkunst und Geometrie, aber auch Musik und Astronomie zusammengefaßt*).

Die Anfänge des mathematischen Denkens, des Rechnens und geometrischer Betrachtungen treten bei allen Völkern zugleich mit der ersten Culturentwicklung auf, aber die Wissenschaft der Mathematik ist nur langsam entstanden, und zwischen die Perioden ihrer Blüte schieben sich lange Intervalle des Verfalls.

Daß die praktische Geometrie bei den Aegyptern schon zur Zeit der Pyramiden sehr weit vorgeschritten sein mußte, kann man aus den Bauwerken selbst schließen. Zweitausend Jahre jünger (vielleicht 1700 v. Chr.) ist ein uns erhaltenes Übungsbuch (der Rhind'sche Papyrus**), eine Sammlung von Aufgaben über die Theilung der Zahl Zwei (d. h. Darstellung von Brüchen mit dem Zähler Zwei als Summen von Brüchen mit dem Zähler Eins), über Gleichungen ersten Grades, Flächenberechnungen u. s. f. Die Lösung wird immer für die speciellen Zahlen, nicht als allgemeine Regel gegeben und nicht begründet. „Nach dem Muster alter Schriften verfaßt“, deutet es auf eine alte Tradition, und während es selbst für die Praxis eines Landmannes berechnet ist, läßt es vermuthen, daß es zu jener Zeit an einer theoretischen mathematischen Literatur nicht gefehlt habe***).

Von den mathematischen Kenntnissen der Babylonier geben zu Senkereh aufgefundenen Täfeln eine bis zu 2000 Jahren v. Chr. zurückreichende, weiterer Aufklärung harrende Kunde. Die Sexagesimaltheilung des Kreises, einiges über Parallelen, Winkel

ration mit klareren Einsichten und freierem Blicke soll das Resultat dieser Schulen sein. Die ganze Einrichtung soll eine Beförderung des Friedens und des gesellschaftlichen Fortschritts der verschiedenen Nationen werden.“

Es giebt jetzt schon Institute, welche Zöglinge aus verschiedenen Ländern und Welttheilen herbergen, und es giebt Eltern, welche von dieser gemischten Gesellschaft besondere Vortheile für die Sprachbildung ihrer Kinder hoffen. Ob aber so die Nationen sich verbinden werden und in einer solchen Musterschule der vierfache Muttersprachenbrei gekocht werden wird, das müssen wir abwarten. Vorerst lieber noch im Elternhause eine Bonne oder einen Menin, und dann eine Schule, als eine solche Sammlung schlechter Musikanten, die einander die Geigen stimmen sollen!

*) Cantor, Vorlesungen über Geschichte der Mathematik. Th. 1. S. 185.

**) Ein mathematisches Handbuch der alten Aegypter, übersezt und erklärt von A. Eisenlohr. Leipzig 1877.

***) Cantor a. a. D. S. 63.

und das rechtwinklige Dreieck war ihnen bekannt; ebenso gewisse Rechnungen mit Brüchen, Quadrat- und Kubitzahlen*).

Die ägyptischen Priester waren die Lehrmeister der Griechen. Vgl. Herodot II, 109. Unser Wissen von den Geometern vor Euklid ist nur fragmentarisch, es stützt sich vorzugsweise auf die Bruchstücke, die von der Geschichte der Mathematik und Astronomie erhalten sind, die Eudemos zwischen 340 und 310 v. Chr. abgefaßt hat**). Was sich aus diesen und den anderen theils sparsam fließenden, theils unsicheren Quellen mit einiger Wahrscheinlichkeit ermitteln läßt, hat E. A. Bretschneider in der classischen Schrift „Die Geometrie und die Geometer vor Euklides“ (Leipzig 1870) zusammengestellt.

Hervor ragen Thales, Pythagoras, Platon und sein Schüler Menächos, der Entdecker der Kegelschnitte und Eudoros von Knidos. Thales (zwischen 640 und 548 v. Chr.), durch Handelsverbindungen nach Aegypten geführt, brachte von dort vermuthlich die Sätze von den Scheitelwinkeln, von der Gleichheit der Winkel an der Grundlinie eines gleichschenkligen Dreiecks und der Congruenz der Dreiecke aus Gleichheit einer Seite und zweier Winkel und endlich den vom rechten Winkel im Halbkreise mit; vielleicht auch die Bestimmung der Höhe eines Obelisken und der Entfernung eines Schiffes durch Messung einer Kathete und eines Winkels im rechtwinkligen Dreieck. Ob er eigene Entdeckungen diesen Sätzen und Aufgaben hinzugefügt hat, ist nicht zu bestimmen, eine Schrift über Geometrie hat er wohl nicht hinterlassen.

Des Samiers Pythagoras (zwischen 568 und 470 v. Chr.) Lebensgeschichte hat ein reicher Sagenkreis verhüllt. Nach langjährigem Aufenthalt in Aegypten und anderen Reisen soll er in Samos eine Schule zu gründen versucht, dann in Kroton um 510 einen Geheimbund gestiftet haben; von dort vertrieben, soll er nach Tarent und endlich nach Metapontum gegangen sein. Von ihm rühmt man, daß er die Geometrie zuerst als eine Wissenschaft ohne Rücksicht auf ihre praktischen Anwendungen aufgefaßt habe. Die Lehre von den Proportionen, der arithmetischen, geometrischen und harmonischen, soll er in die griechische Mathematik eingeführt, auch die arithmetische Reihe und die Polygonalzahlen gekannt haben.

Daß er den nach ihm benannten Satz entdeckt habe, hat man zu bezweifeln keinen ausreichenden Grund, wenn auch die Art, wie Pythagoras ihn bewies, uns nicht bekannt ist. Auch eine Regel zur Auffindung rationaler Zahlen, welche als Maßzahlen für die Seiten eines rechtwinkligen Dreiecks dienen können, wird ihm zugeschrieben, und im Zusammenhange damit streifte er auch wohl die Entdeckung, mit der das mathematische Denken sich zuerst über das der Anschauung zugängliche Gebiet erhob, die Entdeckung, daß es geometrisch bestimmte Längen gebe, die kein gemeinsames Maß haben, oder, mit anderen Worten, daß es nothwendig sei, irrationale Größen zu statuiren. Auch die Auffindung des goldenen Schnittes, die Construction des regulären Fünfecks und des regulären Dodekaeders hält Bretschneider für des Pythagoras oder seiner Schule Verdienst.

Bald nach Pythagoras treten die drei Probleme auf, welche die griechische Forschung am mächtigsten aus dem engen Kreise der Elemente getrieben haben: die Theilung des Winkels in gleiche Theile, die Verdoppelung des Würfels, die Bestimmung der Kreisfläche.

Die Lösung der ersten Aufgabe führte der Sophist Hippias auf die Construction einer Curve zurück, die sich freilich nur durch einzelne Punkte, nicht durch einen continuirlichen Zug angeben läßt. Aber schon die Idee der Curve war ein erheblicher Fortschritt.

Eine Seite AB eines Quadrates ABCD soll sich gleichförmig verschieben, so daß beide Seiten AB und BC gleichzeitig in die Lage der dritten Seite AD gelangen.

*) Cantor a. a. D. S. 76.

***) Eudemi Rhodii fragmenta ed. L. Spengel. Berlin 1866

Der Durchschnitt der beiden beweglichen Seiten beschreibt die Curve. Dieselbe ist bekannt unter dem Namen der Quadratrix des Demostratos. Dieser jüngere Zeitgenosse Platon's zeigte nämlich, daß die Seite des Quadrats die mittlere Proportionale zwischen dem von dem Punkte B beschriebenen Quadranten und der Strecke sei, welche auf AD zwischen dem Punkte A und der Curve liegt.

Die Dreitheilung des Winkels ist später (200 n. Chr.) dem Nikomedes mit Benutzung einer mechanisch herzustellenden Curve, der Konchoide, gelungen. Sie wird von dem Endpunct einer geraden Linie beschrieben, welche an einem festen Punkt, dem Pol, so hingeleitet, daß der eine ihrer Punkte auf einer festen geraden Linie bleibt. Die Konchoide diente demselben Geometer auch zur Lösung des zweiten Problems*).

Dieses, die Verdoppelung des Würfels oder das sogenannte Delische Problem hatte Hippokrates von Chios auf ein planimetrisches zurückgeführt. Soll nämlich zu einem Würfel mit der Kante a ein zweiter gefunden werden, dessen Inhalt sich zu dem des ersten verhält wie die Linie b zur Linie a, so ist nur erforderlich, zwei Linien x und y so zu bestimmen, daß

$$a : x = x : y = y : b$$

ist, oder mit anderen Worten, zwischen a und b zwei mittlere Proportionale einzuschalten; denn dann folgt:

$$a^3 : x^3 = a : b.$$

Die Construction dieser Proportionalen gelang dem Archytas durch eine scharfsinnige stereometrische Betrachtung; doch war die Lösung nicht praktisch ausführbar.

Die Entdeckung der Kegelschnitte lieferte dem Menächos zwei andere Lösungen. Er konstruirte, wie wir heute sagen würden, eine Parabel, welche durch die Gleichung $ay = x^2$ und eine Hyperbel, welche durch die Gleichung $xy = ab$ bestimmt ist. Die Coordinaten ihres Durchschnittspunctes waren die verlangten Linien. Auch zwei Parabeln $y^2 = bx$, $x^2 = ay$ führten zum Ziel. Fraglich ist, ob Menächos eine Methode kannte, um diese Parabeln mechanisch zu construiren.

Mit dem dritten Problem versuchte sich Hippokrates vergeblich; an seine Arbeit erinnern die nach ihm benannten Monde, d. h. die Flächen, welche von einem Quadranten mit dem Radius r und einem Halbkreise mit dem Radius $\frac{r}{2}$ begrenzt

und gleich $\frac{1}{2}r^2$ sind.

Von Platon ist bekannt, welche Bedeutung er der Mathematik für die Erziehung beilegte; er hat einen großen Einfluß auf die Ausbildung der Mathematik als Wissenschaft, die Strenge ihrer Definitionen und Beweismethoden — nicht ganz klar ist, was unter der ihm zugeschriebenen analytischen Methode zu verstehen sei — ausgeübt, und seine Zeitgenossen zum Studium der Stereometrie angeregt. Wesentliche mathematische Entdeckungen scheinen nicht von ihm ausgegangen zu sein. Wenn durch ihn Menächos zu der Betrachtung der Kegelschnitte geführt worden ist, so hat er zu der folgenreichsten Entwicklung der griechischen Geometrie Veranlassung gegeben.

Menächos betrachtete nur gerade Kegel und schnitt sie durch eine zu einer Seite senkrechte Ebene; je nachdem der Winkel an der Spitze des Kegels ein spitzer, rechter oder stumpfer war, erhielt er die Ellipse, Parabel oder Hyperbel. Diese Namen gebrauchte er noch nicht; daß er aber einige fundamentale Eigenschaften der Kegelschnitte kannte, zeigt die oben angeführte Lösung des Delischen Problems. Zugleich aber erkennt man daraus, daß der Begriff des „geometrischen Orts“ zu dieser Zeit schon ein mächtiges Hilfsmittel zur Auflösung geometrischer Aufgaben geworden war.

Einem Zeitgenossen Platon's, Eudoxos von Knidos, schreibt Archimedes die Ent-

*) Sie läßt sich, wie Newton gezeigt hat, zur geometrischen Lösung aller Probleme anwenden, welche auf Gleichungen dritten Grades führen.

deckung des Satzes zu, daß die Pyramide der dritte Theil eines Prisma's von derselben Grundfläche und Höhe sei. Seine Untersuchungen über den goldenen Schnitt sind uns nach Bretschneider in den fünf ersten Sätzen des 13. Buches der Euklidischen Elemente erhalten.

Der Sitz mathematischer Gelehrsamkeit wurde Alexandria unter den Ptolemäern, und das Jahrhundert von 300 bis 200 v. Chr. ihre classische Blütezeit.

Euklides, unter dem ersten Ptolemäer daselbst lebend, gab der Geometrie die Gestalt, welche sie fast zwei Jahrtausende hindurch behalten hat. Sein Werk: die „Elemente“, ordnete das vor ihm Entdeckte zu einem Ganzen und fügte es auf strenge Beweise; es ist eine vollständige Uebersicht der damals bekannten Mathematik.

An schöpferischer Kraft übertraf die Alexandriner Archimedes (287—212). Durch näherungsweise Berechnung des in und um den Kreis construirten 96-Ecks fand er, daß das Verhältnis der Kreisperipherie zum Durchmesser zwischen $3\frac{1}{4}$ und $3\frac{1}{7}$ liegen müsse; er bestimmte den Flächeninhalt eines Parabelsegments und der Ellipse; mit der Betrachtung der nach ihm benannten Spirale eröffnete er der Geometrie ein neues Feld; daß er das Verhältnis des Inhalts und der Oberfläche der Kugel zu denen des umschriebenen Cylinders entdeckt habe, verkündigt sein Grabstein. In allen diesen Untersuchungen tritt die sogenannte Exhaustionsmethode auf, durch welche für eine gesuchte Größe eine größere und eine kleinere bestimmt werden, von welchen die eine allmählich vermindert, die andere vermehrt wird, so daß sie einander und der gesuchten immer näher rücken. In seiner Sandrechnung zeigte er, wie auch die größten Zahlen durch die Einführung von Einheiten höherer Ordnung bezeichnet werden können. Die Summirung von Quadratzahlen benutzte er in der Schrift über die Spirale. Seine Schwerpunktsbestimmungen, sein Satz über den Auftrieb der Flüssigkeiten, seine Methode zur Bestimmung des specifischen Gewichts — die Kronenrechnung — machen ihn zum Begründer der wissenschaftlichen Mechanik.

Von Eratosthenes, dem Vater der systematischen Geographie, der unter Ptolemäus Energetes Vorsteher der Bibliothek war und berühmt durch seine Abschätzung der Länge eines Meridiangrades, vielleicht auch theilhaftig an dem den Schalttag einführenden Edict von Kanopus ist, ward eine Art Schieber angegeben, um das Problem von den beiden mittleren Proportionalen mechanisch zu lösen; bekannt ist außerdem seine Siebmethode zur Ermittlung der Primzahlen.

Wie Euklid die Elemente, so brachte Apollonius von Pergae, unter Ptolemäus Philopator in Alexandria lebend, der „große Geometer“, die Kegelschnitte in ein für alle Zeiten musterzügliches Lehrgebäude*). Er zeigte, daß sich die drei Arten der Kegelschnitte aus jedem Kegele schneiden lassen, benutzte auch die jetzt gebräuchlichen Namen für dieselben. Von seinem Werke sind die ersten vier Bücher im griechischen Urtext, die nächsten drei in arabischer Uebersetzung erhalten; das achte ist verloren gegangen. Von seinen Entdeckungen ist insbesondere der Satz über die harmonische Theilung für die Entwicklung der neueren Geometrie fruchtbar geworden.

Ueber die Leistungen der Mathematiker der folgenden Jahrhunderte sind nur dürftige Nachrichten auf uns gekommen. Von Hipparch (um 150 v. Chr.), dem Begründer der mathematischen Astronomie und Entdecker der Präcession, wissen wir, daß er eine Sehnen tafel berechnet und also wohl den Grund zur Trigonometrie gelegt hat.

Die Schriften Heron's von Alexandrien, der, auch durch mechanische Entdeckungen ausgezeichnet, um 100 v. Chr. lebte, sind in, durch Aenderungen und Interpolationen verdorbener Gestalt auf uns gekommen. Sie betreffen vorzugsweise die Ausmessung ebener Figuren und räumlicher Gebilde. In ihnen findet sich der Beweis für die Formel zur Berechnung der Dreiecksfläche aus den drei Seiten.

Etwa 200 Jahre später (98 n. Chr.) verfaßte Menelaus von Alexandrien drei

*) Vgl. G. Balsam, Des Apollonius von Pergae sieben Bücher über Kegelschnitte. Berlin 1861.

Bücher der Sphärik, die in arabischer und hebräischer Uebersetzung erhalten sind. In ihnen findet sich der berühmte Transversalsatz für ebene und sphärische Dreiecke.

Nikomachus von Gerasa, gewöhnlich um das Jahr 100 n. Chr. gesetzt, schrieb eine Einleitung in die Arithmetik, die sich auf Proportionen, figurirte Zahlen, Kubitzahlen erstreckte und die Grundlage der späteren Lehrbücher wurde.

Bis nach 150 n. Chr. hinab reicht die Lebenszeit von Claudius Ptolemäus. So bekannt die Bedeutung seiner *μεγάλη σύνταξις* für die Astronomie ist, ebenso wichtig ist dies Werk für die Entwicklung der Trigonometrie. Aus dem Griechischen in das Arabische, aus diesem in das Lateinische übersezt, hat es durch das Zusammenfließen des arabischen Artikels *al* mit dem griechischen *μέγιστος* den Namen *Almagest* erhalten. Der nach Ptolemäus benannte Satz vom Sehnenviereck lieferte ihm das Mittel zur Berechnung einer Sehnentafel. Der oben genannte Satz von Menelaus führte ihn zur Auflösung der sphärischen Dreiecke. Landkarten nach stereographischer Proportion rühren von ihm her. Das System der Epicyklen, durch welches er die (scheinbare) Bewegung der Planeten darstellte, ist, mathematisch betrachtet, ein bewunderungswürdiger Schritt zur Darstellung periodischer Functionen durch Reihen.

Ein Zeuge reicher geometrischer und arithmetischer Entwicklungen ist Pappus*). Unsicher ist noch, ob er dem Ende des dritten oder dem des vierten Jahrhunderts angehört. Seine Sammlung (*συναγωγή*) berührt die schwierigsten Probleme der ebenen und körperlichen Geometrie, sowie der Mechanik, welche vor ihm behandelt worden sind; er fügt zu den Entdeckungen seiner Vorgänger eigene von großer Tragweite; insbesondere findet sich bei ihm der Satz von dem anharmonischen Verhältnis der vier Strecken, welche vier von einem Punkte ausgehende Strahlen auf beliebig durch sie gelegten Transversalen abschneiden, ein Satz, der unter den Händen von Möbius, Steiner und Chasles der Ausgangspunct der neueren Geometrie geworden ist. Sein Satz von den sechs Strecken, die von den vier Seiten und zwei Diagonalen eines Vierecks auf einer Transversale abgeschnitten werden, kann als der Anfang der von Desargues begründeten Lehre von der Involution angesehen werden. Das vortugsweise nach Pappus benannte Problem (*ad tres vel plures lineas***) führte Descartes zu den ersten Anwendungen der analytischen Geometrie; auf vier Linien angewandt, lieferte es einen Fundamentalsatz über die Kegelschnitte, dem Newton sein Interesse zuwandte. Auch den bei Apollonius nicht vorkommenden Satz, daß die Entfernung jedes Punctes eines Kegelschnittes von dem Brennpuncte in bestimmtem Verhältnis zu der Entfernung desselben Punctes von der Directrix stehe, findet man bei Pappus. Und wie er in der Geometrie das verbindende Glied zwischen der alten und neuen Zeit ist, so ist er auch in der Benutzung von Buchstaben zur Bezeichnung allgemeiner Größen ein Vorläufer für die Entwicklung der Algebra.

Mit noch größerem Rechte läßt sich das Letztere sagen von Diophantos von Alexandria. Zwar ist nicht einmal sicher, ob er vor oder nach Christi Geburt gelebt habe, doch spricht vieles dafür, daß er in den Anfang des vierten Jahrhunderts n. Chr. fällt. Von seinen 13 Büchern „Arithmetisches“ sind nur sechs auf uns gekommen. Sie enthalten theils Regeln zur Rechnung mit allgemeinen zusammengesetzten Zahlensausdrücken (wie der Multiplication von Summen und Differenzen), theils Aufgaben, die auf bestimmte (insbesondere quadratische) Gleichungen führen, theils — und das ist das ihm Eigenthümliche — Aufgaben aus der unbestimmten Analytik, d. h. Aufgaben, in denen rationale Werthe für eine Anzahl von Unbekannten gesucht werden, die einem System von Gleichungen von geringerer Anzahl genügen. Auf die Ganzzahligkeit der Lösungen wird kein Werth gelegt. Was man im Schulunterrichte Diophantische Gleichungen ersten Grades nennt, kommt also bei Diophantos selbst nicht vor. Meistens handelt es sich darum, Ausdrücke, die in bestimmter Weise aus den

*) Pappi Alexandrini Collectionis quae supersunt ed. F. Hultsch. Berlin 1876—1878.

***) Vgl. Bd. 1. S. 106.

Bädag. Encyclopädie. IV. 2. Aufl.

Unbekannten zusammengesetzt sind, zu Quadraten oder Kuben zu machen. „Diophant ist in bewunderungswürdigem Maße flug, gewandt, scharfsichtig, unermüdet, aber weder gründlich noch tief in das Innere der Sache eindringend. Wie seine Aufgaben ohne ersichtliches wissenschaftliches Bedürfnis, oft nur den Lösungen zu Liebe gestellt scheinen, so fehlt es auch den letzteren an Vollständigkeit und tieferer Bedeutung“ *). Doch haben einzelne seiner Bemerkungen Veranlassung zu der Entwicklung der Zahlentheorie gegeben, die durch die Arbeiten der Fermat, Euler, Lagrange, Gauß, Jacobi, Dirichlet, Kummer zu dem schönsten Theil der Mathematik ausgebildet ist.

Von den Griechen gieng wohl manche mathematische Wahrheit zu den Indern über**). Das Welthistorische, was dies für das Rechnen besonders begabte Volk in der Mathematik geleistet hat, ist die Positions-Arithmetik, die Entdeckung der Null. Vielleicht seit 400 n. Chr. ist diese in Indien in Gebrauch. In der Algebra negative Zahlen, in der unbestimmten Analytik die Auflösung der Gleichungen ersten Grades in ganzen Zahlen nach einem Verfahren, welches von dem Euler'schen Kettenbruchverfahren nicht wesentlich verschieden ist, sowie die Lösung der Gleichung $ay^2 + 1 = x^2$ in ganzen Zahlen, in der Trigonometrie die halbe Sehne des doppelten Bogens, d. h. der Sinus und die Sinus-Tafeln, das sind in Kürze die Punkte, in denen sich die Leistungen der Inder in ihrer mehr astronomischen als mathematischen Literatur (Âryabhatta, geboren 476 n. Chr., Brahmagupta, geb. 598, Bhâskara, geb. 1114) erkennen lassen.

Indische wie griechische Wissenschaft wurde von den Arabern begierig aufgenommen. Bagdad wurde durch zwei Jahrhunderte der Sitz beobachtender und rechnender Astronomie. Euklid, Archimedes, Apollonius, Heron, Ptolemäus und Diophantus wurden übersetzt und commentirt. Mit der indischen Astronomie kam die Positions-Arithmetik zu den Arabern. Muhamed ibn Mûsâ Alehwarizmi schrieb im ersten Viertel des 9. Jahrhunderts eine Algebra und eine Rechenkunst; eine lateinische Uebersetzung der letzteren beginnt mit den Worten: „gesprochen hat Algoritmi“. So ist das Wort „Algorithmus“ zur Bezeichnung wiederkehrender Rechnungsregeln ausgeprägt***). In der Ueberschrift der erst genannten Schrift erscheint zuerst das Wort „Algebra“****), griechische und indische Quellen mischen sich in ihr. Muhammed ibn Dschâbir ibn Sinân Abû 'Abdallah al Battâni, von den Uebersetzern Albategnius genannt, schrieb (gegen 900) über die Bewegung der Sterne. Plato Tiburtinus bearbeitete die Schrift unter dem Titel *De motu stellarum* im 12. Jahrhundert. In dieser Uebersetzung findet sich der Name sinus zur Bezeichnung der von den Indern zuerst benutzten Winkelfunctionen, vermuthlich als Uebersetzung eines missverständlich punctirten arabischen Wortes. Die Trigonometrie hat jetzt den Charakter der rechnenden Wissenschaft vollständig angenommen, auch die Cotangenten treten als besondere Function auf. Von Abul Wafa (geb. 939) rührt eine scharfsinnige Methode zur Berechnung der Sinus-Tafeln her, sowie die Einführung der Tangenten. Auch die Verwendung der Kegelschnitte zur Lösung solcher geometrischer Aufgaben, die auf Gleichungen dritten Grades führen, findet man bei den arabischen Schriftstellern, insbesondere bei 'Omar Alchajjami (um das Jahr 1080).

Von Spanien, wo die Wissenschaften in Toledo und Sevilla (hier Geber am Ende des 11. Jahrhunderts) eifrig betrieben wurden, gieng zuerst arabische Rechenkunst auf das christliche Europa über. Zunächst aber ruhten die Anfänge mathematischen Wissens, um deren Pflege sich Gerbert (Sylvester II.) besondere Verdienste erwarb, auf den dürftigen Resten geometrischer und arithmetischer Kenntnisse, die in der

*) H. Hankel, Zur Geschichte der Mathematik. Leipzig 1874. S. 165.

***) So Cantor, anders Hankel.

****) Cantor S. 612.

****) Vgl. Bd. 1. S. 59.

römischen Literatur, insbesondere der Arithmetik und Geometrie des Boëthius († 524) erhalten waren. Hierzu trat der Gebrauch des Abakus, einer Tafel, auf deren Columnen mit 9 Zahlzeichen ohne Null gerechnet wurde. Nicht aufgeklärt ist, wie sich die Tradition für diese Art des Rechnens gebildet hat. Die indischen Zeichen mit der Null kamen wohl im dreizehnten Jahrhundert in den bürgerlichen Gebrauch, aber es dauerte bis in das 16. Jahrhundert hinein, ehe sie in Schrift und Druck allgemeine Verwendung fanden*).

Den Uebersetzern arabischer Schriften, wie Plato von Tivoli (1116), Athelard von Bath, Gherardo von Cremona († 1187), dem durch die Kreuzzüge gesteigerten Verkehr mit dem Orient, den wissenschaftlichen Bestrebungen eines Friedrich II. und Alfons X. verdankt man die Einführung arabischer Wissenschaft in die europäische Cultur; allmählig wurde das Studium des Euklid auf den Universitäten heimisch. Leonardo aus Pisa, genannt Fibonacci (Sohn des Bonaccio), schrieb im Jahre 1202 den Liber Abaci (in ihm findet sich der Bruchstrich), eine bis zu den quadratischen Gleichungen gehende Rechenkunst und Algebra, und 1220 die bis zu den Elementen der Trigonometrie reichende Practica geometriae, und kam im Liber quadratorum auch zu ihm eigenen Lösungen von Aufgaben aus der unbestimmten Analytik. Aber erst im 16. Jahrhundert geschah mit der Lösung der kubischen Gleichungen der erste epochemachende Schritt in der selbständigen Entwicklung der Algebra, die fortan bei germanischen und romanischen Völkern zur eigentlichen Wissenschaft heranreifte.

Die von Nicolo mit dem Beinamen Tartaglia gefundene Regel zur Berechnung einer Wurzel der kubischen Gleichung wurde von Cardano in der Ars magna sive de regulis algebraicis im Jahre 1545 veröffentlicht, mit ihr auch Ferrari's Auflösung der Gleichungen 4. Grades.

Die Zeichensprache der Algebra wurde nach Erfindung der Buchdruckerkunst allmählig in der jetzt üblichen Form entwickelt, der ausgedehnte Gebrauch der Buchstaben zur Bezeichnung bekannter Größen findet sich bei Viète (1540—1603).

In Deutschland hatten Georg von Peuerbach (1423—1461) und sein Schüler Regiomontanus (Johannes Müller aus Königsberg in Franken, geb. 1436) die Kenntnis griechischer Mathematik und Astronomie wieder erweckt, aber auch auf die Berechnung astronomischer Tafeln großen Fleiß verwandt. Alles Frühere übertraf hierin das Opus Palatinum de Triangulis von Georg Joachim (Rheticus) 1596. Die Entdeckung der Logarithmen von Lord John Napier (1550—1617), welche durch die Tafeln von Briggs und Blacq dem praktischen Gebrauche zugänglich wurde, nahmen Bürgi und Neper eifrig auf.

Mit der Epoche der Galilei und Kepler, Pascal und Huyghens trat die Mathematik aus ihrer Kindheit. Die analytische Geometrie des Descartes, die Methoden Roberval's für die Construction der Tangenten, und Fermat's für die Auffindung der Maxima und Minima bereiteten die Entdeckung der Differential- und Integralrechnung vor, um deren Ruhm Leibniz (1642—1716) und Newton (1641—1727) streiten. Die binomische Reihe und die daraus abgeleiteten unendlichen Reihen zur Berechnung der Logarithmen und der trigonometrischen Functionen führten zur sogenannten Analysis des Endlichen. Die analytische Mechanik, die mathematische Physik trieben, indem sie die Probleme stellten, auch die Mathematik zu weiteren Entwicklungen. Die Wissenschaft theilte sich in mehr und mehr Zweige. Die Aufstellung ihrer Principien, die Verdienste der einzelnen Mathematiker, der Bernoulli, Euler, d'Alembert, Lagrange, La Place, Fourier, Legendre, Cauchy, der Gauß, Abel, Jacobi, Dirichlet, Riemann, der Poncelet, Möbius, Steiner, Chasles, der Einfluß der Akademien und die Wechselwirkung zwischen den physikalischen und mathematischen Entdeckungen läßt sich ohne näheres Eingehen auf mathematische Deductionen nicht verfolgen; wir brechen die Darstellung ab, nachdem wir berührt

*) Hankel S. 341.

haben, was durch den Schulunterricht Gemeingut der Gebildeten geworden ist. Seit dem Jahre 1826 ist das von Crelle begründete „Journal für die reine und angewandte Mathematik“ für Deutschland und oft auch für die übrigen Culturländer der Träger der Entwicklung, andere Zeitschriften folgten, und so lebhaft ist die literarische Bewegung, daß ein Jahrbuch über die gesammten Fortschritte der Mathematik (Erster Band, 1868. Berlin 1871) zur Orientirung über dieselbe erforderlich geworden ist.

Ueber die Geschichte der Mathematik sind die folgenden Schriften nachzusehen: Montucla, Histoire des Mathématiques. 4 Vol. Paris 1799—1822. — Kästner, Geschichte der Mathematik seit der Wiederherstellung der Wissenschaften bis an's Ende des 18. Jahrh. 4 Bde. Göttingen 1796. — Bossut, Essai sur l'histoire générale des Mathématiques. 2 Vol. Paris 1818. — Chasles, Aperçu historique sur l'origine et le développement des méthodes en géométrie. Bruxelles 1837. 2. édit. conforme à la première. Paris 1875. Deutsch von Sohnke. Halle 1839. — Ar-
neth, Geschichte der reinen Mathematik. Stuttgart 1852. — Gerhardt, Geschichte der Mathematik in Deutschland. München 1877. — M. Cantor, Vorlesungen über Geschichte der Mathematik. Erster Bd. Leipzig 1880.

Pädagogische Bedeutung der Mathematik. Klarer als für andere Wissenschaften läßt sich für die Mathematik verfolgen, wie die Entdeckungen, die einst die Grenze des von den Meistern Erreichten bildeten, allmählig in den Unterrichtsplan für die Schulen eingetreten sind. Der Fortschritt der Wissenschaft vollzieht sich nicht allein durch das Anreihen des Neuen an das früher Erkannte, seine Möglichkeit ruht darauf, daß der Weg zu der Höhe der Gesichtspunkte für die Folgenden leicht ist, nachdem ein Führer ihn aufgeschlossen hat. Von solcher Höhe aber wird auch die Einsicht in das bisher Erkannte leichter und deutlicher. Ist dann die Wissenschaft aus der Epoche ihrer Kindheit getreten, hat sie sich zu einem ausgebreiteten System entwickelt, so muß sich der Schulunterricht zwar auf ihre Elemente beschränken, aber von Zeit zu Zeit werden immer wieder neue principielle Gedanken auch die Elemente erweitern und umgestalten.

Die Mathematik ist seit dem vorigen Jahrhundert eine so ausgedehnte und so vielfach verzweigte Wissenschaft geworden, daß nur wenige Männer von besonderem Genie und ungewöhnlicher Arbeitskraft sie in allen Theilen zu beherrschen vermögen. Weder auf Realschulen noch auf Gymnasien ist es möglich, von den Fragen, die sie gelöst hat, oder den Problemen, an denen sie gegenwärtig arbeitet, und den Methoden, die sie für die Erkenntnis gewonnen hat, eine präcise Vorstellung zu erwecken. Ihre ausgebreitete Literatur, die wachsende Zahl der für sie errichteten Lehrstühle, die nach Hunderten zählenden Studirenden, die sich ihr widmen, zeigen auch dem Laien, eine wie große Bedeutung sie in der Bewegung der Geister erlangt hat. Die Talente, welche zu ihrer Pflege innerlich berufen sind, bemächtigen sich ihrer Elemente so leicht und schnell, daß für den Bestand und den Fortgang der Wissenschaft der vorbereitende Schulunterricht kaum erforderlich sein würde.

Die pädagogische Bedeutung der Mathematik ist daher im Hinblick auf die Zöglinge zu ermesfen, welche muthmaßlich nicht ihre Lebensaufgabe in ihr finden werden.

Zwei Gesichtspunkte sind dabei maßgebend. Man kann fragen, welches Maß mathematischer Kenntniss ist dem Zögling unentbehrlich, um in den Ideenkreis der Erwachsenen, mit denen er zu leben bestimmt ist, gehörig vorbereitet einzutreten, und man kann fragen, welches Maß von Zeit und Arbeit soll der Zögling zu seiner harmonischen Ausbildung auf die Mathematik verwenden? Zulezt werden beide Fragen sich fast decken; denn die Werthschätzung der von der Mathematik in Anspruch genommenen Geisteskräfte wird sich selbst nach dem Grade richten, in dem das mathematische Denken in dem allgemeinen Ideenkreise zur Geltung gelangt ist.

Halten wir aber beide Fragen getrennt, so läßt sich in Bezug auf die erste beobachten, daß von den Resultaten mathematischen Denkens eine wenn auch langsam aber doch stetig wachsende Zahl den Charakter der Elemente annimmt, die das Leben der

Culturvölker so durchdringen, daß ein ihrer Unkundiger wie ein Fremdling im eigenen Lande erscheinen würde. Unsere Zahlzeichen und unser schriftliches Rechnen sind dafür der nächste Beweis. Regiomontan's Decimalbrüche lesen die Dorfschulknaben jetzt auf den Meilensteinen. Die einfachen geometrischen Constructionen gehören zu den dem Handwerker geläufigen Manipulationen. Monge's descriptive Geometrie ist in den Schulen für Gewerbtreibende ein stehender Unterrichtsgegenstand. Vieta's Buchstabenrechnung und Neper's Logarithmen haben ebenso wie die Trigonometrie eine unbefristete Stelle in dem Lehrplan der Gymnasien und Realschulen. Und höher noch als ihren praktischen Werth fängt man allmählig auch auf diesen Anstalten an die Bedeutung anzuschlagen, welche diese Disciplinen für die Auffassung mathematisch bestimmbarer Vorgänge haben, insofern sie dem jugendlichen Geist die ersten, das Interesse weckenden Beispiele von analytisch bestimmten Functionen liefern. Daß das Gesetz für die Brechung des Lichtstrahls ohne die Idee des Sinus nicht gefunden werden konnte, wird auch den Primanern deutlich und zeigt ihnen, daß die Vorgänge der Körperwelt nicht aufgefaßt, daß aus der Beobachtung keine Einsicht abgeleitet werden kann ohne die Kenntnis der Abhängigkeitsformen, welche die reine Mathematik entdeckt hat. So wenig es möglich ist, die Kepler'schen Gesetze im Schulunterricht unerwähnt zu lassen, ebenso unmöglich ist es, die Kegelschnitte ganz aus dem Lehrplan der Gymnasien zu verbannen. Die Elemente der analytischen Geometrie sind auf den Realschulen eingebürgert, die Grundgedanken der Differential- und Integralrechnung müssen in irgend einem Gewande berührt werden, wenn die Elemente der Mechanik mit einiger Schärfe behandelt, ja wenn nur die Begriffe von Geschwindigkeit, Beschleunigung und Kraft zur Klarheit gebracht werden sollen. Von den zuletzt genannten Zweigen ist natürlich nicht das ganze Gerüst ihrer systematischen Entwicklung geeignet, in das allgemeine Bewußtsein der Gebildeten überzugehen, aber die didaktische Kunst des Lehrers kann mit Hilfe passend gewählter Beispiele die Formen des Denkens, die Art der Schlüsse geläufig machen, die in jenen Zweigen ausgebildet sind und deren Tragweite für die physikalische Erkenntnis ahnen lassen*).

Mit der Bemerkung, daß wir keineswegs meinen, die mathematischen Betrachtungen dürften auf der Schule zuletzt in unsichere Speculationen auslaufen, daß wir vielmehr einen nicht unbedeutenden ethischen Einfluß der Mathematik darin finden, daß sie jeden, der ein bestimmtes Problem anfaßt, davon überzeugt, daß nur eine mühsame und strenge Arbeit von der glücklich gefassten ersten Idee bis zur gesicherten Lösung führt, wenden wir uns zur zweiten Frage, ihrer Wirkung auf den einzelnen Zögling, abgesehen von seinem Verhältnis zu der Gemeinschaft der Erwachsenen, für welches er vorbereitet werden soll. Die Mehrzahl der Pädagogen sucht den Werth der Mathematik in der Strenge ihrer Deductionen. Hiermit wird denn zugleich ausgesprochen, daß die einseitige Inanspruchnahme des Verstandes auch ihre Schwäche, d. h. der Grund ihres gegen die Sprachen zurücktretenden Bildungswerthes sei.

Waiz sagt**): „die Mathematik ist der Form nach die vollendetste Wissenschaft und insofern das Vorbild für alle übrigen. Hierauf beruht ihre Bedeutung für die materielle Aufgabe der allgemeinen Bildung, für das Hineinleben des Schülers in die höheren Interessen, denn mit dem Eindringen in die Mathematik und durch dasselbe entwickelt sich in demselben Maße der Sinn für Wissenschaftlichkeit in engerer und strengerer Bedeutung. Indem die Mathematik dazu dient, den Begriff der Wissenschaft in voller Schärfe zu exemplifizieren, giebt sie dem intellectuellen Interesse dadurch eine feste Begründung und bezeichnet ihm zugleich vorbildlich die Zielpuncte, nach denen auch auf allen anderen Gebieten des Wissens zu streben ist. Kein anderer Lehrgegenstand vermag

*) Vgl. Schellbach, Ueber den Inhalt und die Bedeutung des math. und phys. Unterrichts auf unseren Gymnasien. Progr. des Fr.-Wilh.-Gymnasiums. Berlin 1866.

**) Th. Waiz's Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. Herausgeg. von D. Willmann. 1875. S. 403.

dies in gleicher Weise zu leisten: keiner kann deshalb die Mathematik vertreten oder ersetzen.“ Und weiter: „demnach vertritt die Mathematik ganz vorzugsweise das intellectuelle Interesse, aber es ist diese Vertretung allerdings eine so ausschließliche, daß sich eine ähnliche Brauchbarkeit der Mathematik zur Einführung des Schülers auch in die übrigen höheren Interessen nicht behaupten läßt.“

Der Vorwurf der Einseitigkeit, welcher hierin ausgesprochen ist, würde jede Wissenschaft, z. B. auch die Grammatik treffen, die in strenger Methode behandelt wird. Das Gemüth erfaßt die Beschäftigung mit den Sprachen, weil jede einzelne nicht isolirt und nur um ihrer selbst willen gelehrt wird, sondern so, daß in den Beispielen, in der Lectüre zugleich die Blüten der Literatur, die Muster edelster Erzeugnisse der Dichtkunst, die erhabensten Vorbilder menschlichen Denkens und Thuns überliefert werden. Es ist die Fülle der Beziehungen zu allen idealen Interessen, mit der der Sprachunterricht die ganze Seele ergreift, und es ist die wachsende Fähigkeit in dem Verständnis und Ausdruck der mannigfaltigsten Gedanken, in dem die erziehende Kraft des Sprachunterrichts wurzelt. In ihm wird diese Fülle und Mannigfaltigkeit gesucht, und eine lange Tradition hat sie bereichert. In der Mathematik wird sie meist absichtlich vermieden. Das Streben, das wissenschaftliche Lehrgebäude erkennen zu lassen, richtet den Blick streng auf die einfache Entwicklung. Wäre man bemüht, die mathematischen Vorstellungen und Sätze aus Beispielen in der Natur und Technik aufzuweisen, den Einfluß geometrischer Constructionen und algebraischer Rechnungen auf das Culturleben der Völker darzuthun, brächte man die Kraft zum Bewußtsein, die jeder Satz, in den ein Schüler sich vertieft hat, ihm für die weitere Erkenntnis in Mathematik, Physik, Astronomie verleiht, wäre, was der Mangel an Zeit erschwert, der mathematische Unterricht von so vielen Ausblicken in andere Gebiete begleitet, wie der Sprachunterricht, so würde die Klage darüber verstummen, daß die Mathematik von den übrigen höheren Interessen so fern liegt.

Gleichwohl läßt sich nicht verkennen, daß für den jugendlichen Geist die Vertiefung in die strengen mathematischen Betrachtungen eine besondere Energie des Willens erfordert, die für die größere Zahl der Individuen nur während eines mäßigen Theils der ganzen Arbeitszeit gefordert werden kann, und daß daher die durch die Tradition allmählig für den mathematischen Unterricht festgesetzte Stundenzahl auch psychologisch richtig gewählt ist. Unrichtig aber würde es sein, wenn man, wie kürzlich vorgeschlagen wurde*), mit Beibehaltung des ganzen Pensums, den mathematischen Unterricht in die unteren und mittleren Classen verlegen wollte; denn gerade mit der wachsenden Entwicklung steigt auch die Fähigkeit zur Auffassung mathematischer Gedanken, und die Möglichkeit die Rolle zu erkennen, welche die mathematische Erkenntnis in dem Culturleben spielt.

Wenn dem Schüler nur an einer Stelle das Verständnis so weit aufgegangen ist, daß er in selbständiger Bewegung die Consequenzen eines Satzes zu verfolgen, die Freude an der durch eigenes Nachdenken gewonnenen Erkenntnis zu empfinden vermag, so ist ein wesentlicher Zweck des mathematischen Unterrichts erreicht. Freilich stellen sich dem viele Schwierigkeiten entgegen. Eine mehr oder weniger lange Kette von Begriffsbestimmungen, Sätzen, Uebungen muß vorausgehen; und leichter als der ungeübte Lehrer glaubt, wird die freie Bewegung des mathematischen Denkens gehemmt, weil es auf Fragen stößt, die mit den erworbenen Mitteln nicht gelöst werden können. Interesselose geometrische Aufgaben und lange geisttödtende mathematische Rechnungen nehmen oft Zeit und Kräfte unnütz in Anspruch. An der Kunst des Lehrers ist es, die systematische Entwicklung im Schulunterricht selbst zur Auffassung zu bringen, die Aufgaben aber mit solcher Umsicht zu stellen, daß sie das Interesse wecken, den Blick erweitern, und doch den Schüler nicht zu unfruchtbaren oder resultatlosen Anstrengungen veranlassen.

*) Pohlmann, Beiträge zur Umgestaltung des höheren Schulwesens. Berl. 1881. Erstes Heft.

Wie verschieden man auch die Aufgabe und Stellung der Realschule auffassen möge, jedenfalls hat der mathematische Unterricht in ihr eine besondere Bedeutung. Während das Gymnasium in der Grammatik der alten Sprachen, in der Lectüre Platon's, in der eigentlichen philosophischen Propädeutik das philosophische Denken vorbereitet und entfaltet, wird die analoge Thätigkeit in der Realschule durch die Zurückführung der physikalischen Erscheinungen auf Maßbestimmungen und mathematisch bestimmbare Bewegungen hervorgerufen. Die Auffassung der schwierigen Grundbegriffe der Mechanik, wie der Masse, Trägheit, Geschwindigkeit, Beschleunigung, Kraft, lebendiger Kraft, mechanischer Arbeit, die Verfolgung der elementaren Gesetze in einer Fülle von Naturprocessen, die Unterordnung der Vorgänge unter den Satz von der Erhaltung der Kraft, die Verwendung der durch das mathematische Denken gefundenen Functionen, sowie der analytischen und geometrischen Verhältnisse zur Darstellung der objectiven Erscheinungen reifen in ernster Arbeit den jugendlichen Geist und erwecken in ihm das Bewußtsein, „daß der tiefere Grund alles Realen in dem geistigen Gehalt und Werth der Dinge liegt, und daß die sichtbare und sinnliche Welt auf der unsichtbaren und geistigen ruht“*).

Wird also auf der Realschule dem mathematischen Unterricht mehr Zeit und Interesse gewidmet, als auf dem Gymnasium, so handelt es sich nicht „um eine gesteigerte Dressur in der Aufgabenlösung, welche nicht von allgemeinem Bildungswerthe, sondern höchstens von praktischem Vortheil für künftige Berufsbildung ist“**), auch nicht um bessere Vorbereitung der Schüler für den Besuch einer technischen Hochschule, sondern um die Sicherheit und Gewandtheit in der Verwendung mathematischer Bestimmungen für die Auffassung des realen Seins. Es ist für diesen Zweck nicht erforderlich, das Pensum bis zu einer eigentlichen Behandlung der Differential- und Integralrechnung zu erweitern, wohl aber notwendig, die ersten Begriffe derselben elementar zu erläutern, und von der analytischen Geometrie die Principien einzüben.

In den Volksschulen wird das Rechnen — mit Einschluß der Decimalbrüche — und eine mit Zeichen verbundene Formenlehre, die mit der Berechnung von Flächen- und Körperinhalten endet, betrieben. Auch für die sechsklassige Volksschule ist man meist geneigt, dem eigentlich beweisenden geometrischen Unterricht eine durch anschauliche Betrachtungen erläuterte praktische Formenlehre vorzuziehen. Wahrscheinlich mit Unrecht. Die Elemente der Geometrie — etwa bis zur Lehre von der Ähnlichkeit der Figuren — erweisen sich als ein vorzügliches Bildungsmittel in der Gemeindefschule, sie ersetzen für Knaben zwischen 11 und 14 Jahren den strengen grammatischen Unterricht des Gymnasiums, und es scheint, daß die Schüler, deren Interesse und Nachdenken nicht durch die fremden Sprachen anderweitig in Anspruch genommen ist, auch leichter zum Verständnis der Anfänge der Mathematik gelangen.

In Mädchenschulen weiter, als bis zu einer geometrischen Formenlehre zu gehen, wie dies in einigen Anstalten Rußlands geschieht, und in Nordamerika da, wo auch in Mittelschulen Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden, wird man sich bei uns schwer entschließen. Die leichte Auffassung, welche den Mädchen eigen ist, zeigt sich zwar auch da, wo in gewissen Fortbildungsschulen oder technischen Anstalten, insbesondere Zeichenschulen die geometrischen Elemente betrieben werden. Da indessen im allgemeinen der Beruf der Frauen nicht auf die Quellen des Wissens und eine kritische Begründung der im Leben der Völker gewonnenen Anschauungen, sondern auf ihre Verwendung für das Gefühlsleben der Individuen gerichtet ist, so wird die nähere Beschäftigung mit der Mathematik nur ausnahmsweise dem weiblichen Sinn entsprechen.

Ueber die pädagogische Bedeutung der Mathematik sind noch zu vergleichen: Bernhardt, Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung. Progr. des Werb.

*) Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen. Berlin 1859. S. 42.

**) E. v. Hartmann, Zur Reform des höheren Schulwesens. Berlin 1875. S. 31.

Gymnasiums zu Berlin 1816. Drobisch, Philologie und Mathematik. Herbart, Werke XI. 89 ff. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. Auflage. S. 140 ff.

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

1578 noch keine Notiz von dem im J. 1543 erschienenen System des Copernicus nahm, sondern die Jahresbewegung der Sonne lehrte.“

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

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

gründlichen elementaren Vorbereitung fehlte. Dies wird zum Ueberflus durch einzelne Arbeitshefte der Schüler bestätigt, die sich aus jener Zeit noch hie und da erhalten haben.

Ausreichende Mittheilungen über den mathematischen Schulunterricht, aus denen sich Umfang und Vertheilung desselben mit Sicherheit erkennen lassen, finden wir eigentlich erst seit dem Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts, weil in der That erst etwa seit jenem Zeitpunkte die Mathematik zu allgemeinerer Anerkennung ihrer pädagogischen Bedeutung nicht minder wie ihrer praktischen Wichtigkeit gelangt und in die Reihe der Unterrichtsfächer unserer Schulen eingetreten ist. Doch kann man dies nicht auf das ganze Deutschland beziehen, sondern muß zwischen seinen Gebietstheilen unterscheiden, von denen die einen den andern erst ziemlich spät nachgefolgt sind. Den mächtigsten Anstoß zu erhöhten Forderungen an den mathematischen Unterricht gab nach der unglücklichen Katastrophe vom 3. 1806 das in Preußen hervortretende Bestreben, den geistigen Aufschwung in den Gemüthern durch eine tiefer gehende wissenschaftliche Bildung zu fördern, wozu alle höhern Lehranstalten mit gesteigerter Kraft wirken sollten. Die zu solcher Absicht gegebenen Instructionen wiesen auch der Mathematik um so mehr eine wesentliche Betheiligung am Jugendunterrichte zu, als man anerkennen mußte, welche Vortheile Frankreich aus der Pflege dieser Wissenschaft in seinen Schulen erntete. In dem Eifer, die erkannte Lücke auszufüllen, gieng man allerdings eine Zeit lang über die rechten Grenzen hinaus, indem man dem mathematischen Unterricht durch alle Classen 6 wöchentliche Stunden bestimmte und übermäßige Leistungen verlangte. Auf der untersten Stufe (vom 8. bis 11. Jahre) sollte das Zählen im weiteren Sinne des Worts, d. h. nach verschiedenen Systemen geübt und das ganze angewandte Rechnen erlernt sein; dazu die ersten Elemente der Buchstabenrechnung und die geometrischen Anfangsgründe aus den ersten Büchern des Euklides. Auf der mittleren Bildungsstufe (vom 11. bis 14. Jahre) folgte die Lehre von den Gleichungen des ersten und zweiten Grades, die Elementartheorie der Logarithmen, die Geometrie nach den späteren Büchern des Euklides, die ebene Trigonometrie und die analytische Geometrie in ihren Anfängen. Auf der obersten Stufe endlich (vom 14. bis 19. Jahre) umfaßte der Unterricht die Theorie der Gleichungen überhaupt, die der Reihen, die unbestimmte Analysis, die Wahrscheinlichkeitslehre und die angewandte Mathematik, namentlich die Mechanik. Das Uebermaß der Forderungen eines solchen Lehrplans mußte sehr bald zu einer wesentlichen Beschränkung desselben führen, die sich aus der Natur der Umstände von selbst ergab. Die Zeit des Unterrichts wurde auf 4 wöchentliche Stunden durch alle Classen bestimmt, und die Vertheilung desselben giebt sich aus nachstehendem Lehrplan des Gymnasiums zu Stralsund vom 3. 1827 zu erkennen, welchen Keigebaur in seiner bekannten Sammlung S. 86 mittheilt. „Die untere Stufe füllt das gemeine Rechnen aus, und zwar in Sexta die vier Species in ganzen Zahlen, unbenannten und benannten, in Quinta die vier Species in Brüchen mit Ausschluß der Decimalbrüche, und als Anwendung die leichteren Fälle der einfachen Proportionsrechnung (Regel de Tri). Stete Uebung bis zur mechanischen Fertigkeit und Sicherheit ist hier Hauptsache, daher die Curse halbjährig sind. In Quarta fängt der streng wissenschaftliche Unterricht an, und zwar in einem halbjährigen Lehrgange: a) aus der allgemeinen Arithmetik Begründung der Elemente; die 4 Species in Buchstaben; Primzahlen; Decimalbrüche; b) aus der Geometrie gerade Linie, Winkel und Parallelen, Congruenz der Dreiecke. In Tertia in einem einjährigen Cursus a) aus der allgemeinen Arithmetik: Entgegengesetzte Größen, Polynome, Potenzen, Zahlensysteme, Quadrat- und Kubikwurzeln, Proportionslehre. b) Aus der Geometrie: Congruenz der Vielecke, Gleichheit der Figuren, Kreislehre, Messung der Figuren. In Secunda in einem einjährigen Cursus a) aus der allgemeinen Arithmetik: Gleichungen des 1. und 2. Grades; Reihen durch Division; Perioden der Decimalbrüche; Progressionen; Logarithmen; irrationale und imaginäre Formen. b) Aus der Geometrie: Ebene Trigonometrie, Stereometrie. Hierauf folgt in Prima ein zweijähriger Cursus, und zwar im ersten Jahre a) Com-

binationslehre; binomischer Lehrsatz; kubische und höhere Gleichungen. b) Sphärische Trigonometrie; Projectionslehre. Im zweiten Jahr a) Combinationslehre; binomischer Lehrsatz; Functionenlehre. b) Sphärische Trigonometrie; Curven der zweiten Ordnung“.

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

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

In Preußen ist gegenwärtig der math. Unterricht der Gymnasien (durch Verfügungen vom 24. Oct. 1837 und 7. Jan. 1856) dergestalt geregelt, daß er in Sexta 4, in Quinta, Quarta und Tertia 3, und in Secunda und Prima 4 wöchentliche Stunden umfaßt. Nach Angabe der meisten Schulprogramme vertheilt sich der Lehrstoff in folgender Weise: Cl. VI und V Rechnen. Cl. IV Geometrische Vorübungen und Rechnen. Cl. III Elemente der Geometrie und der Buchstabenrechnung. Cl. II Geometrische Aufgaben und ebene Trigonometrie, Potenzen, Wurzelausziehung und Logarithmen, die Gleichungen vom ersten und zweiten Grade. Cl. I Anwendungen der Trigonometrie; Stereometrie; geometrische Aufgaben; Lehre von den Progressionen nebst Anwendungen; unbestimmte Analytik (nicht durchgängig). Die Maturitätsprüfung verlangt unter den schriftlichen Arbeiten „eine mathematische, deren Gegenstand die Lösung zweier geometrischer und zweier arithmetischer Aufgaben aus den verschiedenen in den Kreis des Schulunterrichts fallenden Theilen der Mathematik oder eine nach bestimmten vorher anzugebenden Rücksichten geordnete Uebersicht und Vergleichung zusammengehöriger Sätze ist.“ Es wird dabei bemerkt, daß zur Lösung der math. Aufgaben nicht sowohl ein besonderes math. Erfindungstalent als eine klare Auffassung der einzelnen Sätze und ihres Zusammenhangs vorausgesetzt werde.

Im Königreich Sachsen*) werden der Mathematik auf den Gymnasien in Quarta 3 Stunden, in den höheren Classen 4 Stunden gewidmet. Der Unterricht erstreckt sich bis zu den Gleichungen dritten, auch vierten Grades, der sphärischen Trigonometrie und der analytischen Geometrie.

Im Großherzogthum Baden (vgl. den entsprechenden Artikel in Bd. 2 der Encyclopädie) sind für Quarta drei, für Tertia und Secunda vier, für Prima nur drei Stunden angesetzt. Die Algebra geht bis zu den Gleichungen zweiten Grades und dem binomischen Satz, die Geometrie schließt mit einer synthetischen Behandlung der Kegelschnitte.

Die Königl. Bayerische Schulordnung für die Studienanstalten (vgl. Encycl. Bd. 2. S. 1083 ff.) theilt das Gymnasium in die Lateinschule mit fünf und das humanistische Gymnasium mit vier Classen; in jener sind durchschnittlich 3, in diesem 4 Stunden für die Mathematik bestimmt. Die Lateinschule schließt mit den Elementen der Algebra ab, das hum. Gymnasium geht bis zu den Gleichungen zweiten Grades, dem binomischen Satz, der Stereometrie und sphärischen Trigonometrie.

In Württemberg, wo der Lehrplan eines vollständigen Gymnasiums auf 10 Classen

*) Vgl. Der mathematisch-physikalische Unterricht nach dem Regulative für die sächsischen Gymnasien. Dresden 1870. Hoffmann's Zeitschrift für den mathemat. und naturwissenschaftl. Unterricht. 2. Jahrg. 1876. S. 46 f.

berechnet ist, deren 6 untere (für Knaben von 6—14 Jahren) sich nur auf das Rechnen beschränken, während die vier oberen (für Schüler von 14—18 Jahren) den geometrischen und algebraischen Unterricht auf vier Jahrescurse zu durchschnittlich 4 St. vertheilen, erstreckt sich der geometrische Unterricht bis zur Stereometrie und ebenen Trigonometrie, der algebraische bis zu den Logarithmen und den quadratischen Gleichungen, sowie der Combinatorik und dem binomischen Satz.

Die Gymnasien im Elsaß und in Lothringen widmen der Mathematik in jeder Classe von Quarta aufwärts 4 Stunden, sie gehen über das in Preußen vorgeschriebene Pensum etwas hinaus, indem sie auch analytische Geometrie oder synthetische Behandlung der Kegelschnitte — das protestantische Gymnasium zu Straßburg auch die Elemente der Differentialrechnung — in ihren Kreis ziehen.

In den acht Classen der österreichischen Gymnasien sind durchschnittlich 3 Stunden für den mathematischen Unterricht bestimmt, nur die fünfte hat 4, und die achte (höchste Classe) 2 Stunden. Die ersten vier Classen haben neben dem Rechnen einen ausgedehnten Unterricht in der geometrischen Formenlehre; die systematische Behandlung der Algebra und Geometrie beginnt in der fünften Classe, sie reicht bis zu den Gleichungen zweiten Grades und dem binomischen Satz, sowie den Elementen der analytischen Geometrie und sphärischen Trigonometrie. Für die achte Classe sind Wiederholungen und Uebungen im Lösen von Aufgaben bestimmt.

Die Realschulen betreiben die Mathematik je nach der Cursusdauer und je nachdem sie Latein lehren oder nicht, in verschiedenem Umfang. In Preußen wird für die Realschulen erster Ordnung das Endziel durch die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. Oct. 1859 folgendermaßen bestimmt: „Der Abiturient hat den Nachweis zu liefern, daß er auf dem ganzen Gebiet der Mathematik, soweit sie Pensum der oberen Classen ist (Kenntnis der Beweisführungen sowie die Auf Lösungsmethoden einfacher Aufgaben aus der Algebra, die Lehre von den Potenzen, Proportionen, Gleichungen, Progressionen, der binomische Lehrsatz und die einfachen Reihen, die Logarithmen, die ebene Trigonometrie, Stereometrie, die Elemente der beschreibenden Geometrie, Kegelschnitte; angewandte Mathematik: Statik, Mechanik), sichere, geordnete und wissenschaftlich begründete Kenntnisse besitzt, und daß ihm auch die elementaren Theile noch wohl bekannt sind. Ebenso muß Fertigkeit in allen im praktischen Leben vorkommenden bürgerlichen Rechnungsarten, im Rechnen mit allgemeinen Größen und im Gebrauch der mathematischen Tafeln vorhanden sein.“ In Prima und Secunda sind 5 Stunden, in Tertia und Quarta 6 St. für die Mathematik bestimmt. Zu diesen Realschulen gesellen sich nach dem Ministerial-Erlaß vom 1. Nov. 1878 die Gewerbeschulen mit neunjährigem Cursus, welche als Vorbereitungsanstalten für akademische technische Studien eingerichtet sind, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß jedermann, der für seinen Beruf der alten Sprachen nicht bedarf, auf ihnen eine allgemeine höhere Bildung gewinnen kann. Der Lehrplan dieser Schulen ist, abgesehen vom Lateinischen, dem der Realschulen erster Ordnung analog, geht aber in der Mathematik und Zeichnen etwas weiter. Die Friedrichs-Werderische Gewerbeschule zu Berlin, welche diesen Anstalten als Muster gedient hat, widmet der reinen und angewandten Mathematik in den Classen Quarta bis Prima 7 Stunden und erstreckt das Pensum bis zur analytischen und synthetischen Behandlung der Flächen zweiten Grades, sowie der Differential- und Integralrechnung.

Ähnliche Anforderungen stellt das Reglement betreffend die Abgangsprüfung an Realgymnasien der Reichslande Elsaß-Lothringen v. 29. Dec. 1877, obgleich an denselben auch Latein gelehrt wird.

Das Programm des Realgymnasiums in Stuttgart geht noch etwas weiter, und ebenso die Bekanntmachung vom 14. Febr. 1876 über die Reifeprüfungen der zehnclassigen Realanstalten (ohne Latein).

Die sächsischen Realschulen 1. Ordnung haben (nach dem Gesetz v. 22. Aug. 1876) acht aufsteigende Classen; der Unterricht geht in der Prima bis zu den Gleichungen

vierten Grades und den wichtigsten Sätzen aus der Theorie der Gleichungen, der analytischen Geometrie der Ebene, der Linearperspective und Schattenconstruction.

Die Realgymnasien Bayerns haben nach der Schulordnung vom 20. Aug. 1874 sechs Jahrescurse, welche den sechs obern Classen einer humanistischen Studienanstalt parallel laufen: in den drei oberen werden dem Unterricht in der Mathematik 6 Stunden gewidmet; er geht bis zur niedern Analysis, der analytischen Geometrie der Ebene und der darstellenden Geometrie.

Für die österreichischen Realschulen gilt der Normallehrplan vom 15. April 1879. Die Schule besteht aus 7 Classen, von denen I bis IV auf die Unterrealschule kommen. In den Classen I bis III sind der Mathematik 3 St., in der folgenden Classe vier, in den drei oberen 5 St. gewidmet. Hierzu tritt für alle Classen, mit Ausnahme der jüngsten, ein dreistündiger Unterricht im geometrischen Zeichnen. Das Lehrziel ist gründliche Kenntniss und sichere Durchübung der elementaren Mathematik. In der Unterrealschule werden die mathematischen Stunden auf die Arithmetik verwandt, in Classe IV reicht die allgemeine Arithmetik bis zur Auflösung der Gleichungen ersten Grades mit mehreren Unbekannten; das geometrische Zeichnen hat zum Lehrziel Kenntniss der wichtigsten Lehrsätze der Geometrie und ihrer Anwendung in der geometrischen Constructionslehre, Fertigkeit im Linearzeichnen; es schließt in der vierten Classe mit der Darstellung geometrischer Körper in horizontaler und verticaler Projection. In der Oberrealschule wird die Algebra bis zu den quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten geführt, dazu treten die Grundlehren der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Analytische Geometrie und sphärische Trigonometrie und die Elemente der Linearperspective schließen das geometrische Pensum ab.

In den Realschulen, die ihre Schüler nur etwa bis zum 16. Jahre behalten, den Bürgerschulen oder Mittelschulen, kann der Unterricht nur bis zur ebenen Trigonometrie geführt werden. Die Elemente derselben sind der Physik wegen schwer zu entbehren, es ist aber dafür zu sorgen, daß die Stereometrie nicht gänzlich bei Seite gelassen werde.

In Bezug auf den mathematischen Unterricht in außerdeutschen Ländern beschränken wir uns auf einige Bemerkungen über Frankreich und England.

In Frankreich erfuhr der mathematische Unterricht auf den höheren Schulen einen mächtigen Anstoß während der Revolutionsperiode am Schlusse des vorigen Jahrhunderts. Bis dahin war er sehr unbedeutend gewesen. Noch d'Alembert stellte es im Artikel *Collego* der Encyclopédie als einen Wunsch hin, daß man die Knaben zur rechten Zeit in der Geometrie unterrichten möge. Nunmehr aber legte man großes Gewicht darauf durch die Verbreitung mathematischer Kenntnisse nicht allein dem Heere tüchtige Officiere zu erziehen, sondern auch der Industrie fördernde Kräfte zuzuführen. Monge beginnt die Vorrede zu den *Leçons de géométrie descriptive* (1794) mit den Worten: „Pour tirer la nation française de la dépendance, où elle a été jusqu'à présent de l'industrie étrangère, il faut diriger l'éducation nationale vers la connaissance des objets qui exigent de l'exactitude, ce qui a été totalement négligé jusqu'à ce jour.“ Indem die Ecole polytechnique die Bestimmung der speciellen Vorbildung für Artillerie und Ingenieurwesen im weitesten Umfange des Wortes erhielt, wetteiferten alle allgemeinen höheren Bildungsanstalten (*Lycées* und *Collèges*) in dem Bestreben, ihren Zöglingen die zur Aufnahme in dieselben erforderlichen Kenntnisse mitzutheilen. Eine nicht geringe Anzahl ausgezeichnete Mathematiker kam diesem Bestreben durch Ausarbeitung von vortrefflichen Lehrbüchern zu Hilfe, so daß bis in die neueste Zeit die französische Literatur die vorzüglichsten Lehrbücher aufzuweisen hatte.

Vgl. Lacroix, *Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier*. Die im Artikel „Frankreich“ (Bd. 2 der Encycl.) geschilderte Einrichtung des *enseignement secondaire classique* verweist den gründlicheren Betrieb der Mathematik auf besondere Classen, die von den Schülern erst nach Absolvierung aller oder der Mehrzahl der *classes de lettres* besucht werden; aber auch die *mathématiques spéciales* gehen über die Anfänge der Differentialrechnung, die analytische

Geometrie des Raumes und die descriptive Geometrie nicht hinaus. (Vgl. Programmes officiels. Paris 1866.) Den höheren Bürgerschulen entspricht das enseignement secondaire spécial, welches etwa bis zum 16. Lebensjahre berechnet, einen vorbereitenden und vier Jahrescurse umfaßt, und die Zöglinge bis zu den Gleichungen zweiten Grades, den Logarithmen, den Elementen der Trigonometrie, einer elementaren Behandlung der Kegelschnitte und der descriptiven Geometrie führt. (Programmes officiels de l'enseignement secondaire spécial. Paris 1867.)

In England ist der mathematische Unterricht noch sehr ungleichmäßig gepflegt. Häufig beschränkt auf ein mechanisches Aufnehmen des Euklid, geht er an andern Stellen ungewöhnlich weit. Eine reiche Zahl vortrefflicher Lehrbücher zeigt das zunehmende Interesse. Da es an allgemeinen Vorschriften fehlt, werden die folgenden, uns freundlich mitgetheilten Notizen nicht ohne Interesse sein. Ueber Eton schreibt ein daselbst wirkender Lehrer der Mathematik: In den untern Classen (fourth form and Remove) gehen die Schüler, sobald sie in der Arithmetik genügend vorgebildet sind, zu den Elementen des Euklid und zur Algebra. Zu gleicher Zeit wird in zwei Semestern etwas geometrisches Zeichnen betrieben. Weiter herauf kommen viele Schüler niemals über Euklid und Algebra hinaus. Indessen lernen etwa 70 von den 110 älteren ein wenig ebene Trigonometrie und unter diesen etwa 40 noch mehr. Nach der Trigonometrie folgt die geometrische Behandlung der Kegelschnitte, darauf Mechanik und sodann die analytische Behandlung der Kegelschnitte. Nur wenig Schüler treiben Differentialrechnung, aber in der Regel thun dies ein oder zwei. Einem befähigten Zögling wird gestattet, unabhängig von den übrigen weiter zu gehen, und so kommen manche einzelne unter der Leitung eines Lehrers vorwärts.

Von Charterhouse (Godalming) schreibt der mathematische Lehrer: „wenn ein Schüler wirklichen Sinn für Mathematik zeigt, so wird ihm gestattet, die Classical composition (d. h. das Uebersetzen aus dem Englischen in das Lateinische und Griechische — Verse und Prosa) aufzugeben und mit mir besonders zu arbeiten. Es treiben jetzt 5 Zöglinge unter meiner Leitung Differentialrechnung, Dynamik und höhere Geometrie, einer hat den größten Theil von Todhunter's Integralrechnung durchgenommen und einen beträchtlichen Theil der analytischen Statik, aber er ist ein ausnahmsweise befähigter Schüler.“

Aus diesem Individualisiren, um dessen Möglichkeit wir die englischen Institute beneiden könnten, erklärt sich die Höhe, bis zu der die veröffentlichten Prüfungsaufgaben gehen; wie z. B. Bestimmung von Krümmungsradien, Reihenentwicklungen nach dem Mac-Laurin'schen Satze u. dgl. m.

Die Methode des mathematischen Unterrichts ist im allg. ma durch den Stand der Wissenschaft selbst bedingt. Die Gesichtspuncte, welche in ihren höheren Regionen selbst maßgebend sind, bestimmen allmählig auch die Gestaltung ihrer Elemente. Mehr aber als in andern Lehrobjecten muß die Methode auf die Anregung des Interesses gerichtet sein. Den jugendlichen Geist zieht die Mathematik in der Regel nur an, wenn sie mehr wie eine Kunst als wie eine Wissenschaft betrieben wird. Es ist ein dem Erfolge schädliches Vorurtheil, wenn man meint, die Strenge der Definitionen und Deductionen gewähre den Schülern die Befriedigung, die zu der Selbstthätigkeit anspornt, ohne welche der mathematische Unterricht des eigentlichen Erfolges entbehrt. Es ist der Inhalt der Sätze, die Herrschaft über die Probleme, welche das Gefühl der Förderung verleihen. Das Bedürfnis nach dem Beweise, nach der Sicherung des Systems ergibt sich erst allmählig. Mit Recht wird daher die Geometrie mit Uebungen im Zeichnen, mit einfachen Constructionen begonnen, wobei zugleich die Namen für die Gebilde auftreten, Namen, welchen allmählig die Definitionen folgen. Wenn dann die ersten Lehrsätze und ihre Beweise verständlich werden, wird man immer noch durch ein Axiom in der Parallelentheorie die Schwierigkeit des Anfanges überwinden. Denn weit über dem Horizont der Knaben liegen die Fragen, welche eine Reihe bedeutender Forscher dahin geführt haben, die Geometrie auf Hypothesen statt auf Axiomen auf-

zubauen. Wer wollte vor die Quartaner treten mit den Erklärungen: „der Raum ist eine stetige und unbegrenzte Größe, in welcher das Einzelne, welches nicht in weitere Bestandtheile zerlegt werden kann, durch drei unabhängig von einander veränderliche Richtungen bestimmt wird. Das unzerlegbare Einzelne im Raume heißt Punct. Die Bestimmung irgend eines Einzelnen im Raume durch die drei unabhängigen Richtungen heißt Lage. Jeder beliebige Theil des Raumes kann vom Uebrigen abgesondert gedacht werden. Ein solcher abgetrennter Theil des Raumes heißt ein Raumgebilde. Jedes Raumgebilde kann in veränderter Lage gedacht werden, ohne daß dadurch das wechselseitige Lagenverhältnis beliebig in ihm angenommener Puncte verändert wird. Diese Eigenschaft des Raumes heißt Congruenz. Zu jeder Richtung im Raume existirt eine entgegengesetzte Richtung von übereinstimmender Lage, und die Lage zweier zusammengehöriger entgegengesetzter Richtungen heißt eine Gerade?*) Und doch enthalten diese Erklärungen oder ihnen analoge etwa das, was von unserer Anschauung des Raumes festgesetzt werden muß, um zu „einem wissenschaftlichen Anfange der Geometrie zu gelangen.“**) Ebenowenig aber wird man wegen der Erfolglosigkeit aller Bemühungen um einen Beweis für das erste Euklidische Axiom vor den Schülern die Möglichkeit zweier Geometrien, einer Euklidischen, in der die Summe der Winkel des Dreiecks gleich zwei Rechten ist, und einer (nicht Euklidischen oder absoluten), in der diese Summe kleiner als zwei Rechte ist, entwickeln***).

Erst wenn Anschauungen gesammelt sind, beginnt die definirende, reflectirende, beweisende Thätigkeit bei den Schülern. Aber auch hier ist heutzutage die Frage, soll man den Weg von Satz zu Satz mit ihren Beweisen gehen, die zwar darthun, daß die Sätze bestehen, aber nicht warum sie sind — den Weg, welchen Euklid vorgezeichnet, welchen Legendre und andere geebnet haben, oder soll man nach der „genetischen“ Methode durch die Betrachtung gewisser Fundamentalbeziehungen die Abhängigkeit der geometrischen Gestalten von einander zum Bewußtsein bringen, indem man nach einander das eine oder das andere der in Beziehung gesetzten Elemente alle denkbaren Veränderungen durchlaufen läßt. Diese von Steiner für die projectivische Geometrie gebrochene Bahn wird sicherlich auch für die Elemente der Planimetrie mit gutem Erfolge betreten. Man wird z. B. mit C. Becker****) die geometrische Auffassung der Schüler an einem Fundamentalsatz, wie dem folgenden üben: „unter allen geradlinigen Strecken zwischen einem Puncte und einer Geraden ist das Loth auf dieselbe die kürzeste und eine schiefe ist um so größer, je größer der Abstand ihres Fußpunctes auf der Geraden von dem des Lothes ist. Von jeder die Länge des Lothes übertreffenden Länge können zwei Strecken von dem Puncte nach der Geraden gezogen werden, deren Fußpuncte symmetrische Gegenpuncte in Bezug auf das Loth sind, die also mit diesem und der Geraden gleiche Winkel bilden. Diese schließen alle kürzeren Strecken von dem Puncte nach der Geraden ein, die längeren aus. Von zwei ungleich langen Strecken von dem Puncte nach der Geraden bildet die längere mit dieser einen kleineren spitzen und einen größeren stumpfen Winkel als die kürzere.“ Man wird hieraus eine Reihe von Dreiecks-Eigenschaften ableiten und auch den vierten Congruenz-Satz. Aber es ist nicht zufällig, daß solche Fundamentalsätze „etwas weitläufig auszusprechen“ sind; zu der Klarheit, welche sie gewähren, muß die Sicherheit treten, welche in dem System einfacher, dem Gedächtnis einzuprägender Sätze liegt. Die genetische Methode muß durch die synthetische ergänzt werden.

*) W. Bunt, Erkenntnislehre. Stuttgart 1880. 451 S.

**) H. Graßmann, Die lineale Ausdehnungslehre. Leipzig 1844. §. 21.

***)) Vgl. über diese von Gauß ausgesprochene, von Bolhay verfolgte Möglichkeit: Frischau, Elemente der absoluten Geometrie. Leipzig 1876.

****) Carl Becker, Zur Reform des geometrischen Unterrichts. Progr. des Gymn. zu Wertheim a. M. 1880.

Vgl. Mager „Ueber die Methode der Mathematik als Lehrobject und Wissenschaft.“ Berlin 1837.

Hunger, Progr. der Realschule v. Saalfeld. 1879.

Wittstein, Methode des math. Unterrichts. Hannover 1879. Eine Reihe von Aufsätzen verschiedener Verfasser in Hoffmann's Zeitschrift für den math. und naturwiss. Unterricht. Leipzig (seit 1870 erscheinend).

Wird dann die häusliche Thätigkeit der Schüler vorzugsweise durch die Bearbeitung geometrischer Aufgaben in Anspruch genommen, welche sich an die oben geschilderten Betrachtungen anschließen, so ist zur Befestigung des Wissens ein Lehrbuch fast unentbehrlich. Die kurzen Leitfäden sind zwar geeignet, die Programmes officiels zu ersetzen, aber sie gewähren dem Belehrung suchenden Schüler nicht, was er sucht. Gerade in den Momenten, wo ihn sein eigenes Combinationsvermögen im Stich läßt, stößt ihn auch ein solches Buch zurück, welches ihm statt des gesuchten Beweises nur eine Hinweisung auf Paragraphen bietet. Das Vorurtheil, die Abneigung gegen geometrische Lehrbücher mit ausführlichen Beweisen entspringt meist aus der Vorstellung, als ob es erforderlich sei, im Unterricht das Buch Wort für Wort durchzunehmen, während es doch nur darauf ankommt, dasselbe soweit heranzuziehen, daß der Schüler es selbständig zu brauchen lernt*).

Mehr noch als für den geometrischen Unterricht tritt für den algebraischen das pädagogische Bedürfnis heraus, die Reihenfolge der Betrachtungen, welche in der Classe angestellt werden, zu unterscheiden von der systematischen Darstellung des Lehrbuchs. Die Einübung der Buchstabenrechnung vor der Behandlung zahlreicher Aufgaben, die auf diese Zeichensprache hinweisen, hat oft die Schüler gleich beim Anfang abgeschreckt. Dasselbe gilt von der Einführung der negativen und imaginären Größen. Erst wenn sich die Nothwendigkeit dieser Erweiterungen des Größenbegriffs bei bestimmten Problemen ergeben hat, ist es an der Zeit, sie zu vollziehen.

Ebenso ist es mit den irrationalen Größen und den incommensurablen Linien. Diese Begriffe, welche oft zu kurz behandelt werden, können nur zur Klarheit kommen, wenn sich die arithmetische und die geometrische Betrachtung gegenseitig stützen. Es darf z. B. nicht versäumt werden, geometrisch nachzuweisen, daß das Verfahren bei der Auffindung des gemeinsamen Maßes für die Seite und die Diagonale des Quadrats, sowie für den Radius und die Zehneckseite endlos ist; zugleich aber zeigt sich dann die Zweckmäßigkeit der Verwendung von Kettenbrüchen**).

Wichtiger als die Methode ist die Persönlichkeit des Lehrers, seine Neigung und Fähigkeit dem Gedankengang des Schülers zu folgen und ihn dann zu leiten, sowie Kenntniß nicht bloß des wissenschaftlichen Systems, sondern der ganzen Fülle interessanter Aufgaben, die in die Behandlung Lust und Leben bringen, und sein Ueberblick über die Rolle, welche die Mathematik in der Naturerkenntniß spielt, der ihm gestattet, dem jugendlichen Geist zur rechten Zeit Perspektiven zu eröffnen, die ihn ermutigen und begeistern. In diesem Sinne ist z. B. auch das Seminar für Lehrer der Mathematik in Berlin Ostern 1855 errichtet und seit dieser Zeit von Prof. Schellbach geleitet. (Vgl. Hoffmann's Zeitschrift. 1880. S. 327.)

Die reiche Literatur der Lehrbücher ist in Grunert's Archiv, Schlämilch's Zeitschrift für Mathematik und Physik und der obengenannten Hoffmann'schen Zeitschrift besprochen. Durch Anordnung und Darstellung, wie insbesondere die exacten historischen Nachweisungen ragen Balzer's Elemente der Mathematik hervor. (Zellkampj †.)

Berlin.

G. Bertram.

Anmerkung. Der Unterzeichnete hat sich im J. 1878 beim Ausscheiden aus seiner amtlichen Thätigkeit in einer Rede „Die modernen Gymnasialreformer“ (Stutt-

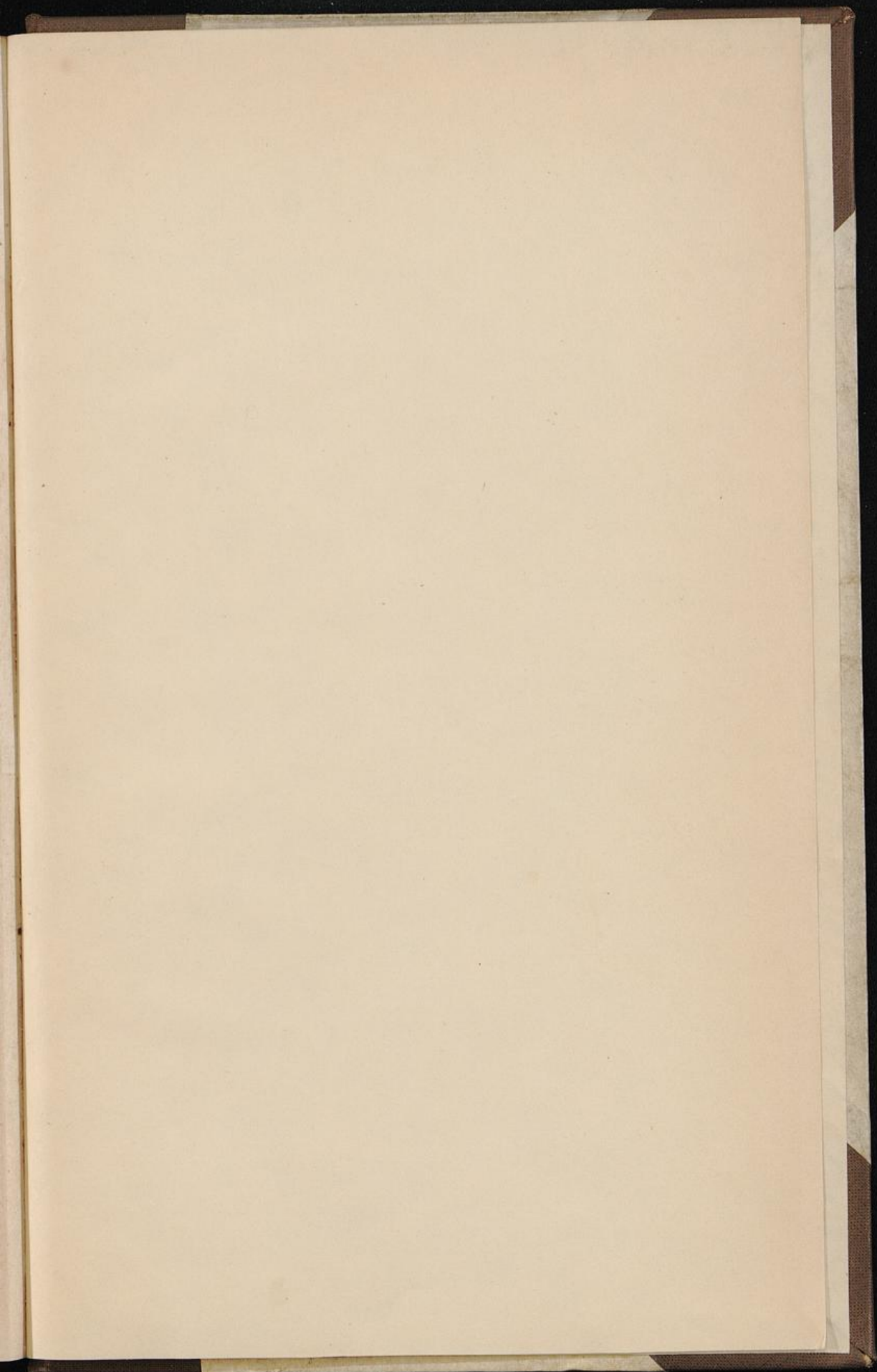
*) Vgl. C. Becker a. a. O. S. 24.

**) Vgl. Duhamel, Des méthodes dans les sciences de raisonnement. 2. Partie. Paris 1866.

Pädag. Encyclopädie. IV. 2. Aufl.

gart, Krabbe) gegen die Behandlung der Kegelschnitte im Gymnasium ausgesprochen und ist nunmehr in dem Fall, obigen Artikel eines erprobten Fachmannes, welcher für die Kegelschnitte eintritt, an dieser Stelle zur Veröffentlichung zu bringen. Die geehrten Leser wollen daraus entnehmen, daß auch nach der Ansicht des Unterzeichneten die Frage nach dem Umfang, in welchem die Mathematik im Gymnasium zu betreiben ist, zu den bestrittensten gehört, welche die Zeit auf dem Gebiete des höheren Unterrichts bewegen. Die wachsende Zahl der Stimmen für die Aufnahme der Kegelschnitte ist es nicht, was mir imponirt; ein größeres Gewicht würde ich darin finden, wenn die Zahl der Lehrhaften, seelenkundigen und opferfähigen Männer, denen die Subjecte und nicht die Objecte des Unterrichts die Hauptsache sind, sich mehrte und die Verständigung über die Beschränkung des Inhalts der mathematischen Disciplinen im Unterricht (vgl. die Abhandlung von Klein in Dresden „Zur Reform des mathematischen Unterrichts im Gymnasium“ in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 1881. April) wesentliche Fortschritte machte.

Schmid.



we

3007/53

we

