

Göthe. In Göthe's Pädagogik lassen sich 2 Perioden unterscheiden, die des 18. und die des 19. Jahrhunderts; sie werden begrenzt durch die französische Revolution. In der ersten Periode ist die Richtung eine vollständig individualistische; alles, was dem Menschen geboren ist, soll er strebend, irrend und findend allmählich aus sich heraus entwickeln, um in der höchsten Cultur zur vollständigen Uebereinstimmung mit sich selber zu gelangen. Die Pädagogik der zweiten Periode ist socialistisch: die Erziehung wird eine gemeinsame, alle Lebensgebiete umfassende, und während die Gesellschaft die vollständige Entwicklung der Gesamtkräfte des Menschen übernimmt, hat der Einzelne dasjenige, was ihm vor allem eigen ist, zur Reife zu bringen und sich zum thätigen Organ der Menschheit zu machen. Wurde dieser Fortschritt durch die geänderte Weltlage und die gesteigerten Forderungen, die an jeden ergehen, bedingt, so blieben doch im Grunde G.'s Ansichten von Erziehung dieselben. Sein Erziehungsbegriff schließt sich dem Gesetze der Metamorphose an. Wie er im organischen Wachsthum zwei Richtungen unterscheidet, ein individuelles Willkürstreben und die Unterwerfung unter das allgemeine Gesetz, der anerschaffenen Grundidee gemäß: so im Menschen das angeborene Schicksal, das durch die Anlage bestimmt wird, und, damit im Widerstreit, den Zufall des Lebens, der den ursprünglichen Charakter beeinträchtigen, aber nicht zerstören kann. Das Innere entfaltet sich in Reaction gegen die Sinneneindrücke, trägt jedoch die Erfahrung durch Anticipation in sich, wie das Auge Licht und Farben; von der angeborenen Beschaffenheit des Organismus, der sich allmählich durch Wirkung und Gegenwirkung erschließt, ist die Bildungsfähigkeit abhängig. Die innere Form aber, die mit der Geburt gegeben ist, und sich mit Bewußtsein und Consequenz in dem von uns beherrschten Leben ausdrücken soll, wird durch Zufall und Willkür behindert, und es ist die Frage, ob der sich selbst überlassene Mensch aus dem rohen Element ein dem Geiste entsprungenes Urbild zusammenstellen werde. „Das Schicksal ist ein vornehmer, aber theurer Hofmeister: Ich würde mich lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten. Das Schicksal mag an dem Zufall, durch den es wirkt, ein sehr ungelentkes Organ haben. Denn selten scheint dieser genau und rein auszuführen, was jenes beschlossen hat.“ Die Erziehung soll also an Stelle des Zufalls treten und zum Organ des Schicksals werden, um den Menschen zu seiner Bestimmung zu führen, d. h. zur vollen Entwicklung der Anlagen nach dem eingebornen Urbilde. Die Kraft der Entwicklung sah G. in den Anlagen selber, und betrachtete er das Leben gleichsam als die Weitergeburt des Menschen aus sich, so sollte diese durch die Erziehung geregelt und erleichtert werden. Es ist also 1) die Erziehung aus dem Innern das Grundprincip von G.'s Pädagogik, „das Auferbauen von innen aus.“ „Was in dem Menschen nicht ist, kommt auch nicht aus ihm.“ „Eine Kraft beherrscht die andere, aber keine kann die andere bilden, in jeder Anlage liegt auch allein die Kraft sich zu vollenden; das verstehen wenig Menschen, die doch lehren und wirken wollen.“ Allein „ein jeder ist beschränkt genug, den andern zu seinem Ebenbilde erziehen zu wollen.“ 2) „Alles was an und in uns ist, muß in That verwandelt werden.“ Alle thatlose Versenkung der Seele in sich, wodurch der Zwiespalt von Innen- und Außenwelt erzeugt und unberechtigte Einbildungen möglich werden, verbannt G. aus der Erziehung. Selbst irriges Handeln, wenn es aus dem Grunde des Wesens hervorgeht, ist der Verirrung des müßigen Gedankens vorzuziehen, da es zur Wahrheit führt. 3) Jedes Erziehungsmittel soll zugleich Zweck sein. „Wehe jeder Art von Bildung, welche die wirksamsten Mittel

wahrer Bildung zerstört und uns auf das Ende hinweist, statt uns auf dem Wege selbst zu beglücken.“ 4) Die Erziehung hat die Einheit der menschlichen Natur zu bewahren oder herzustellen. Die Uebereinstimmung des Menschen mit sich, seines Willens und Vermögens, „die Einigkeit mit seinem Schicksal“ geht aus der richtigen Bethätigung der Anlagen hervor. „Das schönste Ziel ist die Harmonie mit sich, das höchste Ziel, daß wir wirklich Herren über die Mittel zu unsern Zwecken sind.“ Der innern Einheit widerstrebt die Vereinzelnung der Fähigkeiten, der Gegensatz „der sogenannten obern und untern Seelenkräfte.“ Verstand und Sinnlichkeit, Vernunft und Phantasie müssen im Gleichgewichte gehalten werden. Andererseits, um die Vermischung dessen, was getrennt existirt, in der Seele zu verhüten, sind die verschiedenen Thätigkeiten zu sondern. Parallel mit den sinnlichen Organen scheint G. eine Organisation der Seele anzunehmen, deren Systeme in einander übergehen und durch die Vernunft geeinigt werden, aber nur in der Trennung zur Stärke und Gesundheit gelangen. Deshalb treiben in der pädagogischen Provinz die Zöglinge ausschließlich immer nur Eine Sache. Hier wird auch die Einheit von Schule und Leben durchgeführt. 5) Die Thätigkeit muß eine dienende sein, die Kinder müssen zu Dienern erzogen werden. Durch den Gehorsam, der aus Ehrfurcht hervorgeht, wird die gesellschaftliche und religiöse so wie die sittliche Einheit möglich, da alle Kräfte Einem Willen unterworfen werden. 7) Jede Negation ist aus der Erziehung zu entfernen. Dieser Grundsatz ist überall consequent durchgeführt; wie gegen die Spaltung der Seelenkraft, das Classificiren in den Naturreichen, ist G. gegen die kritische Behandlung von Philologie und Geschichte, gegen die anatomische und analytische Methode u. s. w.

Um zuerst von der Lehrmethode zu sprechen, so hielt er freilich Analyse und Synthese wie Ein- und Ausathmen für die nothwendigen Functionen des Geistes, die das Leben der Wissenschaft ausmachen; allein wie sehr G. das synthetische Lehrverfahren vorzog, beweist am deutlichsten sein Vorschlag, die plastische Anatomie einzuführen für den Unterricht junger Mediciner und Künstler, denen statt der Section, die dem Arzt, dem Gelehrten überlassen bleibt, der menschliche Körper nach Muskeln, Nerven und Bändern aus geformtem und gefärbtem Wachs nachgebildet und zusammengesetzt wird. „Sie sollen in kurzem erfahren, daß Aufbauen mehr belehrt als Einreißen, Verbinden mehr als Trennen, Todtes beleben mehr als das Getödtete noch einmal tödten; kurz also, wollen Sie mein Schüler sein?“ Bei dem didactischen Vortrage darf der Lehrer kein Problem stehen lassen und sich etwa in einiger Entfernung darum bewegen. Gleich muß etwas bestimmt sein (be paakt sagt der Holländer), und nun glaubt man eine Weile den unbekanntem Raum zu besitzen, bis ein anderer die Pfähle wieder ausreißt und sogleich enger und weiter abermals wieder bepfählt.“ „Das Dociren, d. h. der zusammenhängende Lehrvortrag, ist erst dann wahrhaft nützlich, wenn Conversation und Catechisation sich anschließen, wie es ursprünglich gehalten wurde.“ Ueber die Kunst des Catechisirens sagt der Gehülfe in den Wahlverwandtschaften: „Fassen Sie einen Gegenstand, eine Materie, einen Begriff, wie man es nennen will; halten Sie ihn recht fest; machen Sie sich ihn in allen seinen Theilen recht deutlich, und dann wird es Ihnen leicht sein, gesprächsweise, an einer Masse von Kindern zu erfahren, was sich davon schon in ihnen entwickelt hat, was noch anzuregen, zu überliefern ist. Die Antworten auf Ihre Fragen mögen noch so ungehörig sein, mögen noch so sehr in's weite gehen, wenn nur sodann Ihre Gegenfrage Geist und Sinn wieder hereinwärts zieht, wenn Sie sich nicht von ihrem Standpunct verrücken lassen, so müssen die Kinder zuletzt denken, begreifen, sich überzeugen nur von dem, was und wie es der Lehrende will. Sein größter Fehler ist der, wenn er sich von den Lernenden mit in die Weite reißen läßt, wenn er sie nicht auf dem Punkte festzuhalten weiß, den er eben jetzt behandelt.“ Wo es angeht, muß dem Wort die Anschauung zu Hülfe kommen. „Hat man erst einen sichern Blick gethan, so schließt sich das Wort an den lebendigen Eindruck; nun kann man denken und beurtheilen.“ Doch muß dasjenige, was wir lernen, so wie derjenige, von dem wir lernen, unsrer Natur gemäß

sein, und selbst vollkommene Vorbilder machen irre, indem sie uns veranlassen, notwendige Bildungsstufen zu überspringen.“ Auch darf die Intelligenz nicht einseitig und ohne Rücksicht auf Sittlichkeit und innres Gleichgewicht gehoben werden, wie G. in einem Briefe aus Rom sagt, er fürchte, Moritz würde durch seinen Umgang klüger, aber weder richtiger, besser noch glücklicher werden, eine Furcht, die ihn abhalte ganz offen gegen ihn zu sein. — Mit jeder abgelegten Geistesfessel übernehme man die Pflicht größrer Selbstbeherrschung. — Kinder müsse man um des Guten und Nützlichen willen bisweilen betrügen. Man dürfe mit ihnen nicht immer wie mit sich selber sprechen, weil es Pflicht sei, andern nur dasjenige zu sagen, was sie aufnehmen können. Vorurtheile und irrthümliche Begriffe, die sie hören, sind nicht zu widerlegen, sondern irgendwo an einen richtigen Begriff anzuknüpfen, um sie wo nicht nützlich doch unschädlich zu machen. (So Nataliens Deutung der Engelsererscheinungen, des Knechtes Ruprecht.) — Der Lehrer muß mehr wissen, als die Schüler allenfalls wissen sollen; er darf zwar das Beste verschweigen, aber nicht halbwissend sein.“ Lehren kann auch derjenige, der nicht docirt, „wenn er durch That dem Urtheil, durch Urtheil der That zum Leben hilft.“ Der Vater pflegt ein schlechter Erzieher zu sein, „er behält immer eine Art von despotischem Verhältnis zu dem Sohne.“ Mütter dagegen sind die besten Erzieherinnen ihrer Töchter. — Lehrbücher zugleich für den Gebrauch des Schülers und des Lehrers billigte G. nicht. Jährliche öffentliche Prüfungen, in denen sich die Eltern von den Fortschritten der Ihrigen überzeugen können, finden wir auch in der pädagogischen Provinz (in W. Meisters Wanderjahren), doch nicht in der Gestalt des Examens. Ob Fähigkeiten zu Fertigkeiten geworden sind, ist Gegenstand der Prüfung (Ottilie).

Für das Kindesalter sind die frühesten Eindrücke entscheidend; nach ihnen bilden sich die Organe, z. B. das Auge. „Meist versprechen Kinder mehr als sie halten, und es scheint, als wenn die Natur unter andern schelmischen Streichen, die sie uns spielt, auch hier sich ganz besonders festgesetzt, uns zum Besten zu haben.“ „Niemand glaube die ersten Eindrücke der Jugend überwinden zu können. Ist er in löblicher Freiheit, umgeben von edeln und schönen Gegenständen, in dem Umgang mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihn seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mußte, um das Uebrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, daß er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen; so wird dieser Mensch ein reines, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte in Widerstand und Irrthum zugesetzt hat. Es wird so viel von Erziehung gesprochen und geschrieben, und ich sehe nur wenig Menschen, die den einfachen aber großen Begriff, der alles andere in sich schließt, fassen und in die Ausführung übertragen könnten.“

„Mit wenig Worten läßt sich das ganze Erziehungsgeschäft aussprechen; man erziehe die Knaben zu Dienern, die Mädchen zu Müttern, so wird es überall wohl stehen.“ Jede öffentliche, politische, literarische oder im weitern Sinne gesellige Wirksamkeit hielt G. für unweiblich, das Elternhaus für die beste Schule der Mädchen. In den niedern Ständen ist ihre Erziehung leicht. Wichtig werden sie nur zur nächsten Brauchbarkeit herangehoben. Keulichkeit veranlaßt sie mit Freuden, etwas auf sich zu halten. Sie sollen mannigfaltig gekleidet gehen. In den gebildeten Ständen ist die Aufgabe sehr verwickelt. Indem man die Kinder für einen weitern Kreis zu bilden gedenkt, treibt man sie leicht in's Grenzenlose, ohne im Auge zu behalten, was denn eigentlich die innere Natur fordert. (S. Wahlv. 2. Th. 7. K.) In der Novelle „der Mann von 50 Jahren“ finden wir ein Musterbild höherer weiblicher Erziehung skizzirt.

In Lucianen und Ottilien ist eine unweibliche Bildung einer echt weiblichen ent-

gegengestellt. Wie, im Falle das Elternhaus nicht zureicht, durch edle Frauen theils die künftigen Haushälterinnen, theils die feineren Talente zu erziehen seien, wird durch Theresens und Ottiliens Wirksamkeit bezeichnet. (Lehrjahre). Die Romanlectüre verbannt G. aus der weiblichen Beschäftigung. — Die Erziehungsanstalten für Knaben legt er in eine ländliche Umgebung. Er verlangt für sie die Uniform, weil sie sich gewöhnen müssen, „zusammen zu handeln, sich unter Ihresgleichen zu verlieren, in Masse zu gehorchen und ins ganze zu arbeiten.“ Alles, was zur Erweckung des Ehrgeizes dient, schließt er aus; die Kinder sollen „im allgemeinen Sinne mit vielen leben.“

Durch die Bibel ist der Grund der Bildung zu legen. Würde dem A. T. ein Auszug aus Josephus beigelegt, der Apostelgeschichte eine Fortsetzung bis auf die neueste Zeit, und vor der Offenbarung Johannis die reine christliche Lehre zusammengefaßt, so reichte die Bibel völlig aus. An sie reihen sich weiter die Classiker, in denen sich „das Gefühl, die Betrachtung noch nicht zerstückelt fand, jene kaum heilbare Trennung in der gesunden Menschenkraft noch nicht vorgegangen war.“ Von ihnen sind die Griechen den Römern vorzuziehen, die wie ungebildete Leute, die zu großem Vermögen gelangen, überladen und bornirt bleiben. Am wenigsten war er für das Latein-schreiben und sprechen, „in dem sich der Schulmann höher und vornehmer vorkommt, als er sich in seinem Alltagsleben dünken darf.“ Die kritische und etymologische Behandlung der Classiker mißbilligte er. Sprache, Dialekt, Stil und Schrift sei als Körper eines jeden geistigen Werks anzusehen, das Innere, Eigentliche einer Schrift sei zu erforschen und dabei vor allen Dingen zu erwägen, wie sie sich zu unserm eignen Innern verhalte, und inwiefern durch jene Lebenskraft die unfrige erregt und befruchtet werde. Er will eine realistische Interpretation, im Zusammenhang mit Leben, Religion und Kunst. So schließen sie sich als Ergänzung der Historie an die Bibel, unterscheiden sich aber von ihr auch darin, daß dort der Typus der Völkerschicksale, hier das Individuelle hervortritt. „Die Geschichte soll den Enthusiasmus erregen;“ daher ist die biographische Geschichtserzählung ein so vortreffliches Bildungsmittel, und „die ärmliche Wahrheit der historischen Kritik,“ welche die Geschichte des Enthusiasmus beraubt, indem sie den großen Sinn der Tradition vernichtet, aus dem Unterrichte zu entfernen. Die neuern Sprachen müssen nach G. eigentlich in ihrer Heimat gelernt werden, zugleich mit den Elementen, worauf sie ruhen, und wo dieses nicht möglich ist, kann man wenigstens annähernd eine künstliche Heimat für sie herstellen. Ebenso sollte man Naturgegenstände nur in vollständiger Umgebung kennen lernen und nichts, als was uns unmittelbar lebendig umgiebt. „Ein Naturalienkabinet kann uns vorkommen wie eine ägyptische Grabstätte, wo die verschiedenen Thier- und Pflanzen- gößen balsamirt umherstehen. — In den allgemeinen Unterricht sollte dergleichen nicht einfließen, um so weniger als etwas näheres und würdigeres sich dadurch verdrängt sieht. — Das eigentliche Studium der Menschheit ist der Mensch.“ Das Classificiren und Schematisiren als willkürliche Trennung oder Verbindung des Vorhandenen hielt er für schädlich, ebenso, daß man sich nur der künstlichen Experimente, der Mikroskope und Fernröhre statt der gesunden Sinne zur Naturerkenntnis bedient. Im allgemeinen war G. gegen eine zu weite Ausdehnung der Realien, die mehr zerstreuen als bilden, wenn sie nicht methodisch und vollständig überliefert werden, den Sprachenübungen und der Begründung in den eigentlichen Vorkenntnissen Zeit und Aufmerksamkeit nehmen und die meisten zur Veredlung und Würde des Geistes führenden Studien verseichten. — Für die sittliche Erziehung gelten die Gebote: Mäßigung im Willkürlichen, Emsigkeit im Nothwendigen. G.'s Vorschriften könnten wir in Folgendem zusammenfassen: 1) Man lasse die Jugend in löblicher Freiheit aufwachsen, ohne ihren Muth durch tägliches Schelten und Tadeln zu hemmen und gegen Eigenheiten, die von wahren Unarten (Verstößen gegen die Ehrfurcht) wohl zu unterscheiden sind, rigoros zu sein; die übermäßige Strenge rächt sich, sobald der Knabe majorem ist. 2) Die Kraft der Selbstbeherrschung und Entsamung muß systematisch

geübt werden, in allen, auch in den geistigen Genüssen, da ohne geistige Diät „was zur Seligkeit führen sollte, zur Verdammnis wird. — Niemand bedenkt leicht, daß uns Vernunft und ein tapferes Wollen gegeben sind, damit wir uns nicht allein vom Bösen, sondern auch vom Uebermaß des Guten zurückhalten.“ 3) Nicht verbieten, sondern gebieten, nicht hindern, sondern befördern! Das Fehlerhafte ist nicht durch Gewaltmittel zu entfernen, sondern ihm das Gute zu substituiren. Die Furcht ist das schlechteste Erziehungsmittel. 4) Eine rastlose, hastlose, gesellige Thätigkeit ist das Element körperlicher, geistiger und sittlicher Gesundheit, und zwar eine Thätigkeit, die im Verhältnis zum zukünftigen Berufe steht. Ein praktischer gesunder Weltfinn, frühe Erfassung des wirklichen Lebens, Gewandtheit und Umsicht soll früh erweckt werden, wozu u. a. G. auch kleinere Reisen für sehr nützlich hielt. Statt der gar zu vielen theoretisch gelehrten Kenntnisse, die man von den zukünftigen Staatsdienern verlangt, wodurch die jungen Leute vor der Zeit geistig und körperlich ruinirt werden, statt Abstractionen, Philosophemen und Bücherstaub, wodurch sie kurzsichtig, blaß, dem Dämon der Hypochondrie verfallen und Jugendgefühl und Jugendlust unwiederbringlich verlieren, will er mehr Thatkraft und Praxis. Vor allem wünscht er eine handwerksthätige Beschäftigung für die Jugend. Am glücklichsten sind die Kinder daran, die das Gewerbe ihres Vaters treiben: die geerbten Anlagen finden sich sogleich in der rechten Werkstätte heimisch. Denn auch für das Handwerk gilt das Princip: die vollkommenen Lehrer sind da zu finden, wo eine Sache zu Hause ist, den besten Unterricht zieht man aus vollständiger Umgebung. Zu Talent und Genie gehören correspondirende Organe, die sie zur Virtuosität steigern. „Bede, auch die geringste Fähigkeit, wird uns angeboren, und es giebt keine unbestimmte Fähigkeit. Nur eine zweideutige, zerstreute Erziehung macht den Menschen ungewiß, sie erregt Wünsche, statt Triebe zu beleben.“ „Man soll sich vor einem Talente hüten, das man in Vollkommenheit auszuüben nicht Hoffnung hat.“ Das größte Unglück ist es, über seine Sphäre hinauszugehen, wozu die jungen Leute durch die gigantische Umgebung gedrängt werden, das größte Glück, einig mit dem Schicksal seinen Beruf zu erfüllen. Da aber die Anlagen in der Kindheit zu bestimmen unmöglich ist, Eitelkeit und Nachahmungstrieb verwirren, manche Kräfte nur einer gewissen Zeit angehören, da die Jugend das Genie ersetzt, so kann das Richtige öfters nur durch den Irrthum gefunden werden. Die Erziehung durch den Irrthum gilt für Berufs- wie für sittliche Bildung, denn Kunst- und sinnliche Triebe ruhen auf organischen Anlagen. „Nicht vor Irrthum zu bewahren, ist die Pflicht des Menschenenergiehlers, sondern den Irrenden zu leiten, ja ihn seinen Irrthum aus vollen Bechern ausschürfen zu lassen, das ist Weisheit der Lehrer. Wer seinen Irrthum nur kostet, hält lange damit Haus, er freut sich dessen als eines seltenen Glücks; aber wer ihn ganz erschöpft, der muß ihn kennen lernen, wenn er nicht wahnsinnig ist.“ Es ist aber ein Unterschied zwischen dem leeren vergeblichen und dem zukunftsvollen Suchen, „dem edeln Suchen und Streben nach dem Bessern, wodurch wir das Gute, das wir zu finden glauben, selbst hervorbringen.“ Oft wird ein Irrthum fruchtreich, wenn man eine Zeit lang als Hauptzweck verfolgt, was sich später nur als Mittel erweist. Falsche und richtige Bestrebungen kann man durch das Resultat unterscheiden; nur auf seinem Plage ist jeder productiv. — Der Erziehung durch den Irrthum wird die Erziehung durch das Gesetz entgegengestellt, zunächst für Frauen, die nur einen Beruf haben und nicht irren dürfen. „Es ist besser nach Regeln zu irren, als zu irren, wenn uns die Willkür unsrer Natur hin und her treibt, und wie ich die Menschen sehe, scheint mir in ihrer Natur immer eine Lücke zu bleiben, die nur durch ein entschieden ausgesprochenes Gesetz ausgefüllt werden kann,“ sagt Natalie. — Die Bildung der Phantasie ist für die Sittlichkeit nothwendig. Wer nach einer moralischen Cultur strebt, hat alle Ursache, seine feinere Sinnlichkeit zugleich mit auszubilden, damit er nicht in die Gefahr komme von seiner moralischen Höhe herabzugleiten, indem er sich den Lockungen einer regellosen

Phantasie übergiebt.“ „Es bewährt sich die Kraft aller sinnlich-sittlichen Eindrücke am stärksten, wenn der Mensch ganz auf sich selbst zurückgewiesen ist.“

Dem privaten Stillleben des 18. Jahrhunderts, wo man irren und suchen durfte, folgte unsre Zeit, die Zeit der Massenwirkung, des grenzenlosen Verkehrs, der riesig anwachsenden Industrie und Concurrrenz. „Vor der Revolution war alles Bestreben, nachher verwandelte sich alles in Forderung.“ Für die Erziehung war nun ein neues Problem zu lösen: wie kann den Bedürfnissen einer umgewandelten Gesellschaft aufs vollkommenste genügt und doch die Persönlichkeit und höhere Natur des Menschen gerettet werden? Die Antwort enthält die pädagogische Provinz. Sie wird ein Utopien genannt, wo symbolisch eine Reihe von Ideen dargestellt werden. Doch bemerken wir gelegentlich, daß Schulmänner durch die symbolische Form hier und anderwärts sich nicht verleiten lassen mögen, die pädagogische Leistung G.'s für bloßen Dilettantismus oder poetische Träumerei anzusehen. In der päd. Prov. ist 1) die Religion der Mittelpunkt der Erziehung, auf sie ist die culturhistorische Bildung im wesentlichen beschränkt. Den 3 Glaubensartikeln entsprechen die 3 Gallerien der Heiligthümer mit ihren Gemälden, und vertreten 3 Religionen, die ethnische, christliche und philosophische, oder 3 Ehrfurchten, vor dem, was über uns ist, was unter uns ist, und was uns gleich ist, welche je nach der Stufe, auf der die Kinder stehn, durch symbolische Grüsse bezeichnet werden. 2) In jedem Bezirk wird eine Fertigkeit ausschließlic und in vollständiger Umgebung gelehrt. Mit dem Ackerbau beginnen die Zöglinge, und nach einer Prüfungszeit werden sie je nach ihren Neigungen in andre Regionen versetzt, bis sie so schnell als möglich ihren Beruf gefunden haben. 3) Der Gesang ist das Element der Erziehung, er begleitet jede Beschäftigung, an ihn schließen sich Recht-, Schönschreiben, Meß- und Rechenkunst u. s. w.; Glaubens- und Sittenbekenntnis, durch das Bild eingepägt, in Gebärden ausgepägt, werden durch Gesänge überliefert. 4) Das Wort ist als Erziehungsmittel so viel als möglich beseitigt; es ist, in Bild und Ton aufgelöst, als Text dem Liede, als Erklärung dem Gemälde, als Epos der Plastik beigegeben. 5) Die Uniformirung, wodurch die Ergründung der Fähigkeiten gehindert wird, ist aufgegeben, Schnitt und Farben können willkürlich aus den vorhandenen Vorräthen gewählt werden. 6) Für neuere Sprachen wird eine künstliche Heimat geschaffen, da alle Nationen vertreten sind. Im Gegensatz zu dem grammatischen Bücherstudium hat G. die lebendige Sprachbildung durch seine reitenden Grammatiker ironisch versimbildlicht. 7) Realien werden in der Handwerks- und Kunstpraxis gelehrt. 8) Nichts Pädagogisches ist als bloßes Mittel vom Leben gesondert; es wird nicht geturnt, sondern gearbeitet, geritten, die Schaustellung der öffentlichen Prüfung ist mit einem Markt verbunden u. s. f. 9) Es wird immer der ganze Mensch beschäftigt, zugleich Körper und Geist, äußerer und innerer Sinn. 10) Daß bloß Individuelle ist durch die Gesellschaft aufgehoben. So geschehen auch alle Leistungen mit vereinten Kräften. 11) Die strengste Disciplin wird ohne jede Gewalt samkeit geübt. Dies wird erreicht durch eine hierarchische Gliederung und durch die Ehrfurcht; sie nicht bezeigen zu dürfen gilt, vor der Verbannung, als höchste Strafe. 12) Das Schauspiel ist verbannt, da, wo alles Thätigkeit, Wahrheit und Charakter ist, nicht müßige Zuschauer und absichtliche Verstellung sein dürfen.

Schließlich führen wir an, daß die pädagogische Bewegung, in die G.'s Jugend fiel, nach einem 200jährigen pädagogischen Schlummer, von entscheidendem Einfluß auf seine Richtung war. Seine häusliche Erziehung bietet uns die Gegensätze von leidenschaftlichem eigenen Streben und altväterischer Energie, Talent und Charakter, Ueberflügeln und Eingrenzen, Freiheit und Zwang; die wohldurchgeföhlte Unsicherheit eines emsigen väterlichen Dilettantismus weckte früh die Kritik, das widersprechende Bedürfnis die Individualitätsrichtung in der Pädagogik, welcher das dunkle Streben des Zeitalters und Rousseau, dessen Dolmetscher, entgegen kam. Rousseau und Basedow fanden

so den empfänglichsten Boden; Werther und Götz beweisen die Einwirkung eines jeden von ihnen. Innerlich selbständig, von Rousseau sympathisch ergriffen, entwickelte er seine Ideen in diametralen Gegensatz zu diesem während eines halben Jahrhunderts, auch in praktischer Anwendung. So finden wir ihn in Weimar als liebevollen Pfleger und Erzieher eines Knaben, des jungen Friedrich von Stein, den er 2 Jahre lang in seinem Hause hatte und wissenschaftlich und praktisch mit dem besten Erfolge unterrichtete, später nach Schillers Meinung trotz Mangel an jedem Genie „ein pädagogisches Kunstwerk.“ Aehnlich sein Verhältnis zu Moritz in Italien. Alle seine Freundschaften sind pädagogische Bündnisse. Lehrend suchte er sich nicht selten über naturwissenschaftliche Materien Klarheit zu verschaffen oder, wie bei der von ihm gegründeten Theater-schule, sich an den Fortschritten seiner Zöglinge emporzustudiren. Einen thätigen Einfluß übte er ferner auf das Schulwesen seines Landes aus.

A. Oldenberg.

Goethe. Lectüre G. in pädagogischer Hinsicht. Daß Goethe's Schriften auf der Hochschule auch einen Gegenstand des wissenschaftlichen Unterrichts bilden können, ja sollen, versteht sich eigentlich von selbst. Obwohl es nicht an Veranlassung fehlen würde, ein Wort zu sagen über das Daß und Wie dieser Behandlung G. auf Hochschulen, so ist dies ja durch das Programm der pädagogischen Encyclopädie ausgeschlossen. Dagegen versteht es sich nicht von selbst, ob und wie Goethe innerhalb der Lehranstalten, welche die confirmirte Jugend zu bilden und zu leiten haben bis zur Hochschule und andern höhern Bildungsanstalten, im öffentlichen Unterricht behandelt werden soll. Es erscheint zwar vielen befremdlich, daß man nur überhaupt diese Frage stellen wolle, indem die einen keinen Zweifel darüber haben zu können meinen, die Frage ohne weiteres zu verneinen, während die andern, wenn auch nicht ebenso unbedingt, sie bejahen zu müssen glauben. Aber eben dieser schroffe Gegensatz der Ansichten beweist schon klar, daß es sich hier wirklich um eine Frage und um eine sich nicht von selbst beantwortende Frage handelt. Die für das Daß Entschiedenen werden sich schlechtweg berufen auf die Nothwendigkeit auch einer ästhetischen Bildung und den allgemeinen bildenden und erziehenden Einfluß der deutschen Nationalliteratur und werden es darum für eine Barbarei, ja fast für ein Sacrilogium erklären, den größten deutschen Dichter der Jugend in ihrem empfänglichsten Alter entziehen zu wollen. Sofern sie aber schon als verständige Lehrer und Erzieher doch die immerhin im Wege stehenden Schwierigkeiten sich nicht verbergen können, werden sie diese Schwierigkeiten durch die richtige Behandlung des Wie leicht überwinden zu können hoffen. Die unbedingt Verneinenden dagegen werden rundweg erklären: sobald die Pädagogik auf evangelisch christlichen Standpunct sich stellen wolle, müsse sie die Beschäftigung mit einem Dichter jedenfalls vom öffentlichen Unterricht ausschließen, dessen Weltanschauung mit jenem Standpuncte so vielfach in offenbarem Widerspruch stehe. Sofern und soweit aber diese grundsätzlichen Gegner der Beschäftigung mit Goethe's Schriften im öffentlichen Unterricht doch nicht ebenso grundsätzliche Gegner jeder ästhetischen Bildung und jeder Beschäftigung mit deutscher Nationalliteratur in den öffentlichen Lehranstalten sind, vielleicht sogar nicht läugnen, daß ohne jene wesentlichen Mängel allerdings die Lectüre Goethe's in der genannten Richtung großen Werth haben könnte, und sofern die grundsätzlichen Vertheidiger der Beschäftigung mit Goethe doch immerhin die dabei zu überwindenden Schwierigkeiten anerkennen, fordern beide Theile ebendamit selbst eigentlich dazu auf, in eine genauere Erwägung der oben bezeichneten Frage einzutreten. Dies wird aber auch dadurch nahegelegt, daß die öffentlichen Lehranstalten vermöge ihrer ganzen Stellung und Bedeutung sogar die Verpflichtung haben, das Richtige und Ersprießliche zu vertreten und ins Werk zu setzen gegenüber von der entgegengesetzten einseitigen Erziehungs- und Unterrichtsmaxime nicht nur vieler Lehrer, sondern insbesondere auch der Eltern selbst. Nimmt die frömmelnde Aengstlichkeit und Engherzigkeit mancher Eltern einen entschiedenen Anstoß an aller Beschäftigung mit schöner Literatur, sofern sie nicht specifisch christliche Färbung an sich trägt, und dann noch vielmehr an der Beschäftigung mit den Werken eines solchen „Weltkinds“ wie Goethe,

so gilt es, wenn ich so sagen darf, den Dichter der Jugend, und die Jugend dem Dichter zu erhalten, gerade dadurch, daß man jenen Bedenken ebenso ihr Recht widerfahren läßt, wie man ihr Unrecht zurückweist. Ebenso gewiß haben aber die öffentlichen Lehranstalten dadurch, daß sie den Dichter selbst in die Hand nehmen und von ihrem Standpuncte aus die Jugend mit ihm bekannt machen, das Interesse einer gefunden, d. h. wahrhaft christlich humanen Pädagogik bei der Jugend zu vertreten gegenüber von Eltern, für deren ganze Weltanschauung und Lebenspraxis solche Schriften wie die Göthe's gleichsam das Evangelium bilden. Der öffentliche Unterricht muß, je mehr er auf der einen Seite den Gewinn aus der Beschäftigung mit dem Dichter für die Jugend zu ziehen sucht, der sich wirklich ziehen läßt, auf der andern durch die Behandlung des Dichters und die Art der Behandlung den Damm gegen Mißbrauch und schädlichen Einfluß aufrichten, welchen die häusliche Erziehung aufzurichten versäumt oder verweigert. — Um nun die gestellte Frage, ob überhaupt die öffentliche Lectüre Göthe's in der genannten Richtung zuzulassen sei, zu beantworten, wären vor allem die dagegen erhobenen Bedenken näher ins Auge zu fassen. Das Hauptbedenken stützt sich, wie bereits angedeutet worden, auf den Widerspruch der in Göthe's Werken zu Tage tretenden Weltanschauung mit den Grundsätzen des Christenthums überhaupt, und im Zusammenhang damit auf den sittengefährlichen Einfluß, welcher von der Lectüre Göthe's wegen dessen insbesondere gefürchtet wird, was sich auf die sinnliche Liebe und das Geschlechtsverhältnis im ganzen bezieht. Es ist nun freilich hier nicht der Ort, das so viel besprochene Verhältnis Göthe's zum Christenthum erschöpfend zu erörtern, wie sehr man sich dazu auch versucht fühlen könnte ebenso durch die Art, wie Göthe in dieser Hinsicht häufig angegriffen, als durch die Art, wie er gewöhnlich dagegen vertheidigt wird. Was will das wenigstens heißen, da und dort einzelne Stellen aufzustecken, in welchen Göthe sich entweder skeptisch über religiöse und christliche Dinge ausspricht oder sogar positiven Unglauben und Widerwillen gegen christliche Lehren und Anschauungsweisen verräth! Fragt es sich dabei doch immer wieder im einzelnen, in welchem bestimmten Zusammenhange solche anstößig erscheinende Aussprüche auftreten, und wie weit sie dadurch ihre Erklärung, beziehungsweise Entschuldigung oder Rechtfertigung erhalten, und müssen doch die Gestalt, in welcher Christenthum und Kirche Göthe in seiner Zeit gegenübertrat, und alle die Ausschreitungen und Einseitigkeiten, welche das Bestreben, das Alte aufzulösen und ein Neues zu bilden, auf diesem Gebiete erzeugte, in ihrem Einfluß auf jene widerchristlich und antireligiös lautenden Urtheile mit in Rechnung gezogen werden. Den lebensfrohen und scharfsichtigen Jüngling widerte, wie die evangel. Kirchenzeitung (1837 in dem Aufsatz: Charakter und Christenthum) sagt, seine eigene Kirche als ein kalter und blasser Leichnam an. Einzelne Aussprüche und Urtheile Göthe's, wie sehr sie dem Christenthum widerstreiten, ja feindselig entgegentreten mögen, können daher nicht als das Bedenklichste betrachtet werden, mögen sie auch vielleicht im Munde des Dichters und eines solchen Dichters gefährlicher erscheinen, als manche ebenso einseitige, ja noch einseitigere und schroffere Urtheile von Gegnern, die dem Christenthum grundsätzlich sich entgegenstellen. Das Bedenklichste von dieser Seite kann nur in der Dissonanz der ganzen Weltanschauung des Dichters mit dem Christenthum gefunden werden, und auch jene einzelnen anstößigen Aussprüche sind vorzugsweise insofern von Bedeutung, als sie mit dieser von der christlichen abweichenden Weltanschauung überhaupt zusammenhängen. Ebenfowenig kann aber auf der andern Seite die Art, wie Göthe häufig vertheidigt und gerechtfertigt werden will, ohne weiteres über die Bedenken hinüberführen. Es läßt sich aus Göthe's Schriften eine Reihe von einzelnen Aussprüchen, ja ganzen Abschnitten anführen, in welchen sich ein zarter und feiner Sinn für das Große und Schöne der Religion überhaupt, und für das Christenthum und seine heilige Urkunden insbesondere ausspricht, ja Stellen, in welchen gleichsam die schönsten Glockentöne des Christenthums anklingen; daher manche ja sogar Göthe in religiöser Beziehung über Schiller stellen. Wie sehr man nun das alles (auch anerkennen mag, so darf man doch auch nicht

übersehen, ob und wie jene günstige Urtheile eben nur auf dieses oder jenes Einzelne sich beziehen, und weiter, wie jene Glockentöne darum besonders mit anklingen, weil der Dichter das künstlerische Gegenbild alles dessen schaffend, was in der wirklichen Welt „bedeutend,“ schön und groß ist im Guten und Bösen, ohne unwahr zu werden, die Töne und Farben mitaufnehmen muß, die von der Religion und dem Christenthum herkommen. Das mag nun für die Größe des Dichters als Dichters sprechen, aber es beweist noch nicht schlechthin für seine Weltanschauung und den religiösen und christlichen Charakter derselben überhaupt; es können ja die einzelnen, dem Christenthum günstig und günstiger lautenden Aussprüche zu der Weltanschauung des Dichters sich verhalten nicht wie das Weil, sondern wie das Obgleich. Insbesondere kommt es zur richtigen Würdigung darauf an, ob die religiöse Anschauungsweise, die der Dichter zu erkennen giebt in jenen einzelnen Stellen, auch wirklich auf einem Interesse des Willens an der Religion beruht, oder nur der Phantasie und dem Gefühle angehört. Zwischen diesem ästhetischen und dem ethischen Charakter der Frömmigkeit ist doch noch ein sehr wesentlicher Unterschied. Allein auch hier ist es mit dem Einzelnen nicht gethan; es müßte vielmehr gezeigt werden und werden können, daß die ganze Weltanschauung des Dichters nicht die dem Christenthum entgegengesetzte sei, als welche sie vielen gilt, daß sie zwar nicht das von manchen verlangte speciell und unmittelbar christliche Gepräge trage, aber doch in ihren wesentlichsten Elementen einen allgemein und mittelbar christlichen Charakter, und überhaupt solche Vorzüge der Wahrheit und Größe besitze, welche alle Mängel und Schwächen derselben weit überstrahlen und einer christlichen Weltanschauung, wenn sie nur selbst die rechte Höhe und Weite zu gewinnen wisse, nicht nur nicht störend in den Weg treten, sondern in ihrer Weise sogar fördernd entgegenkommen. Unser Zweck fordert nun aber doch, daß wir, so weit es hier möglich ist, etwas näher eingehen auf das Verhältnis Goethe's zur christlichen Weltanschauung überhaupt; und zwar wäre das Wichtigste für uns die Dissonanz, welche zwischen beiden sich darstellt und darzustellen scheint. Goethe nennt sich selbst wiederholt einen Heiden, und dieses Heidnische an ihm ist die mit der classischen, namentlich griechischen verwandte, überwiegend ästhetische Weltanschauung, welche die ethische zwar nicht ausschließt, aber sie sich unterordnet; ihr höchstes Ideal ist die Harmonie des Daseins, das Zusammenstreben der mannigfaltigen endlichen Kräfte zu einem Ganzen der Wirkung, in welchem das Dasein eine eigenthümliche Bedeutung und der menschliche Geist, indem er diese Wirkung erkennt oder selbst hervorbringt, eine innere Befriedigung und einen Genuß gewinnt. Goethe selbst sagt in der Abhandlung über Winkelmann: „wenn die gesunde Natur des Menschen als ein Ganzes wirkt, wenn er sich in der Welt als in einem großen, schönen und würdigen Ganzen fühlt, wenn das harmonische Behagen ihm ein reines, freies Entzücken gewährt, dann würde das Weltall, wenn es sich selbst empfinden könnte, als an sein Ziel gelangt, aufjauchzen und den Gipfel des eigenen Werdens und Wesens bewundern. Denn wozu dient alle der Aufwand von Sonnen, Monden, Planeten &c., von gewordenen und werdenden Welten, wenn sich nicht zuletzt ein glücklicher Mensch seines Daseins erfreut?“ — Ist denn aber für Goethe wirklich der Genuß das letzte und höchste Ziel des Lebens, wie man so oft sagt? Allerdings nicht der grob materielle und sinnliche Genuß, auch nicht der träge, weichliche, feige Genuß, welcher ohne Arbeit und Anstrengung die goldenen Früchte vom grünen Baume des Lebens pflücken will, ja nicht einmal ein Genuß, für welchen das sittliche Gesetz und die darauf ruhende Ordnung des menschlichen Lebens gar keinerlei Schranke bildete — und dennoch der Genuß in der Anschauung und Eroberung der Güter, auch der geistigen Güter des Lebens. Goethe will allerdings die Dinge der Welt auch vom sittlichen Standpunct aus beurtheilen und behandeln, aber er will das *ἀγαθόν* nur, sofern es auch und sofern es vor allem das *καλόν* ist, daher ihm, wie den Griechen nach dem treffenden Worte Plato's im Philebus, das Wesen des Guten in das Schöne entflieht. Das Gute hat für ihn Bedeutung und Werth ganz besonders insofern, als es Natur und Naturproduct ist, sofern es eine Uebung der natürlichen

menschlichen Kraft ist, die etwas bedeutendes schafft, sofern es ein vernünftiges, maßhaltendes und harmonisches Thun ist, durch welches das Leben des Einzelnen wie des Ganzen in einen ungehemmten Fluß der Entwicklung und Entfaltung versetzt und damit die Freude des Daseins gemehrt wird; gut ist ihm die lebenskräftige, aber auch maßhaltende schöne Menschlichkeit des Thuns. Aber Göthe weiß nichts, will wenigstens nichts wissen vom Sittlichen, sofern es der Gegensatz der Natur und des nur Natürlichen ist und sein soll, sofern es sich gründet auf die Pflicht, als eine unbedingte Forderung an den menschlichen Willen, welche aus einer übersinnlichen Welt, aus der Region eines absolut Guten und Heiligen stammt und den nach dem Bilde eines lebendigen Gottes geschaffenen Menschen an diesen Gott ketten und zu ihm emporziehen soll; sagt doch Göthe vielmehr: „Recht hat jeder eigene Charakter, es giebt kein Unrecht als den Widerspruch.“ Göthe will nichts wissen vom Sittlichen, sofern es ein Kampf des Menschen mit sich selbst und seiner dem Guten widerstrebenden Natur, und ein Kampf mit der Welt und der in ihr herrschenden Potenz des Bösen und Unheiligen sein soll, sofern es eine Verläugnung seiner selbst und eine Aufopferung der schönsten äußeren Güter des menschlichen Daseins und eine Störung des ungehemmten und „behaglichen“ Flusses des Lebens fordert. Sittlicher Kampf und sittliche Aufopferung finden eine Anerkennung bei Göthe im Grunde nur, sofern die darin sich äuffernde Kraftanstrengung auch ein ästhetisches Wohlgefallen erzeugt, aber nicht sofern darin einer Gewissenspflicht und zwar oft in einer Weise Genüge geschieht und geschehen muß, welche das Lebensgefühl des natürlichen Menschen in schonungslosester und schmerzlichster Art verletzt. Falt sagt von Göthe in der Schrift: Göthe aus näherem persönlichem Umgang dargestellt S. 148: „Charaktere wie Luther und Coriolan versetzten ihn in ein gewisses Unbehagen, was sich nur dadurch erklären läßt, daß ihr Wesen mit dem seinigen in einem geheimen Widerspruche stand.“ Ebendasselbst führt Falt die Aeußerung Göthe's an: „Religion und Politik sind ein trübes Element für die Kunst: ich habe sie mir immer so weit als möglich vom Leibe gehalten.“ Man sage aber nicht, daß dieses Urtheil ja nur vom Standpunct der Kunst ausgehe, von welchem aus betrachtet es auch nicht einmal ganz wahr ist; denn die Antipathie des Künstlers ist deutlich genug hier auch die Antipathie des Menschen; und diese Antipathie des Menschen beherrscht die Anschauung und das Urtheil des Künstlers. Weiter ist zu erinnern an den vielbesprochenen und ebensoviel entschuldigtem und doch niemals ganz zu entschuldigenden Indifferentismus, ja Widerwillen Göthe's gegenüber von den nationalen und überhaupt den großen gemeinschaftlichen Interessen der Menschheit, welche in den welthistorischen Thatfachen der Reformation, der französischen Revolution, der deutschen Befreiungskriege und Aehnlichem in Bewegung gesetzt worden sind, und Herz und Gewissen des ernstest denkenden und tiefer fühlenden Menschen in Anspruch nehmen müssen. Was ist dies alles anders, als Mangel an wahrer sittlicher Tiefe und Wärme auf der einen Seite und die Kälte und Schwäche eines ästhetischen Egoismus auf der andern? Weil nun so Göthe, nach dem treffenden Worte Tholucks, nur Natur war und sein wollte, können wir uns auch nicht wundern, daß er sich so gar nicht zu finden wußte in die Anerkennung des ungeheuern Widerspruchs, welcher in der sittlichen Natur des Menschen, sowie sie nun ist, herrscht, in die Anerkennung der Macht einer in die menschliche Entwicklung überhaupt eingedrungenen Störung und Verlehrung. Nicht nur daß ihn eine innere Kluft von der augustinischen Lehre von der Sünde trennte, weil er „nach allen Seiten an die Natur verwiesen war und sie ihm in ihrer Herrlichkeit erschienen war,“ wie er sagt, sondern er legt es deutlich genug dem Christenthum selbst zur Last, daß es durch seine Lehre von der Sünde erst den Riß in die gesunde und harmonische Anschauung und Entwicklung hereingebracht habe. Statt anzuerkennen, daß das Christenthum den schon vorhandenen Riß ins Licht gestellt hat, aber auch die Heilung dafür darbietet, preist er die Zeit der Griechen mit den bezeichnenden Worten: „Noch fand sich das Gefühl und die Betrachtung nicht zerstückelt,

noch war jene kaum heilbare Trennung in der gefunden Menschenkraft noch nicht vorgegangen."

Mit diesem Urtheil, das wir über Goethe's Verhältnis zur sittlichen Weltanschauung fällen müssen, ist nun auch schon wesentlich das Urtheil über seine Stellung zum Christenthum insbesondere ausgesprochen. Goethe war zu sehr nicht nur Menschenkenner, sondern selbst Mensch, und ein zu großer Dichter, als daß er grundsätzlich alle und jede Wahrheit der Religion hätte verwerfen können und wollen. Kennt er sich auch selbst ein Weltkind, so setzt er hinzu, daß dieses Weltkind doch auch eine Seite hatte, die nach dem Himmlischen deutete. Wenn er ferner auch sagt: „ich glaube auch aus der Wahrheit zu sein, aber aus der Wahrheit der fünf Sinne,“ so war doch sein Geist zu tief angelegt und seine Phantasie zu reich, als daß sie mit einer materialistischen, voltairischen, popularphilosophischen Verläugnung oder Aushöhlung der Religion sich hätten befreunden können (man vergl. seinen Ausdruck über die Popularphilosophie und die religiöse Aufklärung bei Falt S. 381), und nicht vielmehr zu einem ewigen und absoluten Grund aller Dinge aufgestiegen wären und im Reiche der Natur wie des Geistes eine lebendig wirkende unendliche Macht und Vernunft anzuschauen und zu fühlen gesucht hätten. Sein wissenschaftliches, sein poetisches und sein persönlich menschliches, ja auch, wenn man so sagen will, sein religiöses Interesse haben sich daher darin zusammengefunden, dem Spinoza den Kranz zu reichen, zwar nicht so, daß er damit das philosophische System Spinoza's und alle seine Consequenzen sich hätte aneignen und auch nur klar zum Bewußtsein bringen wollen, sagt er doch selbst: man denke aber nicht, daß ich seine Schriften hätte unterschreiben und mich dazu buchstäblich bekennen mögen; mit metaphysischen Problemen mochte er sich nur wenig befassen, wie Falt bemerkt, „denn die Flucht des Ueber Sinnlichen war mit ihm geboren und das Reich der Erfahrung zog ihn ganz ausschließend an,“ — sondern mit Spinoza will er sich nur zum Pantheismus als einer gewissen Weltanschauung überhaupt bekennen, sofern das enge Zusammenschlingen des Unendlichen und Endlichen nicht nur eine lebendigere und geistigere Auffassung der Natur zu fördern scheint, sondern auch in Verbindung mit dem begrifflichen Hell Dunkel, das dem Pantheismus eigen ist, der Phantasie und dem Gefühle einen mysteriösen Hintergrund bereitet, welcher sowohl die dichterische Anschauung als religiöse Stimmungen zuläßt und begünstigt, obwohl bei Goethe das Zutrauen zu Spinoza, wie er sagt, noch insbesondere auf der friedlichen Wirkung ruhte, die er in ihm hervorbrachte, d. h. auf dem Determinismus seines eine strenge Nothwendigkeit verkündigenden Systemes, welcher einerseits ein maßloses Streben zügelte, andererseits das Sittliche dem Natürlichen näher rückte und den kategorischen Imperativ zur Ruhe wies. Religion und Christenthum fanden daher bei Goethe eine Stelle eigentlich nur als Sache der Phantasie und des Gefühls, nicht aber oder weit weniger sofern sie eine sittliche Erhebung und einen sittlichen Kampf fordern. Liebtlich, sagen wir mit Tholuck (vermischte Schriften Band II. S. 369), erscheint ihm Religion und Sittlichkeit, ja das innerlichste und wärmste christliche Streben, sobald es kamplos sich darstellt als Erzeugnis einer schönen Natur und an solchen Gemüthern, die, weil es eben so ihre Natur ist und sie sich ihrer schönen Stimmung nur als einer Gabe und nicht als eines Erworbenen bewußt sind, auch jedem andern die Art gönnen, zu sein, wie er ist, und in großer Milde und Vielseitigkeit gewähren lassen, was irgend in der Menschenwelt sich regt, gleichwie sie gewähren lassen, was im Schoße der Natur sich erzeugt hat. Goethe's Blick ruht mit Wohlgefallen auf religiösen Naturen, wenn die Frömmigkeit in ihnen das erzeugt, was er so charakteristisch eine „schöne Seele“ nennt (wie bei dem Fräulein von Mettenberg in den Bekenntnissen einer schönen Seele, dem König Ludwig Napoleon, Falt S. 165), jenen milden Frieden, jene sichere Ruhe und Festigkeit eines in Gott und Christus gesammelten Gemüths. Aber nur die psychologische Erscheinung, nur der harmonische Ausdruck einer gewissen geistigen Richtung interessirte ihn daran, nicht der Inhalt selbst, nicht die Wahrheit, die zu „Grunde liegt,“ wie er denn von solchen Stimmungen und Erfahrungen „einer

schönen Seele" solchen geradezu sagt: sie beruhen auf der edelsten Täuschung und der zartesten Verwechslung des Subjectiven und Objectiven. Aber er hat einen wahren Widerwillen sowohl für seine Person, als andern gegenüber gegen die Seite der Religion und des Christenthums, welche den Menschen zur Einkehr in sich selbst auffordert und ihn in sein Gewissen treibt, damit er durch Erkenntnis seiner Schuld und sittlichen Unmacht nicht nur die versöhnende, sondern auch die erlösende, erläuternde und heiligende Macht der Religion an sich erfahren lerne. Gervinus sagt: wie eifrig Goethe ermahnte, den Menschen erkennen zu lernen, so warnte er doch vor der Selbsterkenntnis; wer sich in den eigenen Busen schauete, dem, meinte er, sei es so schlecht in seiner Haut, wie dem, der sein eigenes Gehirn belauerte. Ebenso meinte Goethe: „ein zu zartes Gewissen, welches das eigene moralische Selbst so hoch schätzt, daß es ihm nicht verzeihen will, macht hypochondrische Menschen, wenn es nicht durch eine große Thätigkeit balancirt wird.“ Mit solchen Anschauungen verrammelte er sich und andern den Weg, der zum Christenthum führte. Wie er selbst von dem innern Gewissenskampf, der ihn ergreifen will, wenn er in eine verkehrte Bahn hineingerathen ist, sich so zu sagen durch eine dichterische Erlösung befreit, indem er das, was ihn innerlich bewegt und belastet, in poetischer Darstellung aus sich hinausstellt und von sich „ablöst,“ so will er den Menschen überhaupt nicht in die Tiefe seines Wesens dringen lassen, damit er im ernstlichen Kampfe mit sich selbst den Weg zu innerlicher Befreiung und Erhebung finde, sondern treibt ihn aus solchem lebenverzehrenden sittlichen Grübeln sogleich an die Oberfläche, damit er durch eine „große Thätigkeit“ von den selbstgeschaffenen Gespenstern sich losmache, was er in dem bezeichnenden Spruche offen heraus sagt: „Was vorbei ist, nicht bereu' es, schlagend an die wunde Brust, Lebe nur ein bessres Neues, und vergiß den alten Wust.“ Goethe weiß zwar wohl, was Wiedergeburt ist, und man kann es nicht schöner sagen, als er es in den schönen Worten gesagt hat: „Lange hab' ich mich gesträubt, endlich gab ich nach, wenn der alte Mensch zerstäubt, wird der neue wach; und so lang du das nicht hast: dieses „Stirb und Werde,“ bist du nur ein trüber Gast auf der dunkeln Erde.“ Aber er glaubt doch nicht in Wahrheit an eine solche innere Umwendung und Erneuerung, wie das Christenthum sie fordert und verspricht; sagt er ja doch peremptorisch: „Kein Mensch kann eine Faser seines Wesens ändern, obgleich er vieles kann; setz' deinen Fuß auf ellenhohe Socken, du bleibst doch immer, was du bist.“ Kann es uns daher wundern, daß ihm am Christenthum und ganz besonders der Person Christi eben das vor allem persönlich zuwider ist, worin ihr eigenthümliches Wesen, ihre Größe und welthistorische Mission besteht? Nicht als wollte er ihm überhaupt den Krieg erklären, weil er doch „in einem gewissen Christenthum“ den Gipfel der Menschlichkeit findet, ja sogar auch den Werth des einfachen biblischen Christenthums für einen gewissen Standpunct der Bildung anzuerkennen geneigt ist, aber es ist nicht sein Standpunct und soll nicht der allgemeine sein. Noch im Jahre 1808 schreibt er: „es kommt mir wie allen Heiden ganz wunderbar vor, das Kreuz auf meinem eigenen Grund und Boden aufgepflanzt zu sehen und Christi Blut und Wunden poetisch predigen zu hören, ohne daß es mir gerade zuwider ist. Wir sind dies doch dem höheren Standpuncte schuldig, auf den uns die Philosophie gehoben hat. Wir haben das Ideelle schätzen gelernt, es mag sich auch in den wunderbarlichsten Formen darstellen,“ Briefwechsel mit Jacobi S. 239. Aber er protestirt nun sogar ausdrücklich gegen die Ausschließlichkeit des Christenthums in einem Briefe an Lavater: „Bei dem Wunsche, in Einem Individuum alles zu genießen, und bei der Unmöglichkeit, daß dir ein Individuum genughun kann, ist es herrlich, daß aus alten Zeiten uns ein Bild übrig blieb, in das du dein alles übertragen, in ihm dich bespiegeln, dich selbst anbeten kannst. Nur das kann ich nicht anders als ungerecht und einen Raub nennen, daß du alle köstlichen Federn der tausendfachen Vögel unter dem Himmel ihnen, als wären sie usurpirt, austraffst, um deinen Paradiesvogel ausschließlich zu schmücken. Das muß uns verdrießlich und unheimlich erscheinen, die wir uns jeder den Menschen und durch Menschen geoffenbarten

Weisheit zu Schülern hingeben und als Söhne Gottes ihn selbst in allen seinen Kindern anbeten." Will G. auch das Tröstliche und Heilende des Christenthums denen nicht rauben, die es bedürfen, so findet er doch darin keinen Vorzug desselben vor allen andern Religionen, geschweige seine innere göttliche Wahrheit, und damit einen Beweggrund, für dasselbe sich ausschließlich zu entscheiden. Er läßt schon Werther sagen: „ich ehre die Religion (er meint das Christenthum), ich fühle, daß sie manchem ermatteten Stab, manchem verschmachtenden Erquickung ist: nur kann sie denn, muß sie das einem jeden sein?“ Aber noch bezeichnender sind seine Worte an Lavater: „Großen Dank verdient die Natur, daß sie in die Existenz eines jeden lebenden Wesens auch so viel Heilungskraft gelegt hat, daß es sich, wenn es an dem einen oder andern Ende zerrissen wird, selbst wieder zusammenschließen kann; und was sind die tausendfältigen Religionen anders, als tausendfache Aeußerungen dieser Heilungskraft? Mein Pflaster schlägt bei dir nicht an, deins nicht bei mir; in unsers Vaters Apotheke sind viel Recepte.“ Wie gering ist bei allem Scheine von Toleranz diese ganze Anschauung vom Wesen der Religion, wenn sie am Ende nichts anderes ist, als ein alter, aber warmer Rock, in welchen der Mensch sich selbst beim Unwetter zu hüllen sucht! Und welcher Stolz und Aristokratismus des Geistes, der die Krücken, an welchen die Meisten sich fortschleppen, auf den Höhen nicht zu bedürfen glaubt, auf die er sich geschwungen hat! Ueberschauen wir nun das bisher Ausgeführte, so wird das Urtheil allerdings gerechtfertigt erscheinen: es bestehe eine sehr wesentliche Dissonanz zwischen Goethe's Weltanschauung und dem Christenthum, weil jene eine einseitig ästhetische ist und gerade das entbehrt, worin die Größe von diesem besteht, den sittlichen Ernst und die sittliche Kraft.

Aber was ist nun die andere, dem Christenthum zugekehrte, ihm entgegenkommende Seite der Goethe'schen Weltanschauung? Man wird nicht zu viel sagen, wenn man sagt: Alles das, worin die wahre dichterische Größe Goethe's sich zeige, stelle ihn auf die Seite des Christenthums, so gewiß das Christenthum eben darum das Größte und Höchste ist, weil es, recht verstanden, alles Große, Edle und Schöne, auch wo es nicht den Namen Christi trägt, anerkennt nach dem Worte Christi: wer nicht wider mich ist, ist für mich. Wie sollen wir aber jene Größe Goethe's bezeichnen? Wie sein Mangel darin besteht, daß er nur Natur ist, so seine Größe darin, daß er ganz Natur ist. Nichts war ihm daher fremder, als die unnatürliche Unruhe und Ueberreiztheit eines in die Weite schweifenden, sich in gestaltlosen subjectiven Träumereien und Begehrlichkeiten verlierenden Sinnes, während doch das Gute und Schöne jedem so nahe liege, und „man überall nur ins volle Leben hineingreifen dürfe, um, wo man es packt, es auch interessant zu finden,“ nichts fremder als die Willkür und Ungeduld, welche die Dinge nicht vor allem sein lassen und sie nehmen will, wie sie sich selbst geben, sondern sie meistert und zurechtmacht. Wie groß ist dagegen Goethe in der rückhaltslosen, reinen, liebevollen Hingebung an alles, was irgend in der äußern Natur und im Menschenleben sich ihm als „bedeutend,“ d. h. als charakteristisch und eigenthümlich, als Ausdruck und Erscheinung einer schaffenden Kraft und eines bildenden Gesetzes, eben darum auch als ein Glied eines großen Ganzen sich darstellt, als ein mittlingender Ton in der Harmonie der Welt, und was ebendarnit das Interesse des Beschauenden und Hörenden spannt und den Reichthum und Genuß des menschlichen Geistes erhöht! Keine menschliche Individualität, sagt Tholuck, die rein das war, wozu die Natur sie machte, ja keine Blume des Feldes, kein Käfer der Erde war ihm zu klein, er suchte die Sprache zu verstehen, die aus ihnen redet, er konnte, wie Falk sich trefflich ausdrückt, sich träumend in sie verwandeln. Und wie er nun die Dinge mit ebenso reinem und treuem, als seinem Sinne auffaßte, so gab er sie auch wieder, und wenn er sie auch in dichterischem Spiegelbilde wiedergab, so war das zwar Poesie, aber nicht nur seine Poesie, sondern die Poesie des Gegenstandes selbst, befreit vom Zufälligen und Aeußerlichen und leuchtend in und aus seiner eigenen Idee. Man hat schon oft daran erinnert, daß „der tiefe und feine historische Sinn, der seit 50 Jahren in der Natur-

forschung und Geschichte, in Rechts- und Sprachwissenschaft still emporgewachsen und jetzt zu einer herrschenden Macht geworden ist, von Grund aus Göthe'sche Denk- und Sinnesweise sei" (Wilmar Gesch. d. deutsch. Nationallitt.). Ebenso wird man nur beistimmen können, wenn der Letztere sagt: Diese Entäußerung von Egoismus, welcher die Dinge nur sich selbst, seiner zufälligen Neigung und Bildung gerecht machen und die Erscheinungen nur haben will, wie er sie sich gedacht hat, diese großartige Uneigennützigkeit, welche an den Gegenstand keine seiner Natur fremdartige Anforderung stellt, diese Wahrhaftigkeit und Treue, welche heilige Scheu trägt, an der dargebotenen Erscheinung willkürlich etwas zu verrücken — alles dieses ist es nicht aus Göthe's Sinnes- und Denkweise in die Sinnes- und Denkweise der besten unsrer Zeitgenossen übergegangen? In dieser Sinnes- und Denkweise, welche auch das eigenwillig sich in sich verschließende Wesen überwindet und sich offen und empfänglich erhält für die lebenswarme Wirklichkeit, die nicht erst gesucht, sondern nur genommen werden darf, wie sie sich giebt, in dem „Aufschließenden, Bahnmachenden, Befreienden und Weltlicherlösenden der Göthe'schen Weise" könnte man mit Wilmar allerdings auch eine Brücke finden für die willige Hingabe an das Christenthum; „eingelebt in diese Ruhe und Milde, in diese Uneigennützigkeit und Anspruchslosigkeit, wie wir sie an den weltlichen Dingen üben gelernt, lernen wir sie auch dem Christenthum, dem bisher verschmähten und zurückgestoßenen gegenüber üben, und verlernen wir, wie den weltlichen Dingen, so auch ihm unsre Gedanken und Ansprüche vorlaufen zu lassen, und werden wir geneigt es zu nehmen, wie es sich giebt, es mit einfältigem, offenem Sinn zu nehmen als das, was unsrer Seele das Licht, die Gerechtigkeit, den Frieden bringt, und es ebenso in seiner Eigenthümlichkeit und seiner einfachen Wahrheit zu verstehen, wie wir das Eigenthümliche in Natur und Geschichte verstehen und anerkennen gelernt haben.“ Freilich läßt sich das auch wieder nicht so unbedingt behaupten. Denn die Befriedigung und Beruhigung, welche aus der treu sich hingebenden Auffassung der weltlichen Dinge entspringt, kann ebenso gut auch zu einer solchen Sättigung ästhetischer und wissenschaftlicher Weltanschauung werden, bei welcher das Bedürfnis und die Neigung, auch dem Christenthum Auge und Herz zu öffnen, um so weniger aufkommen wird, als man hier, um „nehmen“ zu können und zu dürfen, vorher auch hergeben, und zwar seinen Willen her- und hingeben muß. Die Göthe'sche Sinnes- und Denkweise — das, was man häufig auch einerseits ihre Objectivität, andererseits ihren Realismus genannt hat, freilich den Werth dieses Vorzugs oft sehr einseitig überspannend, hat vielmehr darin eine dem Christenthum günstige Seite, daß sie wenigstens einem richtigen Urtheil über sein Wesen und seine Eigenthümlichkeit den Weg bahnen kann. Derselbe aufgeschlossene und hingebende Sinn, der Göthe in Natur und Geschichte auf das Thatsächliche und sein eigenthümliches Gepräge lauschen lehrte, sucht auch im Christenthum der Bibel, wie in den Erscheinungen des christlichen Lebens das charakteristische Bedeutsame, die scharf ausgeprägte Individualität auf, geht dichterisch theilnehmend in die eigenthümlichen christlichen Anschauungen und Empfindungen ein und weist die Kahlheit und Willkür aufklärerischer und moralisirender Ausleerungen und Umdeutungen zurück. Der Verf. des oben genannten Artikels der evangel. Kirchenzeitung sagt: Göthe selbst ein Charakter (lieber: Freund des Charakteristischen) wendete alsbald auch die Waffen der Charakteristik gegen die theologischen Abstractionen; mit dem „Prolog zu den neuesten Offenbarungen“ that er einen Kernschuß nicht bloß auf Bahrdt. Ebenso macht sich Göthe lustig über das himmlischklare Angesicht der damaligen Vernunft und zürnt sogar über die kalten, dürrn Moralisten seiner Zeit, nicht nur weil damit der poetische Reiz zerstört wurde, sondern weil damit das Unterscheidende des Christenthums, wodurch es ist, was es ist und in seiner Weise wirkt, vernichtet wird. Obgleich Göthe anfänglich auch von der Kantischen Philosophie ergriffen wurde und von der zwischen Idee und Erfahrung befestigten Klust zu sagen weiß, spricht er doch dagegen auch den wichtigen Satz aus: das Höchste wäre, zu begreifen, daß alles factische schon Theorie ist; man suche nur nichts hinter den Phänomenen, sie selbst

sind die Lehre; und ebenso: die Natur hat weder Kern, noch Schale, alles giebt sie mit Einem male. Die organisch genetische Methode der Naturbetrachtung, die Goethe den abstracten Theorien entgegenstellte, welche die Natur meisterten, statt sie zu befragen, ist, wie bereits bemerkt, im letzten halben Jahrhundert auch in der Auffassung der Geschichte zur herrschenden Macht geworden; auf das Christenthum angewendet, konnte sie und kann sie vor allem dazu dienen, einer unbefangenen scharfen „objectiven“ Erkenntnis seines eigenthümlichen Wesens im Unterschied namentlich von dem Vorchristlichen in die Hand zu arbeiten. Man muß aber auch weiter sagen: durch ihren Realismus und die damit gegebene Wahrheit des Weltbildes, das seine Dichterhand schafft, stelle sich die Weltanschauung Goethe's in eine nahe Beziehung zum Christenthum. Goethe verliert sich nicht in selbstgeschaffne Ideale, sondern malt den Menschen, wie er ist im Guten und Bösen, in seinem Ringen nach dem Größten und Edelsten, wie in seinen Fehlern und Schwächen, und diese Wahrheit wird durch die poetische Auffassung, wie bereits bemerkt, nicht zerstört, sondern nur herausgehoben aus dem zufälligen Beiwerk und in eine volle scharfe Beleuchtung gestellt, welche im Beschauer auch den Eindruck, den befriedigenden Eindruck der Wahrheit hervorbringt. Dem Christenthum nun kann ein solches Zeugnis des „Weltkinds“ von der Welt, wie sie ist, nur willkommen sein, da es zwar sein Haupt zum Himmel erhebt, aber ebenso gewiß mit seinen Füßen auf der Erde steht und den Menschen, welchen es gewinnen will, zunächst so nimmt und schildert, wie er wirklich ist in seinem ganzen Wesen und Treiben, allerdings um ihn durch seine Fehler und Schwächen, wie sie zu Tag treten, in sich selbst, in das Innerste seines Wesens, wo die Wurzel des Uebels liegt, hineinzuführen, und andererseits durch das Gute und Wahre, das er hat und noch vielmehr sucht, über sich selbst hinaus zu führen zum Größten und Besten, das er erst empfangen soll. Wenn nun so wie das Christenthum im Verhältnis zur Welt und die Welt im Verhältnis zum Christenthum einmal ist, eine weltliche Bildung im Unterschied von der christlichen, eine Art weltlichen Evangeliums, wie man Goethe's Dichtungen genannt hat, im Unterschied von dem geistlichen Evangelium der Bibel auftritt, muß dann das Zeugnis eines solchen weltlichen Evangeliums in seiner Parteilosigkeit und Unbefangtheit, aber allerdings auch in seiner Parteilichkeit und Befangtheit nicht eine ganz besondere Bedeutung für das Christenthum gewinnen ebensowohl in Beziehung auf die Schatten-, als die Lichtseiten des menschlichen Wesens und Strebens?

Wer kann läugnen, daß Goethe das menschliche Wesen in dem Lichte schöner, edler, ja großer Eigenschaften erscheinen läßt, auch wo sie nicht unmittelbar auf dem Grunde christlicher Ueberzeugung ruhen? Aber ebensowenig sollte man läugnen, daß alles dieses Große und Schöne, wenn es auch nicht den Namen Christi trägt, nicht gegen das Christenthum zeugt, daß vielmehr das Christenthum für dasselbe ist; denn es wäre nicht die Wahrheit, die höchste und die volle Wahrheit, wenn es nicht Raum hätte für alles, was wirklich wahr und gut ist, oder wenn es etwas wahres, gutes und schönes darum verwerfen wollte, weil es selbst noch etwas vollkommeneres und besseres hat und giebt. Sollte es aber auf der andern Seite wahr sein, daß „in Goethe's bedeutendsten Poesieen ein Miston liege, wenn auch ein noch so leiser, welcher ebensowenig von Abschluß und Befriedigung zeugt, wie er geeignet ist, volle ungetheilte Befriedigung zu gewähren,“ — und daß es wahr ist, wird ein nach dem Maßstab des vollkommenen Ideals richtendes Urtheil nur bestätigen können — so spricht auch dies nur wieder für das Christenthum; denn es ist nicht schwer, zu zeigen, daß jene Mistone, welche auch in den vollkommensten Schöpfungen Goethe's übrig bleiben, ihre Auflösung allein finden könnten in der vollkommenen Harmonie, welche das Christenthum erzeugt als der „Orpheus, der das Thier im Menschen zähmt und verwandelt“ (Dosterzee, Goethe's Stellung zum Christenthum), als der Friedensbote, der auf das Vergängliche und Irdische das Sonnenlicht eines Unvergänglichen, eines Göttlichguten und Schönen hereinfallen läßt. Aber wir müssen noch weiter gehen und es sogar für einen Irrthum und ein Vorurtheil erklären, wenn man das Große einer Poesie, wie der Goethe's, als

das Erzeugnis der reinen Menschennatur betrachten und diese ebendamit in ihrem Werthe und in ihrer Kraft dem Christenthum und seiner vermeintlichen Ausschließlichkeit entgegenstellt, als wollte man sagen: siehe hier, was ein Mensch, ein wahrer, echter Mensch ist und schaffen kann, auch wenn er kein Christ, kein besonders gefärbter und ausschließlicher Christ ist. Ein Irrthum und ein Vorurtheil ist das, denn, um es mit einem Worte zu sagen, gerade das Beste und Schönste dieser weltlichen Poesie ist eben Fleisch vom Fleische des Christenthums und Wein von seinem Weine; und wenn Göthe selbst, wie wir hörten, dagegen protestirt: alle köstlichen Federn der tausendfachen Vögel unter dem Himmel ihnen, als wären sie usurpirt, auszuraufen, um den Paradiesvogel des Christenthums ausschließlich damit zu schmücken, so sagen wir ihm und allen, die ihn vergöttern, ins Angesicht: die schönsten Federn, mit welchen du deine Kunstwerke schmückst und die Blöße der Natürlichkeit bedeckst, sind dem Paradiesvogel des Christenthums, an dessen lebendigem Leibe sie gewachsen sind, ausgerauft, wenn auch ohne Wissen und Willen ausgerauft. Man hat Göthe's Iphigenia eine christliche Madonna genannt, man hat daran erinnert, daß Göthe den innern Zwiespalt im menschlichen Herzen an Faust nicht so wahr und treffend hätte schildern können, wenn ihm nicht das Evangelium die Fackel der Selbsterkenntnis vorgehalten hätte, und Vilmar sagt unübertrefflich schön, daß die aus der Tiefe herausgewachsene Dichterblüte Göthe's gleich der Wasserlilie, die von den Wellen hin- und hergeschaukelt wird, mit ihren Wurzeln festgewachsen war auf dem ewigen Grunde, der gelegt ist, ehe der Welt Grund gelegt war, und so glauben wir auch mit V., „daß man, hinabsteigend an dem Schaft dieser Lilie, an der Wurzel der Pflanze die Perle finden könne, welche köstlicher ist, als alle Schätze, welche in den Schiffen und Schifflein hin- und hergeführt werden über die unsichern Wege.“ — In der That wollte man nur in voller Unparteilichkeit, ohne zweierlei Maß und Gewicht anzuwenden, einmal genau abwägen, was die vorchristliche Welt und zwar in dem, was nach Göthe selbst seinen Blütepunct bildet, im Christenthum wirklich erreicht hat, und was dagegen das Christenthum, aufgefaßt in der ganzen Tiefe und Weite seines Princips, ist und gewirkt hat, und wollte man dann weiter mit beidem vergleichen, was man an Göthe am meisten bewundert und am höchsten preist, so müßte man erkennen, wie die großartigsten Gedanken, die schönsten Farben, die lieblichsten Töne Göthe'scher Dichtung aus dem Christenthum stammen, zwar allerdings nicht immer unmittelbar aus seinem geschichtlichen Buchstaben, aber aus dem Christenthum, wie es in der weltgeschichtlichen Entwicklung sein inneres Wesen mehr und mehr herauskehrend gleichsam zu einem unsichtbaren, geistigen Fluidum geworden ist, das die ganze Anschauungs- und Empfindungsweise der modernen Welt durchdringt und beherrscht. Einleuchtender mag dieser Zusammenhang mit dem Christenthum bei Schiller erscheinen, dessen hochstrebender sittlicher Idealismus, wie immer, in seinem selbstgenügsamen Stolze sich in directen Gegensatz stellt zum Christenthum als einer Religion der Versöhnung und Erlösung, nicht weniger als der himmelstürmende philosophische Idealismus der neuern Zeit seinen Ursprung genommen hat aus einer energischen Einkehr des menschlichen Bewußtseins in sich selbst und aus der Losreißung des Willens von allem nur natürlichen und äußerlichen, wie sie in dem Maße und in der Art innerhalb der vorchristlichen Welt sich niemals gebildet haben, dagegen aber mit der christlichen Grundanschauung dem innersten und tiefsten Grunde nach wesentlich zusammenhängt. In Wahrheit aber treibt das Christenthum, wenn ich so sagen soll, den Keil in die Mitte zwischen den Schiller'schen Idealismus und Göthe'schen Realismus, indem es den unendlichen Gehalt eines wahrhaft idealen, göttlich vollkommenen, heiligen und seligen Lebens gegenwärtig hinstellt in menschlicher Gestalt, hereingebildet in die ganze und volle Wirklichkeit des irdischen Daseins, während dagegen Göthe's und Schillers Weltanschauung zuletzt nur die *disjecta membra poetae* sind, welche eben in dieser Trennung einseitig und unwahr werden mußten, der Schiller'sche Idealismus den Boden der Wirklichkeit verlierend durch die Größe und Höhe, in welche er den menschlichen Geist hinaufheben will, ohne ihm doch die Flügel geben zu

innen, mit welchen er sich loszureißen vermöchte von der Schwere, die ihn an die Erde und sich selbst kettet, — der Göthe'sche Realismus in der ganzen Wahrheit und Schönheit seines lebenskräftigen Bildes vom Menschen zwar wohl auch angeschienen und gehoben, aber nicht durchleuchtet, verklärt, geheiligt und gesättigt von dem Lichte und der Kraft des Unvergänglichwahren und Guten. Wenn nun dies das Verhältnis der Göthe'schen Weltanschauung zum Christenthum ist und wenn jene in ihrer Weise und von ihrem Standort aus ebenso gewissermaßen um die Weltherrschaft ringt, wie dieses von dem seinigen, so wird doch kaum ein Zweifel mehr darüber stattfinden können, daß man die Jugend, sobald ihre geistige Bildungsstufe dafür überhaupt reif und empfänglich ist, auch im öffentlichen Unterricht in das Verständnis des großen deutschen Dichters einführen, und ihr die Beschäftigung mit seinen Werken eben durch die Hinweisung auf die allgemeinen Gesichtspuncte, von welchen der Dichter, wie wir sahen, zu betrachten ist, recht gewinn- und genußreich machen muß.

Es scheint dem nun aber noch das besondere Hindernis in den Weg zu treten, welches wir oben schon im allgemeinen angedeutet haben, nämlich der sittengefährliche Einfluß, welcher von der Lectüre Göthe's gefürchtet wird wegen der Art und Weise, wie in seinen Dichtungen die sinnliche Liebe und überhaupt alles, was mit dem geschlechtlichen Verhältnis zusammenhängt, aufgefaßt und behandelt wird. In dieser Beziehung kann man vor allem schon die Offenheit und Nacktheit sehr bedenklich finden, mit welcher das, was die christliche Sittlichkeit und Sitte vor Aug und Ohr verhüllt, gerade hervorgezogen und der Anschauung hingestellt wird, weiter aber auch die Freiheit und Schonung, mit welcher das, was die christliche Sittlichkeit und Sitte einfach verbietet und verwirft, dichterisch behandelt, wenn auch nicht geradezu gerechtfertigt und entschuldigt, doch immerhin so dargestellt wird, daß der Reiz des Sinnlich-schönen und Angenehmen gewissermaßen der sittlichen Beurtheilung das Gleichgewicht halten, oder sie zurückhalten und einschränken soll. Was man nun da zur Rechtfertigung des Dichters sagt und sagen kann, liegt fast auf der Hand: daß er als Dichter die Welt zu malen und zu schildern habe nicht wie sie sein soll, sondern wie sie ist, und ein Recht habe auf alles, was in irgend einer Weise noch schön ist, wenn es auch nicht das Gute selbst ist; ja daß ebendarum seinem Weltbilde die volle dichterische Wahrheit fehlen würde, wenn er ein so wesentliches Element, das gerade zu den mächtigsten Hebeln der Poesie überhaupt gehört, ausschließen wollte und sollte, daß vielmehr Göthe als Dichter auch die poetische Gerechtigkeit insofern übe, als er die Ueberschreitungen der Schranken der Sittlichkeit und Sitte an ihrem eigenen Unrechte untergehen lasse, wie in Faust, den Wahlverwandtschaften; daß weiter durch die Art und Weise der Behandlung der sittengefährliche Einfluß dieser Bilder wesentlich abgestumpft werde, indem Göthe durch die Ruhe, Leidenschaftslosigkeit und das maßhaltende Wesen in der Darstellung des Sinnlich-schönen sich vortheilhaft unterscheide von den Dichtern, welche das Sinnlich-schöne und Angenehme geradezu raffiniren und die Lüsterheit und Leidenschaft damit herausfordern; daß endlich auch nach dem Grundsatz: den Reinen ist alles rein, an einer wohlgezogenen und sittlich gestärkten Jugend dieses Gefährlich- und Verderblich-scheinende ebenso wirkungslos vorübergehen werde, wie in der Erfahrung des täglichen Lebens, welche dasselbe und dazu noch in grellerer Gestalt an Aug und Ohr vorüberführe, ja selbst bei der Lectüre der Bibel, welche die geschlechtlichen Verhältnisse und die geschlechtlichen Sünden in nackter Natürlichkeit darstelle. — So wahr nun das alles beziehungsweise sein mag, so wird es doch weder zur Rechtfertigung des Dichters, noch, und noch viel weniger zur Ueberwindung der Bedenken gegen die Lectüre Göthe's mit der heranwachsenden Jugend schlechtthin ausreichen. Würde es sich nur darum handeln, daß in dem Weltbild, das der Dichter entwirft, auch Züge dieser Art mit hervortreten müssen, damit es seine volle Wahrheit gewinne, so wäre darüber nicht viel zu streiten; etwas anderes aber ist es, wenn die dichterische Darstellung mit einem gewissen innerlich gehegten, ja gesteigerten Behagen gerade bei diesen Gegenständen verweilt und sie hervorkehrt. Dies aber ist eben bei Göthe der Fall: diese feinere

Sinnlichkeit, die dann aber doch auch oft recht grob wird, dieser geschlechtliche Epikureismus ist unlängbar ein Grundzug Göthe'scher Dichtung, wie seiner eigenen Person, und es ist gewiß bezeichnend, wenn er einmal hinwirft: er habe sich das Ideale nie anders, als unter der Form einer Frau vorstellen können. Erkennen wir ferner vollkommen an, daß Göthe durch die ruhigere, leidenschaftslosere, maßhaltende Weise der Darstellung des Geschlechtlichen sich unterscheide von der sinnlichen Raffinerie und der lüfternen Ueberreizung so mancher anderer Dichter und Dichtungen, obwohl doch auch bei Göthe die Wellen der Lust oft hoch gehen und über das Ufer schlagen, so müssen wir doch sagen, daß zwar das Uebermaß eben als solches durch den Ekel gegen das Ueberreizte, Widernatürliche und Freche, welchen es erzeugt, den verderblichen Einfluß abtumpfen kann, freilich auch nicht muß, darum aber doch die beziehungsweise maßhaltende, ruhige und leidenschaftslose Darstellung jenen verderblichen Einfluß nicht schlechthin aufhebt, im Gegentheile ihn gerade insofern wieder herbeiführen kann, als das an sich mit christlicher Sitte und Sittlichkeit Streitende in den Augen des Lesers das Anstößige verliert, ja zum Verzeihlichen und sogar Liebenswürdigen wird, wenn es durch den Reiz der poetischen Form gewissermaßen verklärt und zwar als eine Schwachheit, aber als eine echt menschliche Schwachheit in Schutz genommen wird; was es um das „halbwegs ehrbar thun“ ist, wissen wir aus dem Munde Göthe's selbst. Ebendarum wird auch die poetische Gerechtigkeit, welche der Dichter in dem Schicksal derer übt, welche in dem Gebiet der sinnlichen Liebe die Schranke überschreiten, in der Regel einen besonders starken sittlichen Eindruck nicht machen, weil die Sünde doch weit mehr als eine Entwicklungskrankheit, denn als eine Schuld behandelt und auf den Schuldigen ein poetischer Heiligenschein geworfen wird (vergl. die Wahlverwandtschaften), durch welchen die Sünde wenigstens als schöner und liebenswürdiger erscheint, als das, was recht und gut ist, und daher auch der Ernst des sittlichen Urtheils an der Erregung persönlicher Theilnahme abgestumpft wird. Was gilt die Sünde, wenn man, um es so auszudrücken, so schön sündigt wie Faust, und weil man als ein Faust sündigt, durch seinen Untergang nur das Mitleid über sich hereinruft! Und ist nicht der Mensch nur zu geneigt, wenn man ihm eine schöne Sünderin vor die Augen malt, welche Buße thut, lieber auf ihre Sünde hinzuschauen, als auf ihre Buße? Die Parallelen der Erfahrung des täglichen Lebens und der Bibel können um so weniger etwas beweisen, weil sie diese Dinge nicht im poetischen Spiegelbilde und darum mit der Reize der Poesie hinstellen, sondern in der nackten Wahrheit der Wirklichkeit, und die Bibel wenigstens nicht verfehlt, damit den vollen sittlichen Ernst zu verknüpfen, welcher dem Mißbrauch einen starken Niegel vorschleibt, obwohl die Bibel gar nicht so rigoros, vielmehr sogar, wenn man will, echt poetisch darin ist, daß sie den Reiz des Sinnlich-schönen und Angenehmen in den von Gott geordneten Schranken anerkennt, ihn aber auch zu heiligen und zu verklären sucht; vgl. Sprichwörter 5. V. 18. 19. Wäre es daher nicht möglich, die Lectüre Göthe's mit der heranwachsenden Jugend so zu handhaben, daß jener gefährdete sittengefährliche Einfluß abgewehrt und ihm mit Erfolg entgegengearbeitet würde, so müßte sie unbedingt unterlassen und umsomehr unterlassen werden, als es eben eine heranwachsende Jugend ist, mit welcher der Dichter gelesen werden müßte, also eine solche, die neben ihrer relativen sittlichen Keinheit und Unschuld noch nicht die sittliche Reife und Kraft besitzt und besitzen kann, welche sie waffnet gegen das Unreine und Sittlichverwerfliche, auch wenn es in schöner Form ihr gegenübertritt. Es mag nun allerdings schwer sein, den sittengefährlichen Einfluß der Lectüre Göthe's abzuwehren, aber unmöglich ist es darum keineswegs, und ist es schon deswegen nicht, weil die besprochene Schattenseite der Göthe'schen Dichtung nicht in allen seinen Werken gleich stark hervortritt, so daß es nur die Sache der pädagogischen Weisheit ist, hier das Rechte zu treffen. So werden wir also auch von dieser Seite aus betrachtet kein Bedenken tragen dürfen, die Lectüre Göthe's in den öffentlichen Unterricht aufzunehmen. Um so wichtiger aber wird dann die Frage nach dem Was und Wie werden.

Der Grundsatz nun, welchen der Artikel: Deutsche Sprache Band II. S. 45 vertheidigt, daß ein eigentlich literaturgeschichtlicher Unterricht für die Altersklassen, welche wir im Auge haben, verwerflich sei, wird im allgemeinen festbleiben müssen, obwohl er sich, auf ein bescheidenes Maß zurückgeführt, vielleicht noch verhältnismäßig rechtfertigen läßt für die früheren Perioden der deutschen Nationalliteratur, sofern er dazu dienen soll, das geschichtliche Bild von der Entwicklung des deutschen Volkes überhaupt etwas vollständiger auszuzeichnen, und es auch beim besten Willen nicht möglich sein wird, mehr als wenige Proben älterer deutscher Literatur selbst zu lesen. Bedenfalls aber nun kann von einem eigentlich literaturgeschichtlichen Unterricht in Beziehung auf die Periode der deutschen Classiker nicht die Rede sein, denn hier gerade werden die mit Recht gefürchteten Nachtheile, die Erzeugung eines oberflächlichen naseweisen Abschprechens und Nachsprechens, eines blasirten, für den bildenden Einfluß und einen lebendigen Genuß abgestumpften Wesens ganz besonders eintreffen, vollends gar wenn ein solcher Unterricht der weiblichen Jugend dieses Alters applicirt werden wollte, wäre dies in der That nichts anderes, als eine Anweisung, ihr die Strümpfe blau zu färben. Wie wäre aber eine literaturgeschichtliche Behandlung Schiller's und Goethe's im strengen Sinn auch nur möglich, da die Bedingungen des Verständnisses in diesem Alter fehlen und fehlen müssen, vor allem die Kenntniß des Entwicklungsganges der neueren Philosophie! Also gilt es allerdings vielmehr „Lesen und immer wieder Lesen“ (Vd. II. S. 46); aber freilich auch eine strenge Auswahl dessen, was man mit der Jugend liest, und eine solche strenge Auswahl ist bei Goethe doppelt nothwendig, nicht nur weil manches gerade von dem Bedeutendsten, wie Faust, den Horizont dieses Alters übersteigt, sondern auch wegen der oben besprochenen materiellen Bedenken. Gelesen, im öffentlichen Unterricht von Lehrern und Schülern gelesen werden kann und darf entschieden nur das, was nicht positiv verstößt gegen christliche Sittlichkeit und Sitte, was also insbesondere frei ist von allem Bedenklichen und Gefährlichen in Beziehung auf das Gebiet der geschlechtlichen Verhältnisse. Dadurch zieht sich nun freilich bei Goethe der Rahmen sehr in die Enge. Ganze Stücke der Art — und Ganzes zu lesen ist eben auch wieder gerade besonders wichtig — wären doch nur Iphigenie, Hermann und Dorothea, Tasso, obwohl dann auch Einzelnes, wie aus Dichtung und Wahrheit, von den lyrischen Gedichten, Balladen u. nicht ausgeschlossen werden kann, während Faust, Egmont, Götz von Berlichingen u., so bezeichnend sie auch für die Goethe'sche Art sind, auf der Seite bleiben müssen. Allein soll nun von diesem weitem gar nichts gesagt, soll das, was man nicht öffentlich und gemeinsam lesen kann, ganz mit Stillschweigen übergangen werden? Ich glaube darum nicht, weil theils der Lehrer doch nicht hindern kann, daß Schüler und Schülerinnen für sich auch nach diesem weitem greifen, und auch von ihren Eltern häufig genug nicht daran gehindert werden, und jener daher die Pflicht hat, dem gefährlichen Einfluß einer solchen Privatlectüre wenigstens die Spitzen abzubreaken, theils darum nicht, weil die Schüler in höhere Bildungsanstalten, wie die Universität, übergehend nun sich selbst und der freiesten Wahl ihrer Lectüre in der Regel überlassen sind, und weil die literaturgeschichtliche Behandlung der deutschen Classiker auf den Universitäten sich meist nur auf den ästhetischen Standpunct stellt, wenigstens den ethischen, religiösen nicht in der Weise hervorkehrt, daß sie darauf ausgehen würde, dem möglichen schädlichen Einfluß der Lectüre deutscher Classiker entgegenzuwirken; sie mag freilich dabei von der Voraussetzung sich leiten lassen, sie habe es mit einer wohlerzogenen und sittlichreifen Jugend zu thun, vor der und mit der man von den Dingen reden könne und müsse, wie sie einmal sind. Aber eben diese Voraussetzung, wenn sie überhaupt auch nur gemacht und bedacht wird, kann sie so ohne weiteres gemacht werden? Und stellt sie nicht eben eine Forderung, welche die Lehrer und Erzieher schon vorher zu erfüllen haben? Allerdings — haben die Lehrer, sofern sie auch Erzieher sind, überhaupt die Pflicht, die Jugend in dieser so wichtigen Uebergangsperiode sittlich zu leiten und zu stärken, so kommt es ihnen ganz gewiß auch zu, sie sittlich zu waffnen gegen die gefährliche

und schädliche Wirkung, welche die Lectüre deutscher Classiker auf sie haben kann, und sie auf den Boden zu stellen, auf welchem ihre künftige größere Selbstständigkeit ihnen nicht zum Fallstrick wird. Darum werden die Lehrer mit den Schülern, sobald diese dafür geistig reif sind, offen reden müssen von allem dem, worin Göthe's Weltanschauung mit den Grundsätzen einer sittlichen und der christlich religiösen Weltanschauung in Collision kommt. Es genügt aber nicht, so wichtig es auch ist, den Schüler darauf hinzuweisen, daß die Poesie ein Bild von der Welt hinstellt, nicht wie sie sein soll, sondern wie sie ist im Guten und Bösen, und es daher ganz verkehrt wäre, aus ihrer Darstellung eine Lebensmoral schöpfen zu wollen, sondern man muß dem Dichter positiv das Recht bestreiten, die Grenzen, welche die christliche Ethik zieht, in der Weise, wie er es thut, zu überschreiten, und ebenso die Freiheit, die er sich nimmt, einen sinnlichen Epikureismus dichterisch zu hegen, ja gewissermaßen zu heiligen. Der Lehrer wird dies auch in gleichem Maße thun können, ohne sich in den Verdacht sittlicher Splitterrichterei und eines kunstthaffenden Pedantismus, welcher seinem Worte den Erfolg rauben würde, bei seinen Schülern zu bringen, als er daneben ein wahres und warmes Interesse für die Poesie zu erkennen giebt und dem Dichter in allen seinen unlängbaren Vorzügen volle Gerechtigkeit widerfahren läßt. Der Lehrer muß in seiner ganzen Persönlichkeit, in seinem Thun und Reden überhaupt dem Schüler ein Vorbild geben von jener sittlichen Stärke, Ruhe und Entschiedenheit und von jener männlichen Keuschheit insbesondere, welche nicht nur an allem dem Unreinen und Verkehrten, das man nun einmal in der Welt sehen und hören muß, hülle es sich auch in die schönste Gestalt, unbewegt vorübergeht, sondern es sogar, wo es nöthig ist, streng zurückweist, und muß dabei doch lebensfrisch und lebenswarm bleiben und sich Herz und Auge offen erhalten für alles, was wahrhaft groß und schön, herzzgewinnend und herzerhebend ist. Getragen von diesem Eindruck seiner Persönlichkeit wird sein Wort auch in dieser Beziehung einen Eingang gewinnen und dem Jüngling zur Waffe und Schutzwehr werden. Es wird aber, um dies zu erreichen, selbst das nicht hinreichen, daß man auf die Schattenseiten der Göthe'schen Poesie hinweist, sondern man wird sich auch nicht scheuen dürfen, zur Erklärung und richtigen Beurtheilung dessen, was man tadelt und misbilligt an Göthe's Poesie, auch die Persönlichkeit des Dichters selbst, dieses „Salomo's der Dichtkunst,“ wie Albert Knapp in seinem Gedichte über Göthe ihn treffend nennt, seinen Lebensgang und seinen Charakter mit hereinzuziehen. Hiegegen protestirt man nun freilich häufig nicht nur im allgemeinen schon darum, weil dies eine unbefugte Vermischung der Person und des Gegenstandes, sowie des ethischen und des ästhetischen Urtheils sei, sondern auch aus dem besondern Grunde, weil man damit die frische begeisterte Hingebung an die Kunstwerke des Dichters zum voraus zerstöre und die Freiheit des Urtheils gefangen nehme. Allein nicht nur erfordert schon das volle Verständnis der Werke des Dichters schlechterdings die Kenntnis dieses Exponenten, der in der Persönlichkeit und in dem Leben des Dichters gegeben ist, sondern man muß sich dazu noch ganz besonders dadurch aufgefordert fühlen, daß viele von denen, welche so eifrig gegen die Vermischung der persönlichen Beurtheilung Göthe's mit der seiner Werke protestiren, ganz in denselben Fehler verfallen, und einem persönlichen „Göthecultus“ huldigen, der nicht nur oft ins Abgeschmackte sich verliert, sondern geradezu Widerwillen und Ekel erregen muß. Solchem Unwesen gegenüber, von welchem selbst der neueste treffliche Biograph Göthe's, Lewes, sich nicht ganz frei gehalten hat, gilt es, alle Schattenseiten der Göthe'schen Persönlichkeit, seinen seinen sinnlichen Epikureismus, sein sittlich unentschiedenes und unkräftiges, sein aristokratisch stolzes und undeutsches Wesen mit derselben Gerechtigkeit hervorzuziehen und zu beleuchten, mit welcher man auch dem Liebenswürdigen, dem Ruhigklaren und Menschlich-schönen seiner Persönlichkeit die volle Anerkennung zollt. Der beliebte Grundsatz, die Person und ihre geistigen Schöpfungen auseinanderzuhalten, ist mit aus der Weltanschauung herausgewachsen, welche Göthe vertritt, er ist aber darum nicht weniger einseitig und falsch, ja, um es gerade herauszusagen, er ist positiv widerchristlich. Die

Furcht endlich, durch dieses Hereinziehen des Persönlichen der Jugend den reinen und freudigen Genuß des Dichters zu verderben, ist gewiß grundlos, wenn anders der Lehrer nur dabei versteht, durch sein eigenes Beispiel und durch die Art der Behandlung des Dichters die Begeisterung und Liebe zu erzeugen, welche überhaupt die Beschäftigung mit diesen Schöpfungen der Dichtkunst fordert und fordern darf, und sie zu erzeugen eben an den Dichtungen, welche vorzugsweise verdienen, mit der Jugend gelesen zu werden. Wie nun aber für diesen Zweck jene oben ausgehobenen Dichtungen Göthe's in der öffentlichen Lectüre behandelt werden sollen, darüber außer den allgemeinen, für das Lesen deutscher Classiker in den höheren Classen geltenden Regeln (vergl. d. Art. Deutsche Sprache) noch besondere aufzustellen, scheint kaum nöthig, wenigstens müßte sich der Unterzeichnete, der nur kurze Zeit in der Uebung solchen Unterrichts gestanden ist, davon eigentlich dispensiren. Die Bedenken mancher Pädagogen gegen den Werth und Nutzen der schulmäßigen Beschäftigung mit unsern deutschen Classikern, die Sorge, daß „die jugendliche Frische in dem Ergreifen nationaler Kunstwerke, die erste, duftige Begeisterung in dem Berühren und Hineinleben ohne pädagogisches Lenkfeil“ zerstört oder geschwächt werden möchte (vergl. Band II. S. 49) — sind allerdings wohl zu beherzigen. Eine „allzuverstandesmäßige Zergliederung“ und vollends das Herbeischleppen von gelehrtem Apparat können dem Gesamteindruck und der Empfindung der hervorstechenden einzelnen Schönheiten, worauf es doch in diesem Alter hauptsächlich ankommt, nur zu leicht schaden, wogegen dieses Ziel viel eher erreicht werden kann durch wiederholtes, in der rechten Weise geschehendes Vorlesen durch den Lehrer und die Schüler, etwa auch mittelst des dramatischen Vortrages vertheilter Rollen durch die Schüler, womit sich auch einzelne erläuternde, namentlich ästhetische Bemerkungen verknüpfen mögen (vgl. d. Art. Deutsche Sprache). Allein ganz möchte doch wegen des möglichen Mißbrauches und Uebermaßes eine tiefer eindringende und länger verweilende Behandlung der deutschen Dichterwerke im öffentlichen Unterrichte nicht zu verwerfen sein, wenn mit dieser Lectüre wirklich nicht nur ein vorübergehender Genuß, sondern ein bleibender Gewinn erzielt werden soll; liest man ja doch auch die Dichterwerke des classischen Alterthums nicht nur darum statarisch, weil man die sprachlichen und antiquarischen Schwierigkeiten des Verständnisses zu überwinden hat, und kommt es doch dabei ganz auf die Art und das Maß und insbesondere darauf an, daß der Lehrer das ästhetische und sittliche Interesse im Schüler vorzugsweise zu erregen und die kritische Betrachtung, wenn auch nicht völlig auszuschließen, doch so unterzuordnen weiß, wie es einem Alter angemessen ist, welches allerdings vielmehr anschauen, aufnehmen, lieben und bewundern, freilich nicht nur mit der Phantasie und dem Herzen, sondern auch mit dem Kopfe bewundern lernen soll, als analysiren, kritisiren und registriren. Ein tieferes Eingehen nicht nur auf den Inhalt, sondern selbst auch die Form bei der Lectüre Göthe'scher Dichtungen mit der Jugend wird aber um so mehr gerechtfertigt sein, als die Schüler durch diese Lectüre auch lesen, und die Classiker lesen lernen und durch die Gewöhnung an ein tieferes Eindringen und einen vertrauten Umgang mit diesen classischen Schöpfungen vor jener verderblichen Velleferei und Schnelleferei bewahrt werden sollen, zu welcher die ästhetische Literatur der Jugend so leicht Veranlassung giebt.

Soll nun aber doch auch noch etwas specielles gesagt werden über die Behandlung der Dichtungen Göthe's, welche wir für die öffentliche Lectüre mit den Schülern ausgezeichnet haben, so möchte die Iphigenie sich ganz besonders dazu eignen, nicht nur überhaupt das Eigenthümliche und Große Göthe'scher Poesie, sondern auch in diesen Vorzügen insbesondere der erhabenen Ruhe, Einfachheit und Durchsichtigkeit ihre Verwandtschaft mit dem classischen Alterthum nachzuweisen, ebenso aber auch den Unterschied des antiken und modernen Standpuncts, welcher vor allem in dem seelenvollen Wesen, der Reinheit, Zartheit und Innigkeit des Inhalts, sowie in dem durch das Stück wehenden „Hauche des Friedens“ sich zu erkennen giebt. Wenn man das Letztere „das deutsche Erbtheil“ genannt und in unserm Stücke die Lösung des großen Problems,

den Geist des Alterthums mit deutschem Leibe zu umkleiden, gefunden hat (Wilmar), so ist dies wohl wahr. Man wird aber ebenso gut, vielleicht noch richtiger und genauer sagen können: die Iphigenie Göthe's sei die christlich verklärte Iphigenie des classischen Alterthums; es ist nicht die Iphigenie der griechischen Poesie; daß sie das nicht ist, zeigt jedem schon die Vergleichung der Iphigenie des Euripides unverkennbar; die Göthe'sche Iphigenie ist aber auch genau gesprochen nicht eine christliche Madonna, wie man sie genannt hat, denn es ist doch nur griechische Individualität, aber ins Ideal erhoben, in das Bild echt menschlicher Größe und Schönheit verklärt, was wir hier vor uns haben. Aber die Farben und Töne dieser Verklärung stammen aus dem Christenthum und zwar dem Christenthum, wie es in Fleisch und Blut der neuern Zeit übergegangen alles wahrhaft menschlich Große, Schöne und Edle bezeichnet, ohne daß es den Namen des Christenthums trägt und tragen will, vielmehr sogar der menschlichen Natur als ihr ursprüngliches Eigenthum gerade im Gegensatz zu dem schärfer, voller und eigenthümlicher ausgeprägten Christenthum der Bibel zugesprochen wird. Wie lehrreich ist es nun, die Selbsttäuschung des großen Dichters, wenn ich so sagen soll, über den Ursprung der hohen Anschauungen, welche er in seiner Iphigenie zum Ausdruck bringt, durch die Vergleichung mit dem wahren Wesen des classischen Alterthums überhaupt und dem Charakter der Euripideischen Iphigenie insbesondere nachzuweisen, wie lehrreich aber auch, die Kunst des Dichters zu bewundern, der doch dieses christliche Metall ganz nur in den Formen classischer Anschauung ausprägt, der die Romantik der christlichen Innerlichkeit, die Tiefe und Zartheit christlichen Gefühls und christlicher Phantasie nicht durchbrechen und für sich laut werden, sondern sie nur gleichsam über der ruhigen, durchsichtig klaren classischen Form hinschweben läßt, so daß es dem Leser zu Muth wird, wie wenn er „in den Schatten des alten heiligen Haines,“ „in der Göttin stillen Heiligthum“ und an den Gestaden der weiten See, wo „den Freunden die Wellen bis an die Füße spielten,“ von ferne Glocken und Orgeltöne hören müßte. Unsrer Iphigenie der Jugend auch als ein Muster des Drama's vorzuführen, will uns zwar die Strenge der Kritik wegen „des Mangels an Handlung“ verbieten, aber nicht nur ist hier, nach Schillers vortrefflichem Ausdruck, die Stimmung zur Handlung gemacht und darin eine Warntafel aufgestellt gegen diejenigen, welche einerseits das Schauspiel zum Tummelplatz sich überstürzender, effecthafter Handlung machen, andererseits in ihm nicht ein inneres Leben hervortreten und sich abwickeln lassen, sondern an den dramatischen Rahmen Quirlanden schöner Reden und Sentenzen aufhängen (vgl. auch Wilmar) — sondern es ist und bleibt die Iphigenie gleichwohl ein wahres, nur etwa von Tasso noch übertroffenes Muster und Vorbild dramatischer Schürzung und Lösung. Endlich ist nicht das Letzte, auf was der Blick mit dem vollen Wohlgefallen der Bewunderung verweilt, die Vollendung der dichterischen Sprache, welche wie ein schöner Leib um die schöne Seele des Inhalts sich schmiegt, und die durchgebildete Melodie und Harmonie des Verses, welche den Leser wie auf sanften Wellen dahinträgt. — Im Unterschied von der Iphigenie stellt uns Göthe mit Hermann und Dorothea ganz in die Gegenwart und zwar die unpoetisch scheinende Gegenwart des häuslichen und bürgerlichen Lebens hinein und bringt uns in den einfachen Verhältnissen und Verwicklungen eines solchen engeren Kreises die Einheit eines sittlich gefunden, tüchtigen und ernstern Strebens mit der wahren Poesie des Lebens zur Anschauung, welche auch das Alltägliche und Kleinste zu verklären vermag. Den hohen Reiz und Werth dieser Dichtung hat man aber mit Recht auch darin gefunden, daß der Dichter dieses „häuslich bürgerliche Epos“ abstellt auf den durchleuchtenden Hintergrund bedeutender Zeitereignisse, und es damit bewahrt vor jener Mattheit und sentimentalen Waschhaftigkeit, in welche die idyllische Schilderung der Behaglichkeit des häuslichen Stillebens so leicht verfällt. Wenn nun in dieser Beziehung Hermann und Dorothea durch diese seine Vorzüge ein erwünschtes Mittel darbietet, die Jugend zu warnen vor einseitiger Bewunderung des Idyllischen, welche in ihrer Art ebenso verderblich wirken könnte, wie das gierige Haschen nach allerlei

Leidenschafts-, Sturm- und Drangpoesie, so wird man es — und gerade bei der öffentlichen Lectüre des Stücks — doch auch beklagen müssen, daß der Dichter seine Poesie nicht auch ferner und noch enger mit den Interessen des öffentlichen und nationalen Lebens zusammengeknüpft hat, wozu er in Götz von Berlichingen als einem echten Volksdrama einen so schönen Anfang gemacht hatte (obwohl gerade Götz um mancher Einzelheiten willen sich nicht unbedingt wie Hermann und Dorothea zur öffentlichen Lectüre mit der Jugend, welche wir hier im Auge haben, eignen möchte). Sodann wird man auch bei aller Anerkennung der Schönheiten dieser Dichtung nicht verschweigen können, daß der Dichter unbeschadet der kräftigen, gesunden Individualität der Lebensverhältnisse, welche er hier dichterisch verherlicht, doch noch etwas tiefer in die Saiten greifen und diesem Lebensbilde einen noch viel innigeren und kräftigeren Ton hätte geben können, wenn er den religiösen Grundton stärker angeschlagen hätte, als er ihn anschlägt, d. h. aber zuletzt, wenn er erkannt hätte, wie das Christenthum, indem es das Kleinste und Alltägliche an das Höchste und Größte anknüpft, über das menschliche Leben ein Licht überirdischer Verklärung hineinwirft, das alle Schönheit und Anmuth rein menschlicher Poesie weit überstrahlt.

Wenn wir nun auch noch ein Wort über Tasso beifügen sollen, so könnte freilich eigentlich erst noch gefragt werden, ob überhaupt die Behandlung desselben mit dieser Altersstufe zweckmäßig sei, sofern dieselbe doch nicht ganz fähig zu sein scheinen könnte, die Lebensstellungen, in deren Kreis unsre Dichtung sich bewegt, und den eigenthümlichen Conflict, um welchen sich ihr Interesse vorzugsweise dreht, richtig zu schätzen. Auf der andern Seite möchte es aber gerade von Werth sein, dieses Verständnis in der heranwachsenden Jugend zu fördern, weil es ihr naheliegt, diesem lebendig erregten Gefühle, das in seiner innern Wahrheit und Kraft die conventionellen Formen und Schranken ohne weiteres durchbrechen zu dürfen glaubt, Recht zu geben und den Werth einer sich selbst beherrschenden Mäßigung und der Unterordnung unter gegebene sociale und geschichtliche Verhältnisse zu unterschätzen. Freilich kann man an unserem Stücke auch Veranlassung nehmen, der Jugend die Gefahr, in welche sie ihr künftiger Eintritt in das öffentliche Leben nur zu leicht hineinführt, vor die Seele zu stellen, die Gefahr, nicht nur die dichterische Begeisterung, sondern auch die Lauterkeit, die Wärme des echt menschlichen Gefühls überhaupt, welches die Schranken des öffentlichen und geselligen Lebens zwar nicht gewaltsam durchbrechen, aber sie doch erweichen, vergeistigen und sittlich reinigen soll, der „weltmännischen Gemessenheit“ und dem conventionellen Formalismus zum Opfer zu bringen. Uebrigens wird es dem Lehrer leicht werden, auch zu zeigen, daß die vollständige Lösung des Conflicts, den der Dichter hier schildert, auch wieder nur in den Grundsätzen des Christenthums gegeben ist. Vietet ferner Tasso reichliche Gelegenheit dar, das Edle, Zarte, Feine, wie das Gemessene, Besonnene und Feste zu bewundern, womit der Dichter seine Gestalten ausstattet und dem Leser auch die Lichtseite höherer Lebenskreise nahe zu rücken weiß, so liegt auf der andern Seite auch in der Beobachtung ein eigenthümlicher Reiz, wie der Dichter die Raffinerie, den Mangel an sittlicher Wahrheit, Einfalt und Kraft, welche so leicht an das Hofleben und an die hohe Bildung Hochgestellter sich knüpfen, mit feiner taktvollen Polemik bloßlegt, obwohl man dabei dann auch begreifen lernt, wie für Goethe selbst, der offenbar in Tasso auch persönliche Erlebnisse dichterisch „von sich abgelöst hat,“ dieses Hofleben dennoch zur „Delila geworden ist, welche den Simson seiner Locken beraubte.“ Bedenkt man endlich auch noch die große Kunst, welche der Dichter in der Anlage und Durchführung seines Stückes bewährt, in der Art, wie er die einzelnen, leise vorausdeutenden Töne anschwellen läßt, bis sie „in ihrem vollen Klange zur Harmonie des Ganzen zusammenschlagen,“ so mag es allerdings nicht zu viel sein, wenn man gesagt hat, daß kaum ein Product unserer Literatur so geeignet sei, den Geschmack an alltäglichem Unterhaltungsfutter von Grund aus zu verderben und den Leser zu wiederholtem Lesen und einem sich stets erneuernden Genuße einzuladen (Wilmar), was für sich schon einen starken Beweggrund bilden müßte, den Tasso mit der heranwachsenden Jugend

zu lesen. Da wir uns nun schon fast zu lange an den besprochenen Hauptstücken aufgehalten haben, müssen wir es unterlassen, auch noch zu reden von der Behandlung einzelner ausgewählter Bruchstücke aus solchen Werken Goethe's, die sich als Ganzes nicht eignen, wie aus Göz von Berlichingen, Reinecke Fuchs, Dichtung und Wahrheit aus meinem Leben, sowie auch einzelner lyrischer Gedichte, Balladen u. Einem erfahrenen Lehrer wird es auch da nicht an mannigfaltigem und reichem Stoffe fehlen, um den Sinn der Schüler für wahre dichterische Schönheit zu wecken und zu nähren, aber auch nicht an Aufforderung, der Jugend zu zeigen, wie ein reiner und fester sittlicher Sinn und eine lebendige Frömmigkeit kein Hindernis sind, alles wahrhaft Schöne zu bewundern und zu genießen, vielmehr gerade ein Mittel, sich den Genuß und den Gewinn zu erhöhen, weil sie lehren, den Honig vom Gift zu unterscheiden und das Große und Schöne am Größten und Schönsten zu messen. **Landerer †.**

Gottesfurcht, Gottseligkeit, f. Frömmigkeit.

Gouvernante. Wie der Name der Bonne, so stammt auch der Name der Gouvernante aus dem Französischen, ja wir brauchen für diesen Begriff das Fremdwort mit noch größerem Rechte, da die Trägerinnen desselben ursprünglich vorzugsweise aus Frankreich bezogen wurden. Erzieherinnen sind beide, die Bonne und die Gouvernante; wenn also Puristen diesen deutschen Ausdruck vorziehen, so treffen sie nicht ganz das Rechte: ebenso bezeichnet der Name Lehrerin, oder gar Hauslehrerin etwas anderes, als was man mit Gouvernante bezeichnen will. Bemerkenswerth ist immerhin, daß auch andere Sprachen dieses Wort bei sich eingebürgert haben: die englische sagt *governant* und *governess*, die russische *gubernantka*; ja *franzusinka* wie bei uns „Französin“ ist eine weniger respectvolle Bezeichnung für unsern Begriff im besondern. *)

Der Stand der Gouvernante ist ein ganz moderner: er ist durch ein Bedürfnis entstanden, welches erst die neuere Zeit kennen gelernt und zu befriedigen gesucht hat. Darum ist er ein ziemliches jünger als der Stand des Hofmeisters. Wo z. B. eine Familie auf dem Lande keine Gelegenheit hatte, ihre Töchter die Kenntnisse und Fertigkeiten erlangen zu lassen, welche die moderne Erziehung der gebildeten Stände mit mehr oder weniger Recht verlangt, und wo man die Töchter nicht aus dem Hause geben wollte, um sie in einem Pensionat, wie man sagt, bilden zu lassen, da mag sich die Mutter nach einer gutgeschulten Gehülfin umgesehen haben, die dann lehrte was sie konnte an Schulwissen, Künsten, und sogenannten weiblichen oder vielmehr dämlichen Arbeiten, wohl auch die jüngeren Knaben in ihre Lehre und Zucht nahm, während der Vater, irgend ein Lehrer oder ein Geistlicher in der Nähe die Töchter unterwies in höherem Wissen. So hatte sie einen gut gegründeten Platz im Hause, war ohnehin wohl oft eine Angehörige der Familie, und nahm sich auch des Hauswesens mit an. Das ist und heißt indessen noch nicht Gouvernante. Jenes Bedürfnis nun wurde aber wohl zunächst und vorzugsweise in reicheren aristokratischen Häusern empfunden, wo die Mutter sich mit der geistigen Pflege der Töchter nicht befassen konnte oder wollte, aus Mangel an Zeit, aus Bornehmheit, oder weil sie selber den gesteigerten Ansprüchen an wissenschaftliche oder künstlerische Bildung nicht genügen zu können fürchtete. Dieser Umstand im allgemeinen schon gab dem Stande der dazu Berufenen, der Gouvernanten etwas aristokratisches. Im 17ten Jahrhundert gab es indessen gewiß noch sehr wenige Gouvernanten, mit Ausnahme der höchsten Kreise. Von Gouvernanten in Fürstenthümern wollen wir aber hier nicht handeln, denn diese sind

*) In Frankreich heißt übrigens heutzutage die Gouvernante *institutrice*, sie würde sich durch den Namen *gouvernante* herabgesetzt glauben. Eine Bonne läßt sich aber gerne *gouvernante* nennen. Das Wort *gouvernante* bezeichnet außerdem schon längst und auch jetzt noch ganz gewöhnlich *une femme qui gouverne le ménage surtout d'un homme veuf ou célibataire*, eine Haushälterin. Ähnlich heißt *bonne* da und dort in Frankreich und in der Schweiz das Stubenmädchen, die Hausmagd, ohne alle Beziehung zu Kindern.

etwas apartes; sie sind nicht selten verheirathete Frauen oder Wittwen, was sehr zu loben, und öfters aus der großen Welt selbst, auch wandern sie nicht, und sind viel früher an den Höfen aufgenommen gewesen, als der Name der Gouvernante als solcher existirte. Erst als in der zweiten Hälfte desselben die französische Sprache als höfisches und vornehmes Conversationsmittel in den höheren Kreisen allgemein zu werden anfing, ja bei uns Deutschen in der Folge bis zu den mittleren Ständen herunterstieg, zu den mehr oder weniger eiteln Honoratioren, da ward allmählich das Verlangen nach Gehilfinnen laut, welche mit den der Kinderwärterin entwachsenen Töchtern sollten französisch parliren können. Mütter und Töchter wünschten sie herbei, leise und laut: und diesen Ruf vernahm die fein hörende französische Gouvernante und begann ihre Mission unter den Culturvölkern der neuern Zeit. Die Mode, wie bei allem was von Paris kommt, that das Ihre hinzu. Bald ertönte jener Ruf bis aus dem fernen civilisationsbedürftigen Osten hervor, die Nachfrage ward stärker, der Artikel ward nicht mehr bloß aus Frankreich geliefert. Eine Menge auch deutscher und englischer Mädchen und Frauen haben seit jener Zeit ihre Lebensaufgabe in fremden Häusern zu erfüllen gesucht, und in unsern Tagen ist wie in vielen andern Dingen dem Bedürfnis durch den Andrang der Candidatinnen wie es scheint mehr als genügt, und die Concurrnz beginnt der ohnehin nicht zu beneidenden Gouvernante ihr Loos noch schwerer zu machen. Dieser Zeitpunkt ist denn um so eher geeignet, daß die ernste Wissenschaft der Pädagogen, wie die Eule der Minerva, ihren Flug hinter der leicht beschwingten Französin her nimmt, und sie und ihre Standesgenossinnen betrachtet, wie sie sind, was sie thun und was sie leiden in den Häusern, wo man eine Gouvernante halten zu sollen glaubt.

Der Erinnerung des Verfassers steht eine Anzahl solcher jüngerer und älterer Damen zu Gebot, und dem Zweck dieses Aufsatzes liegt es wohl nahe, mit theilnehmender Schärfe die Reihe durchzugehen. Es wird sich dabei für diejenigen, welche an diesem Artikel ein Interesse haben, am Ende mehr lernen lassen, als aus theoretischen Betrachtungen und abstracten Sätzen. Ohnehin ist es geradezu unmöglich, die Gouvernante in einem einzigen typischen Bilde zu zeichnen: die Gattung theilt sich in mehrere Arten, die Spielarten abgerechnet. Die Typen der einzelnen werden wir wohl im allgemeinen in folgenden Gruppen unterbringen können. Also

1) die handwerksmäßige Gouvernante. Man verzeihe das Wort, es soll keinen Vorwurf enthalten: denn es sind recht tüchtige Individuen darunter begriffen. Sie ist fast durchweg aus einer ehrenwerthen bürgerlichen Familie, Tochter eines Beamten, Geistlichen und dgl., hat meistens viele Geschwister und oft Schwestern, die ebenfalls Gouvernanten sind. Durch ihre Eltern oder Vormünder ist sie zur Gouvernante bestimmt worden, hat fleißig und sorglich ihre Lehrjahre als Schülerin, seltener als Unterlehrerin an einem Mädcheninstitut durchgemacht und allerlei ganz ordentlich gelernt. Nun kommt sie in eine Stelle mit dem naiven Bewußtsein, daß sie dieselbe ausfüllen könne: aus der Schweiz und aus Frankreich wohl auch mit einem brevet versehen. Ohne Stolz auf ihr Wissen, ohne besondere Eitelkeit, aber auch ohne Bescheidenheit, erklärt sie sich für fähig, Französisch und Zeichnen, Geschichte und Geographie, Musik und Rechnen u. s. w. zu lehren. Man glaubt ihr, und sie beginnt arglos ihr Geschäft. Die Täuschungen bleiben nicht aus, aber sie bleibt ungebeugt, und weiß mit holdem weiblichem Muth verschiedenartigen Stürmen zu widerstehen. Ohnehin wird sie nicht vorzugsweise in glänzenden, hohen Häusern, vielmehr gerne auch in wohlhabenden, mehr bürgerlich lebenden Familien angetroffen, welche für die brillanten Fertigkeiten in fremden Sprachen und in musikalischer Execution kein so kritisches Auge und Ohr haben, wie jene, wo so häufig gerade die Oberfläche, die Aussprache, der Anschlag als Hauptfache betrachtet wird. Sie nimmt es auch nicht übel, wenn man ihr einzelne Fächer abnimmt und durch Privatunterricht ersetzt: dafür arbeitet sie unter Umständen mit der Nadel und in Deutschland selbst mit dem Bügel-eisen fröhlich mit, und bei Familienfesten spielt sie Walzer und Contretänze über Berg

und Thal, und servirt den Thee und streicht die Butterbrode. Sie läßt sich gerne bei ihrem Taufnamen nennen; von manchen Franzöfinnen erfährt man kaum einen andern, als z. B. Mlle. Amélie, Célestine, Octavie, Virginie bis Zéphyrine. Im Unterricht ist sie meistens streng, sie theilt sehr accurat mit was sie weiß, und man muß genau lernen was im Buche steht. Abgesehen von einer oft unbarmherzigen Schärfe gegen die Kleinen ist sie ein gutherziges Wesen, ohne viel Geist, ohne ausschweifende Phantasie, mit sich selbst zufrieden; sie ist daher meist frisch und gesund, und conservirt sich gut. Dabei besitzt sie praktischen Verstand, ist pünctlich, gewissenhaft, und was die Franzosen sage nennen, wohl auch ein wenig aus Berechnung, denn sie weiß, daß ein guter Name zur Betreibung ihres Geschäfts gehört. Ebendarum ist sie auch sparsam, ja man sagt, sie werde wohl mit der Zeit ein wenig geizig. Sie kauft gewiß nicht leicht einen neuen Hut, wenn es nicht geboten ist, und mit Putz sucht sie keine Eroberungen zu machen. Wenn es erlaubt ist ihre geheimen Gedanken zu belauschen, so darf man wohl im Vertrauen sagen, daß auch sie gerne eine honette, liebe Hausfrau werden möchte, und dazu wollen wir ihr auch von Herzen Glück wünschen. Zuweilen ist ein Hofmeister in ihrem Bereiche, und zwar dann gewöhnlich nicht der gewandte und erfahrene junge Herr, der in den vornehmsten Kreisen Glück macht, sondern der bescheidenere, von etwas unbeholfenem Benehmen, der in Gesellschaften nicht viel zu reden weiß und darum gerne und mit Ausdauer in den Notenheften blättert, und die Titelillustrationen der Musikalien studirt. Einen solchen leitet sie mit vortrefflichem Takt, sie unterjocht ihn, und wenn er es werth ist, bekommt er sie zur Frau, falls nicht früher ein ehrlicher Beamter oder Kaufmann ihr sein Herz und seine Hand geboten hat. Sie wird dann eine etwas pedantische Mutter und eine treffliche Haushälterin. Bleibt sie aber unvermählt, so wird sie meistens eine heitere, gewandte alte Dame, welche ihre kleinen Ersparnisse streng zu Rathe hält und doch ihren Respect zu behaupten weiß. Sie ist in dieser Beziehung in der That bewundernswerth und achtungswerth in hohem Grade. Welche Resignation, welches Heldenthum ein solches weibliches Gemüth ganz im stillen bethätigt, davon hat ein oberflächlicher Beurtheiler keine Ahnung. Bei kärglichem, oft kümmerlichem Auskommen klagt sie nicht und lehnt sich keineswegs rebellisch auf gegen die undankbare falsche Welt, die nun einmal Schulmeister und Schulmeisterinnen meistens ärmlich bezahlt, und gleicherweise in der Mehrzahl der Fälle austrangirt, wenn sie alt werden, ohne gehörig für sie zu sorgen. Sie muß öfters in vorgerückten Jahren noch mit Handarbeit nachhelfen, wenn sie nicht im Auslande eine bescheidene Rente erworben hat, wovon später. Zuweilen gründet sie auch eine kleine Erziehungsanstalt, in welcher sie dann eine etwas despotische Monarchin spielt gegen Lehrerinnen und Zöglinge. — Mit dieser Skizze ist ein zahlreicher Mittelschlag ohne Poesie und Romantik gezeichnet. Es scheint fast als ob sich dieser Typus am ausgeprägtesten unter den Gouvernanten französischer Zunge finde, und — soit dit sans blâme — unter den französischen Schweizerinnen. Die letzteren sollen häufig nach deutschem Begriff solidere Kenntnisse haben; die eigentlichen Franzöfinnen, zumal die Pariserinnen, wollen das nicht zugeben, sie haben ihr Examen bestanden, und thun sich auf ihre Tournüre, ihren Geschmack, ihre Aussprache auch etwas zu gute. In großen Städten bilden sich wohl kleine Coterien, in welchen sich Franzöfinnen und Schweizerinnen mit landsmannschaftlicher Eifersucht gegenüber stehen. „Ces Suissesses,“ „ces Françaises“ geht es herüber und hinüber. Die letztern sind gewandter, die erstern gelehrter, eine spitze Zunge besitzen beide. — Indessen auch unter den deutschen und englischen Gouvernanten ist dieser Typus zahlreich vertreten, nur mit der entsprechenden nationalen Färbung.

Ganz anders gestalten sich die Aspecten bei der zweiten Fraction, welche mehr sporadisch vorkommt, und keiner Nationalität vorzugsweise angehört. Nennen wir sie

2) die hochstrebende Gouvernante; ich weiß kein anderes Wort zu finden: prétentieuse, ambitieuse würde man französisch sagen, und doch nicht das Ganze damit bezeichnen. Wer hat nicht schon unter den Gouvernanten blasse, meist hoch-

gewachsene Gestalten getroffen, in deren Zügen es geschrieben steht, daß sie sich für zu gut, zu vornehm halten für ihre Stelle, daß sie sich nicht glücklich fühlen in ihrem Berufe. Solche sind hier gemeint. Meistens stammen sie aus einem Hause, in welchem die Mittel mit dem Streben, es Höheren und Reicheren gleich zu thun, nicht gleichen Schritt hielten. Sie sind in Gewohnheiten erzogen, welche eine schlechte Vorbereitung auf die Entsayungen sind, die ihrer warten. Ihren Beruf haben sie selten gewählt, sie waren genöthigt, ihn zu ergreifen; niedriger konnte nicht gegriffen werden, ihre Verwandten, ihr Name, ihr Stand wollten es. Da haben sie sich nun wohl eine glänzende Laufbahn gedacht, in jugendlicher Phantasie, und sich ermannt, in allem was die große Welt von ihnen verlangt sich auszubilden, je nach Umständen und Gaben mit mehr oder weniger Erfolg; äußerlich wenigstens repräsentiren sie gut, oft mit angeborener Eleganz, wie sie zu jenen Kreisen gut paßt, in welchen so vieles bloße Affectation ist. Die hochstrebende Gouvernante sucht die großen Häuser auf und wird sich im stillen gerne manche Demüthigung ihres stolzen Herzens gefallen lassen, wenn es ihr gelingt, beim hohen Adel oder bei einem Millionär zu dienen. Sie ist mit sich selbst viel zu viel beschäftigt, als daß sie mit ihren Schülerinnen sich viel beschäftigen könnte. Daher kommt es wohl mit, daß die vornehmen Zöglinge solcher Damen oft so gar wenig positives lernen, mit Ausnahme der conventionellen Manieren und der stereotypen Redeweise mit schöner Aussprache. Die hochstrebende Gouvernante leidet ferner früh an den Nerven und hat Migräne; für ihre üble Laune sucht sie dann wohl ihre Zöglinge durch Complaisancen zu entschädigen, welche ihre Auctorität untergraben; allein sie hält auch hierin wohl mehr auf den Schein als auf das Wesen. Im Salon ist sie eine ganz andere als im Schulzimmer, sie citirt Byron und Heine: denn sie hat viel gelesen! sie glänzt am Piano und singt mit durchdringender Leidenschaft und erntet mit Stolz den Applaus der Gesellschaft. Aber nicht gern wird sie sich dazu verstehen, bei einer soiree dansante Musik zu machen, denn sie will selbst mit tanzen, und ohne daß sie selbst es weiß, erwarten ihre Gedanken, daß distinguirte Tänzer sie auffordern. In ihren Freistunden und bis tief in die Nacht liest sie Dichter und Romane, und nährt in ihrem unbewachten Herzen exaltirte Hoffnungen, sie sehnt sich, selbst eingebürgert zu werden in den Kreisen, in welchen sie sich bewegen darf. Der unglückliche Widerspruch in ihrem Innern wird nicht selten dadurch noch erhöht, daß sie in ihrem Gemüth einen geheimen Neid und Haß gegen die Begünstigten trägt, manchmal von Haus aus anerzogen, so daß sie nicht fähig ist, mit unbefangener freudiger Dankbarkeit zu genießen. Es ist wirklich merkwürdig, daß man in manchem Hause, wo auf den Adel jederzeit losgezogen wird, doch die Tochter wo möglich zur Gouvernante in adelichen Häusern machen will. Diese eignet sich denn ganz besonders dazu, eine solche unzufriedene, anspruchsvolle Gouvernante zu werden. Aus mehr als einem Grunde erscheint ihr, wenn sie routinirter geworden ist, am vorzüglichsten eine Stelle bei Fräulein, welche keine Mutter haben, oder deren Mutter sich nichts um sie kümmert, was auf das Gleiche hinauskommt. Zuweilen strebt sie sich des Hausregiments zu bemächtigen: die Intriguen, in die sie sich mit der Dienerschaft verwickelt, sind eine Quelle von verzehrenden Gemüthszuständen, wie sie aus jeder Usurpation entspringen. Selten erreicht sie ihren Zweck. Sie ist im übrigen nichts weniger als haushälterisch, sie kleidet sich mit feinsten Recherche, und ist Richter in Sachen des guten Geschmacks und der Mode. Wozu sollen ihr die kleinen Ersparnisse dienen? Sie erwartet ein großes Loos in Ungeduld. Aber die Zeit verstreicht. Wenn sie die Urtheile hören könnte, welche über sie fallen, würde sie vielleicht geheilt werden; doch kaum, denn sie gehört zu den thörichten Jungfrauen. Sie und da wird sie früh schon klatschfüchtig in hohem Grade, ein Fehler, der sich mit den Jahren nicht bessert; oder sie wird sentimental, und glaubt ein Recht zu haben, außerordentlich empfindlich zu sein. Ihre Confidenzen in diesem Punct sind sehr peinlich, und schwer zu behandeln. Die Täuschungen, welche sie erlebt, bessern sie selten. Die wenigen Fälle ausgenommen, wo sie eine Heirath macht, durch welche übrigens in der Regel kein Theil glücklich

wird, ist ihre Zukunft eine trübe, ihr Leben ein verfehltes. Die Munificenz vornehmer Häuser sichert ihr manchmal ein Gnadenbrod, zuweilen reichlich genug, aber sie genießt auch dies nicht mit Seelenruhe und mit Behagen; — man kann eine solche wohl an Spieltischen verzweifelt wagen sehen: auf Lotterie und Karten setzt sie fortwährend noch schwach glimmende Hoffnungen. Andere verkommen früher, einige enden noch trauriger.

Wir wenden uns zu einem Bilde, welches uns weniger wehmüthig stimmt, zu einer Abart der Hochstrebenden, zu der gelehrten Gouvernante. Diese hat früh schon oder im Verlauf der Zeit ihren Trost und ihren Ruhm in der Wissenschaft gesucht und wie versichert wird auch gefunden. Sie treibt vieles, was nicht auf der Liste der gewöhnlichen Gouvernantenwissenschaften steht: sie liebt z. B. die Botanik, angeblich auch die Astronomie, und trägt häufig eine Brille, wenn sie eine gewisse Zahl von Jahren hinter sich hat. Ihre Correspondenz ist groß, sie gewöhnt sich in ihren Briefen ihre ganze Umgebung und sich selbst zu schildern, sie dichtet in Prosa und in Versen, sie schreibt auch dramatische Stücke zum Hausgebrauch bei Familienfesten und sonst: kurz sie leuchtet in mehreren Farben vor den Ungelehrten und hie und da auch in literarischen Kreisen. Wenn es ihr glückt, eines ihrer Erzeugnisse durch die Presse zum Gemeingut der Menschheit zu machen, dann hört sie nicht mehr auf. Sie verwandelt sich in eine Schriftstellerin. Weibliche Novellen, für welche sie in Tagebüchern und Briefen Stoffe findet, Blumen- und Stammbuchsprache sind ihr Fach; auch pädagogischen Lucubrationen giebt sie sich zuweilen hin. Je nach Umständen, aber selten, gelingt es ihr, den Ton zu treffen, der ihr ein Auskommen sichert. Wir wollen gewiß weder über verheirathete noch über unvermählte Autorinnen frivole und ungerechte Urtheile wiederholen, und kennen einzelne vortreffliche Erscheinungen aus unserm Gebiete gar wohl. Aber in der Mehrzahl der Fälle ist es mit den gelehrten Hochstrebenden doch ein eigen Ding. Zum Glück und zwar zu ihrem eigenen Glück sind sie nicht sehr zahlreich. — Es schweben dem Verfasser hier unter andern namentlich englische Originale vor, zu deren accomplishments auch Latin, Greek and classics gehören. Die gelehrte deutsche Gouvernante zumal verändert öfters ihre natürliche Sprache, welche auf eine unbefschreibliche und schwer erklärliche Weise einen eigenthümlichen Charakter und in der Aussprache einen zierlich zwitschernden oder doctoral schnarrenden Ton annimmt. Sie spricht gewöhnlich sehr grammatisch, und versetzt ihr Deutsch zugleich gerne mit kleinen Gallicismen, oder mit Anglicismen, kurz mit Zeichen, daß man die heimische Rede-weise ein wenig vergessen oder sich abgewöhnt habe. Es ist charakteristisch, daß in letzterer Beziehung eben nur die Deutschen und zwar mit Absicht und Lust sündigen. Den Französinen fällt es nie ein, in Germanismen zu machen. Auch schwärmt die Deutsche zwar sentimentaler als irgend eine für ihre Heimat, ist aber demungeachtet oft nur zu gerne bereit, das Ausländische höher zu stellen. Ja auch einen fremden Dialekt ahmt sie wohl gelehrig nach und behält ihn als Auszeichnung in der Heimat, ohne ihn je vergessen oder verlernen zu wollen.

Man könnte sagen, in diesen Gruppen seien nur Extreme geschildert und lieblos zergliedert. Die einzelnen Züge sind aber aus der Wirklichkeit genommen, und der Ernst der Aufgabe verlangt wohl eine gleichsam medicinische Unbarmherzigkeit. Das Leben ist ja hart und ernst, der Beruf der Gouvernanten wahrlich in vieler Beziehung auch, nur wird er erfahrungsmäßig eben hie und da nur zu leichtsinnig oder zu oberflächlich aufgefaßt. Für die Klagen und Leiden derselben haben wir eben so gewiß stets ein theilnehmendes Ohr gehabt, Leiden, an denen die Herrschaften eine schwere Schuld tragen. Nur mußten wir zunächst betonen, was und wie die einzelnen Gouvernanten sind, was sie einsetzen und demnach erwarten können. Gouvernante zu werden erscheint auf den ersten Blick in manchem Verhältnis eine so leichte Auskunst, um wie man wohl sagt eine Stellung in der Welt zu gewinnen und — sein Brod zu verdienen. Da werden denn die unerfahrenen Mädchen in den Kampf mit dem Leben, in die fremde Welt hinausgeschickt, und mögen sehen wie sie zurecht kommen.

So mischt sich jenen Erinnerungen wohl ein Zug tiefer Wehmuth bei, denn immerhin ist es ein menschliches Wesen, ein armes junges weibliches Wesen, welches kämpft, und dessen Wegen man ohne Kühlung nicht folgen kann. Ihre Engel haben sie wohl auch, die ihnen kämpfen helfen!

Es giebt aber nun doch auch Erinnerungen tröstender Art. Man erkennt leicht in jenen beiden Typen einander gegenüberstehende Gegensätze, welche übrigens das gemein haben, daß sie ihr Eigenes als Ziel ihres Strebens hinstellen, sei es in banausischer oder in phantastischer Weise. Es muß nun auch einen Typus geben, der echt weiblich nicht für sich, sondern für andere in milder Begeisterung wirkt. Oder, wenn Selbstsucht und Hingebung des eigenen Willens sich gegenüberstehen wie Welt und Christenthum, mag auch der Ausdruck gelten, daß eine solche nicht für sich, sondern für ihren Herrn, in seinem Dienste thätig ist. Ich weiß kein besser Wort für sie, als

3) die echte Gouvernante, die rechte. Auch sie hat sich wohl selten ihr Amt erwählt, sondern es angenommen, als es ihr auferlegt wurde durch eine ähnliche Nothwendigkeit wie ihren Schwestern. Sie hat vor allem ein reges Gewissen, ein lebendiges Bewußtsein, welches ihr sagt, daß es noch eine andere Bedingung des Gelingens in ihrem Amte giebt, als das Ausstaffirtsein mit Kenntnissen und Gewandtheiten. Sie weiß, daß sie zuerst sich selbst erzogen haben und fort erziehen muß, wenn sie das schwere Geschäft übernimmt, Fremde zu erziehen. Und vor allem weiß sie, daß wenn sie mit Menschen- und mit Engelzungen redete, und hätte der Liebe nicht, so wäre sie ein tönend Erz und eine klingende Schelle. In jener Bibelstelle steht es überhaupt in kurzer Summa aufgezeichnet, was dieser Liebe Wesen ist. Die rechte Gouvernante ist nun allerdings keine glänzende Erscheinung, sie wird vor der Welt keine große Rolle spielen, sie will es nicht. So gediegen ihre Kenntnisse häufig sind, so ist sie doch bescheiden, nicht absprechend, oft schwüchtern: und ihr Wissen ist überhaupt nicht die Hauptsache. Mit verhältnismäßig geringer Wissenschaft, die ja stets Stückwerk ist, wird auch das Schulzimmer der Gouvernante regiert. Wie lieblich und anmuthig aber auch wenn sie auf Schönheit keine Ansprüche machen kann und ihre Toilette ganz einfach bestellt ist, erscheint sie dennoch in ihrem reinlichen, unschuldigen Walten! Sie stellt sich nicht ungeberdig und läßt sich nicht erbittern. In ihrem Unterricht lernen ihre Zöglinge etwas, ohne daß das Zimmer wiedertönte von Zanken und Weinen. Ferner ist sie sich bewußt, daß sie eine Dienerin im Hause ist; je mehr sie das weiß, desto weniger wird sie es zu fühlen haben. Es ist wirklich so, je weniger man Ansprüche darauf macht, als ein Glied der Familie distinguirt zu werden, desto mehr hat man Aussicht darauf, und wird es wie von selber in einer Familie, wo es überhaupt einen Werth hat. Auch wird sie sich hüten, gerade ihre eigene Art dem Kreise aufdrängen zu wollen, in welchen Gott sie gestellt hat. Die Liebe giebt ihr den rechten Takt. Sie erntet früher oder später auch Liebe, und in sich selber trägt sie den schönsten Lohn, ohne daß sie Lohn sucht. Ihr Loos kann daher, es gehe wie es gehe, nur ein liebliches sein. Diese echte Gouvernante ist nicht ein bloßes Ideal, sie kommt vor in verschiedenen Nuancen, unter allerlei Volk. Nur ist zu bemerken, daß sie keineswegs identisch ist mit der specifisch frommen Gouvernante, welche gar wohl unter die gewerbtreibende oder unter die hochmüthige Art fallen kann.

Gehe wir uns von diesem erfreulichen Bilde wieder der Welt zuwenden, wollen wir auch noch eine Erscheinung erwähnen, die es wohl werth ist. Es kommt nämlich auch vor, daß Mädchen und junge Damen, die es wie man zu sagen pflegt nicht nöthig haben, aus dem elterlichen Hause sich in die weite offene Welt sehnen, und getrieben von einem Drange, unter Fremden zu wirken, als Gouvernanten mit ihrem Pfunde wuchern. Es sind das meistens höchst tüchtige, begabte Naturen, energische Charaktere, welche überall Achtung um sich her verbreiten und mit Begeisterung und Erfolg ihr Amt erfüllen, auch für die Bildung ihres eigenen Geistes und Herzens reichen Gewinn ernten. Indessen sind diese einzelnen doch zu individuell, und die Triebfedern in ihrem

Gemüthe und geistigen Streben sind der Persönlichkeit einer jeden derselben zu eigen-
thümlich, als daß sie wie eine besondere Art neben den andern zusammengefaßt werden
könnten.

Von diesen Betrachtungen und gerade durch dieselben veranlaßt, müssen wir
uns aber nun abwenden, um auch die äußere Stellung der Gouvernanten
ins Auge zu fassen. Dieses sehr wesentliche Moment ist an sich außerordentlich ver-
schieden der Natur der Sache nach; wir wollen hier daselbe nach den verschiedenen
Ländern, welche Gouvernanten anziehen, wenn auch nur mit Streiflichtern zu beleuchten
versuchen.

Beginnen wir mit Frankreich. Aus den Ländern französischer Zunge gehen,
wie schon bemerkt, Gouvernanten in Menge in die Fremde. Von diesen ist aber hier
nicht die Rede, sondern von den Gouvernanten in Frankreich selbst, einheimischen und
fremden. Merkwürdigerweise sind in französischen Landen, also auch Belgien und
besonders die Suisse française mitgerechnet, die Stellen allem nach nicht sehr zahlreich.
Die große Menge der Pensionate und Institute und die klösterliche Erziehung giebt
wohl Gelegenheit zu Placirung einer Anzahl von institutrices und sous-maitresses u. s. f.,
aber die Gouvernante in der Familie ist eben darum nicht besonders häufig. Sie ist
auch nicht besonders gut bezahlt. In der Schweiz verwendet man um so weniger
hierauf, als die Gewohnheit mehr und mehr aufkömmt, mit deutschen Familien die
Töchter auszutauschen, um mit dem gegenseitigen Erlernen der Landessprachen an Ort
und Stelle eine Lehrerin zu ersparen, eine klug ausgedachte Mode, welche aber in
ihrem annoncenmäßigen Betriebe doch etwas bedenkliches hat. Die Familie selbst ist
in romanischen Ländern etwas anders geartet als bei uns. Im allgemeinen darf man
sagen, daß die Befürchtungen, welche man für die sittliche Haltung einer jungen
Tochter gerade in Frankreich etwa hegen könnte, insofern weniger gegründet erscheinen,
als dieselben Gefahren dem unbewachten jungen Mädchen auch in England, ja in
Deutschland drohen können. Die Bewachung der Töchter ist in Frankreich eine höchst
sorgfältige, ja argwöhnische, und die Familie immer noch ein Asyl, in welchem des
Volkes Sittlichkeit gepflegt wird. Die Romane aus der Hauptstadt dürfen unser Urtheil
nicht einseitig bestimmen. Behandelt wird die Gouvernante in der Regel freundlich,
sie nimmt Theil an den Freuden und Festen des Hauses. In vornehmen Häusern
spielt sie eine bedeutende Rolle; und hier ist die herrschende Engländerin oder die
sieggewohnte Französin an ihrem Plage, viel seltener eine Deutsche. Letztere erlangt
wohl in Frankreich nicht häufig was sie sucht, am ehesten noch in den protestantischen
Familien: höchstens bildet sie sich dort vollends aus für ihren Beruf.

Kehren wir daher zurück nach Deutschland. Auch hier ist die Remuneration
durchschnittlich eine geringe, die Concurrnz groß, die Aussicht auf die Zukunft im
ganzen keine trostreiche. Die mehr und mehr Boden gewinnende Instituts- und öffent-
liche Erziehung ist den Gouvernanten nicht günstig. In Gutsbesitzersfamilien, und
namentlich auf norddeutschen Edelhöfen blüht indessen noch manche Existenz gedeihlich.
In Deutschland ist die Art, wie die Gouvernante von den Eltern angesehen wird, fast
durchaus eine gemüthliche, in jeder Beziehung des Wortes: man behandelt sie je nach
Umständen auch mit gemüthlicher Rücksichtslosigkeit; sie gehört zum Hause, etwa wie
eine arme Base; wie eine Gehülfin bei Putz- und Kleidermachen. Eine Ausländerin
weiß sich meist mehr in Respect zu setzen, als die einheimische; doch geht es auch in
diesem Punkte wie in vielen andern nach dem Sprichwort: wie man in den Wald
schreit &c. Uebrigens sind die Zustände in Deutschland im allgemeinen bekannt genug
und in das besondere können wir hier nicht eingehen.

Ohnehin suchen viele deutsche Mädchen in die Ferne zu entkommen, und lockend
in Beziehung auf großes Einkommen und solides Wesen erscheint vor allem England.
Dort sind die Gouvernanten allerdings weit glänzender honorirt, weil die Preise aller
Dinge höher sind, und es ist hier leichter möglich sich eine Rente zu ersparen. Zumal
deutsche Musiklehrerinnen finden in England ihre Rechnung, in dem edeln Lande, wo

alles gut bezahlt wird was „gefragt ist.“ Und da der musikalische Sinn den gebornen Engländerinnen vielfach abzugehen scheint, so sucht man bei dem häufig nur erkünstelten, aber fashionablen Enthusiasmus für die Musik begierig deutsche Lehrerinnen und Lehrer. Ein musikalischer Abend in einer englischen Soiree, wo dilettirende Frauenzimmer singen, ist freilich für deutsche Ohren oft außerordentlich angreifend und schwer zu ertragen. Auch außerdem sind gut geschulte deutsche Gouvernanten*) dem Engländer, wenn er einmal sich entschließt, eine Fremde bei sich aufzunehmen, immerhin noch lieber als Französinen, und ein gutes englisches Haus ist etwas Prächtiges, Solides, wahrhaft Edles. Aber eine Deutsche muß doch ihr Herz fest in beide Hände nehmen, wenn sie nach England geht. Die Engländer sind, obwohl uns stammverwandter als andere Nationen in Europa, doch unendlich viel anders in Beziehung auf den Ton, der durch das Haus geht. Da ist die Sprache beim Kommen und Gehen, beim Empfang und Abschied u. s. f. eine ganz verschiedene. Kalt und steif erscheinen sie uns oft, wo sie in der Tiefe doch herzlich warm sind, doch nicht für jedermann, sondern exclusiv für die, welche geprüft und eingelassen sind. Von vorn herein namentlich halten sie Fremde von sich ferne. Selbst die englischen Gouvernanten können es oft kaum verwinden, daß man sich so gar nichts um ihre Gefühle kümmert. Die eigenthümliche englische Etikette ist himmelweit verschieden von der liebenswürdigen, aber oft treulosen Zuorkommenheit der Franzosen. Wenn Gesellschaft kommt, zu Abend, auch zu Mittag, wird häufig die Governess hinaufgeschickt in ihr Schulzimmer, ihr Essen hat sie dann manchemal einsam zu verzehren, es wird ihr nachgeschickt, während die Töchter noch bleiben. Sie hat nicht zu erscheinen, wenn sie nicht gerufen wird. Wird sie aber gerufen, um die Kinder zu überwachen, so ist es vielfach englischer Brauch, daß sie nicht ins Gespräch der Damen gezogen wird, daß sie keine derselben anreden soll, wenn sie nicht vorgestellt ist, einige trockene Fragen hat sie zu beantworten, wie in einem Examen, schweigend trinkt sie ihren Thee, die Herren starren sie an, sie empfängt kurze Befehle und wenn sie nicht zeitig genug aufsteht, so macht man es ihr bemerklich; falls sie nicht ans Piano gefesselt wird und spielen muß. Die Respectabilität duldet auch nicht, daß die Gouvernante, wenn sie mit den Mädchen spazieren rennen muß, mit irgend einer Dame ihrer Bekanntschaft sprechen darf, und wäre es ihre beste Freundin, ja ihre Mutter oder Schwester. Und wie handelt man um ihr salary! Wie schwer wird es da einem deutschen Herzen, wo selbst Engländerinnen über den Druck seufzen! Die Schilderungen der Engländer selber sind ja voll von den Erniedrigungen und Leiden der Gouvernanten. Die Belletristik hat sich neuerdings dieses Thema's mit Erfolg bemächtigt, und jeder Kenner der englischen Literatur wird sich solcher Märtyrerinnen erinnern, die ihm in Dickens u. a. begegnet sind. Bei Currier Bell**) und andern weiblichen Schrift-

*) Welche Ansprüche übrigens sehr gewöhnlich gemacht werden, davon kann man sich aus den Annoncen in den englischen Zeitungen leicht eine Vorstellung machen. Wir wollen eine solche copiren; Kenner werden hundert ähnliche gelesen haben. Also: „WANTED, in a private family of the utmost respectability, a young lady, fully competent to impart instruction to five little girls and a boy, varying from the ages of four to twelve. She must be a perfect mistress of the usual branches of an English education, including geography, the use of the globes, arithmetic, history, and composition. None need apply who are not proficient in singing and piano-forte playing, and fully competent to teach and speak the French language with a Parisian accent. Some knowledge of German and Italian indispensable. — NB. A young person of lady-like manners and agreeable disposition would find this a desirable home.“ Sonst wird auch drawing und wohl gar painting und harp playing dazu gewünscht. Diese Stelle trug 25 Pfund Sterling: weil die junge Dame, welche sie übernahm, nicht mehr zu verlangen wagte, als man ihr bot. Sie erkrankte in diesem desirable home an Ueberladung mit Geschäften und Herzenskränkungen. — Es wird behauptet, daß die Gouvernanten in England ein ziemlich bedeutendes Contingent in die Irrenhäuser liefern!

**) Ihr eigentlicher Name ist Charlotte Bronte; ihr erster und berühmtester Roman, Jane Eyre, schildert ein englisches Gouvernantenleben, ihr letzter, Vilette, das Leben und Ringen einer Lehrerin in Frankreich.

stellerinnen, die aus Erfahrung reden, ist die leidende Gouvernante eine stehende Figur geworden. Der Grund liegt gewiß zum Theil in der Härte der Herzen, welche die Herrschaft Mammons mit sich bringt. So sind aber die Engländer: sie enthüllen selbst ihre Schäden offen und beuten sie sogar aus; hoffen wir mit ihnen, daß es dadurch allmählich besser werde. Ein deutsches Mädchen hat also einerseits eine reiche Schule der Entfugungen vor sich, wenn sie nach England geht. Allein sie kann es auch gut treffen; denn ein unerschöpflicher Grund von Güte wartet hinter der schroffen Außenseite bei recht vielen echt englischen Familien, und wenn man einmal Freund in ihrem Kreise geworden ist, so ist man es auf Lebenszeit!

Die übrigen Culturländer Europa's, Italien, Schweden u. s. w. bieten kaum Besonderes dar, Nordamerika ebensowenig; in Häusern, wo eine Gouvernante aufgenommen wird, ist da wohl die allgemeine europäische Bildung so aufgenommen, daß die spezifische Nationalität dadurch abgeschliffen erscheint, und höchstens mehr eine Neigung zur französischen oder zur englischen oder auch deutschen Färbung zu erkennen ist. Nur von einem Lande müssen wir noch besonders reden, welches lange Zeit für das Eldorado der Gouvernanten und Hofmeister gegolten hat, nämlich von Rußland. Die Zeiten ändern sich übrigens schnell, und es ist sehr die Frage, ob es noch lange so gehen wird, wie wir es hier schildern können. Alle Frühlinge, wollen wir einen Augenzeugen sagen lassen, wenn das Eis des Kronstadter Meerbusens geschmolzen und hinter der Börse von Petersburg jener interessante Markt eröffnet ist mit Papageien, Reisvögeln u. s. w., die mit Schiffen aus südlicheren Zonen angekommen sind, da sieht man auch regelmäßig junge Damen ans Land steigen mit zerknickten Schleiern und zerrütteter Coiffure, noch bleich von der Seekrankheit. Das sind Priesterinnen der Minerva, bestimmt das Feuer der Cultur in Rußland anzufachen und zu unterhalten. Von den kühlen Lüften des Petersburger Mais angeweht, von dem lärmenden, härtigen Hafenvolk schon in Kronstadt erschreckt und ein unbestimmtes Grauen vor den gefürchteten russischen Beamten im Herzen, Sorge und Angst im Auge, scheiden sie von der Kajüte wie vom letzten Eckchen Vaterland. Wenn die Armen nicht von jemand empfangen werden, verstecken sie öfters in einem Hotel auf Wassili Ostrow einige Tage ihren Kummer, bis der, an welchen sie adressirt waren, sie ans Licht zieht. In ein meist vornehmes Haus eingetreten beginnt nun die arme Gouvernante eine neue Leidensepoche. Es blendet sie der Glanz des ungewohnten Luxus, das laute, tumultuose Leben eines russischen großen Hauses regt sie auf; mit den Kindern, die ihrer Sorgfalt anvertraut sind, in Zimmer quartirt, die nie so heimlich sind, wie sie es wohl gewohnt war, hat sie kaum einen stillen Winkel für sich, um ihren Kummer zu verweinen. Ihre Leiden versteht man nicht. Sie fühlt sich vielfach verletzt, und merkt bald, daß auch sie nicht überall recht paßt. So gut sie ihre Toilette einzurichten glaubte, der die Schwester ein paar selbstgestickte Kragen und die Mutter gestrickte warme Ärmel für das kalte Land beifügte, so wird sie doch bald inne, daß das für die nordische Residenz nicht ausreicht. Manieren, Aussprache, Façon aller Art schüchtert sie ein. Indessen mit der Zeit kommt Rath, man legt den heimischen Sonntagstaat bei Seite, man greift in den bald gefüllten Geldbeutel, häutet sich nach Petersburger Mode, legt auch die Sentimentalität ab, welche in der Fremde überhaupt nirgends am Platze ist, lernt wenigstens den Tag über eine anständige Miene der Heiterkeit und Weltlust annehmen, wenn auch Nachts noch hie und da eine Thräne aufs Kissen rinnt. Und auch das hört auf; denn man wird in der That nicht gequält, im Gegentheil meist mit Achtung und mit Freundlichkeit behandelt, wenn man sich irgend zu finden weiß, man erhält als Beweise von Gunst und Anerkennung reiche Geschenke, ja man hat ein leidlich brillantes Leben. Es gehört dazu aber ein völliger Mangel an Empfinderei, und eine gewisse Kälte und Charakterstärke, die sich aufmerksam in ihren Schranken vertheidigt, denn vor ruhiger und höflicher Festigkeit streichen die Vornehmen, auch die Russen, meist freundlich die Segel. Die Gouvernante findet auch Gelegenheit genug, ihr Licht vor der Welt leuchten zu lassen, sich gefeiert und ihre Eitelkeit befriedigt zu sehen.

Häufiger als irgendwo sonst in der Welt bezaubert sie in Rußland das Herz eines jungen Adjutanten oder Obersten, und wird dadurch früher oder später eine Generalin, die Soiréen und Bälle giebt, — ob aber auch eine glückliche Gattin und gute Mutter theurer Kinder? — Jedenfalls giebt das Amt ein reichliches Auskommen, ja Ueberschuß und meistens Aussicht auf Vermögen und sorgenlose Zukunft. Sind doch dort französische, englische, deutsche Gouvernanten besser bezahlt als deutsche ordentliche Professoren! Manche kommen schon mit der überlieferten Hoffnung, dereinst mit einem Fonds in ihr Vaterland zurückzukehren und ihre alten Tage in Ruhe und in Erinnerungen an die *temps passés* zu verbringen. Die Städte Montbeillard, Nancy, Lausanne, Neufchatel u. a. zeigen eine Anzahl solcher Capitalistinnen, die ihr Vermögen in Rußland sammelten. Auch kommt es in diesem Lande mehr als sonst wo vor, daß eine hohe Familie der Lehrerin ihrer Töchter eine bedeutende Rente für Lebenszeit sichert. Die Zahl der Gouvernanten in Rußland ist sehr bedeutend. Ein Mann, welcher in der Lage war, hierüber sich ein Urtheil zu bilden, sagte, daß in Petersburg allein 1500 bis 2000 sein mögen. Wie viele im sogenannten Innern, ist schwer zu sagen. In den einigermaßen bedeutenden Gouvernementsstädten, wo im Winter die Gesellschaft sich sammelt, bilden sie kleine Colonien, welche mit einander in Verbindung stehen, Parteien haben, Verschwörungen schmieden und dgl. Als vor einiger Zeit die Nachricht sich verbreitete, daß eine Gouvernante in einem hohen Hause der Walachei körperlich gezüchtigt worden sei, da gieng es wie ein Lauffeuer durch Rußland, und eine Art von Verruf hängte sich daran. Diese jungen Damen sind häufig eine besondere Würze der Gesellschaft, das muß ein dankbares Gemüth anerkennen, welches viel von ihnen erfahren und gelernt hat; und die bunte Mannigfaltigkeit der Nationalitäten giebt dem Verkehr mit ihnen einen besondern Reiz.

Neuerdings giebt es nämlich auch viele geborene Russinnen, welche Gouvernanten werden; adeliche Fräulein, Beamten- und Officierstöchter, welche in einem der zahlreichen Institute vorgebildet wurden und ihre Stellen vollkommen auszufüllen im Stande sind. Auch aus dem Findelhause in Moskau, einer großartigen und wie man sagt ganz ausgezeichnet geleiteten Anstalt gehen alljährlich eine Anzahl der talentvollsten Mädchen als Erzieherinnen hervor. Sie werden indessen nicht so hoch bezahlt wie die fremden: Ausländisches hatte bis vor kurzem durchweg höhern Werth in Rußland als das Einheimische. Aus Deutschland, aus den Ostseeprovinzen, auch aus Finnland werden Mädchen deutschen, schwedischen und finnischen Geblüts in das Moskowiterland importirt; die Engländerinnen werden aus Gründen der Erfahrung und der Mode wegen für die Stellen der Bonnen vorzüglich geschätzt, aber auch als *finishing governesses* sind sie nicht selten. Bei weitem die meisten Gouvernanten aber, nicht bloß in Rußland, sondern auf der Erde überhaupt, sind französischer Abkunft, und zwar liefert ohne Zweifel verhältnismäßig kein Land mehr Lehrerinnen als die französische Schweiz. In Nordamerika soll Connecticut in ähnlicher Weise seine Töchter über die ganze Union schicken.

Was nun die Bildung der Gouvernanten für ihren speciellen Beruf betrifft, so fällt dieselbe mit der Bildung der Lehrerinnen so sehr zusammen, daß das Einzelne hierüber für diesen Artikel aufbewahrt bleiben muß. — Nur in der Schweiz finden sich, im Zusammenhang mit den eben berührten Verhältnissen, besondere Anstalten für die Bildung von Gouvernanten. Im Waadtlande ertheilt das *conseil de l'instruction publique* die Diplome nach einer strengen Prüfung; außerdem giebt es auch Privat-anstalten, welche ähnliche Zeugnisse ausstellen. Seminare für Lehrerinnen überhaupt, in welchen natürlicherweise auch Gouvernanten vorgebildet werden können, finden sich in verschiedenen Staaten, wo für öffentlichen Unterricht durch Lehrerinnen gesorgt ist. — Die Französinen sollen nach dem Gesetze mit *brevets* versehen sein, welche von einer eigens eingesetzten Commission ertheilt werden. Ein *brevet*, welches die *aptitudo d'être admise comme maîtresse d'études dans les maisons d'éducation des demoiselles* bezeugt, gereicht natürlich zur besonderen Empfehlung auch für den Eintritt in eine

Privatstelle. Die Prüfungen sind seit dem Jahre 1850 nicht mehr öffentlich. Früher wurden sie abgehalten im hôtel de ville, und in der Sorbonne. Man bereitete sich wohl auf dieselbe vor mit Hilfe eines manuel, wie für das Baccalaureat. Doch reicht zur Befähigung für die Annahme einer Gouvernantenstelle das Erstehen der Prüfung für den Privatunterricht vollkommen hin. — Auch das russische Ministerium der Aufklärung hat Vorschriften ähnlicher Art gegeben, nach welchen die Gouvernanten geprüft werden sollen; allein für die Ausländerinnen in Privatdiensten blieb die Sache in der Praxis rein facultativ; doch erinnere ich mich, daß eine französische, fein gebildete Dame an der Universität in Kasan ein brillantes Examen bestand und ein Diplom erster Classe erhielt. — Die Engländerinnen sind selten mit etwas ähnlichem versehen. Indessen ersehe ich aus dem Blaubuch für 1852,*) in dem report on the Church of England Training Schools for Schoolmistresses by Her Majesty's Inspector of Schools, the Rev. F. C. Cook, daß aus diesen Lehrerinnenschulen auch eine Anzahl von Gouvernanten hervorgiengen, welche vorher geprüft waren und certificates bekamen. — Die Deutschen sind in der Regel im Besitz von Schul- oder Institutszeugnissen, welche ihnen die brevets ersetzen, wo darnach gefragt wird. — Doch das alles betrifft zunächst bloß die Bildung durch den Unterricht: und das ist bekanntlich nur die eine Seite, welche einseitig verfolgt die gelehrte Gouvernante erzeugt. Wenn die Frauenbildung in der Regel das Product einer andern Entwicklung ist als die des Mannes, wenn bei ihr die intellectuelle Seite weniger in der Form des logischen Denkens als der instinctiven, unmittelbaren Auffassung der Dinge thätig ist, so liegt auf der Hand, wie der Gouvernante die Gefahr nahe liegt, daß ihr Gemüth auf unweibliche Bahnen sich verirrt. Ebendamit hängt es wohl zusammen, daß auch der Gouvernantenstand bereits eine Eigenthümlichkeit entwickelt hat, welche an den einzelnen Individuen sich ausprägt, und an welcher man den weiblichen Mentor oder die Minerva schon erkennen kann als das, was sie ist, auch wenn sie ohne Zöglinge sich präsentirt, namentlich aber wenn sie neben denselben als wachsame Leiterin erscheint, wo in der Regel das Specificische, Undefinirbare noch deutlicher erkennbar ist. Schon oben ist bemerkt worden, daß es eine eigene Gouvernantensprache giebt. Die eigenthümliche Stellung des weiblichen Wesens, welches von Amts wegen mit den Wissenschaften sich beschäftigen soll, erzeugt denn hie und da auch eine Caricatur der Bildung: eine gewisse Affectation und Bruderie sind Klippen, welche im Fahrwasser ihrer Lebensbahn liegen. Ein gesunder Sinn vermeidet dieselben indessen ohne besondere Anweisung; und fast will es scheinen, als ob solche Mädchen, wie Jünglinge, die einem geistigen Berufe sich widmen, eine Zeit der Thorheit durchmachen, ehe sie geläutert sind. Daß nur immer ein freundlicher und wohlwollender Berather, ein Gemüth, in welches sie ihr Vertrauen setzen können, ihnen nahe stünde, um sie zur Selbsterkenntnis zu führen, sie aufzurichten, wo sie zu straucheln drohen, zu trösten, wo ihr Herz brechen will!

In allem Vorhergehenden sind nun wohl auch Momente genug enthalten, um schließlich in den wichtigen Fragen über die Wahl des Berufs einer Gouvernante, über die Bedingungen, unter denen es gerathen sei ein Mädchen für diesen Beruf zu erziehen, und über die Bedingungen des Gelingens in demselben die nöthigen Fingerzeige an die Hand zu geben: mit Hilfe der Abstraction und Reflexion werden dieselben ohne Schwierigkeit gefunden werden. Gewiß ist vor allem wohl zu prüfen, ob die Betreffende zu dem schweren Amte der Erzieherin und Lehrerin die nöthigen Eigenschaften hat, wobei wir wiederum auf diesen Artikel verweisen müssen. Ein Mädchen, welches Gouvernante werden soll, sollte auch die Gaben besitzen und die Erziehung genossen haben, welche dieselbe fähig machen, einerseits sich nicht zu hoch zu dünken, um den größten Theil ihrer Zeit mit Kindern zuzubringen, und andererseits nicht zu

*) Minutes of the Committee of Council on Education; correspondence, financial statements and reports by Her Majesty's Inspectors of Schools. Presented to both Houses of Parliament by Command of Her Majesty. London 1852.

niedrig, um auch vor den Reichen und Hochgestellten in der Welt ihre Stellung in der rechten Weise dienend behaupten zu können. Sie wirft sich auch weg und denkt von sich und ihrem Amt zu niedrig, wenn sie sich eindrängen will in eine Sphäre, wo ihr Amt aufhört. Für so manche wäre es besser gewesen, wenn sie eine brave Hausjungfer, Haushälterin, Krankenpflegerin, ja Ladenmädchen oder Arbeiterin geworden wäre, statt daß sie das angeblich standesgemäße Leben der Gouvernante gewählt hat, welches sie nicht befriedigt, weil sie nichts rechtes wirken kann, und welches so oft nur ein glänzendes Elend ist. Und während man nicht umhin können wird, den Mangel an wohlwollenden Rücksichten, an wahrer und herzlicher Theilnahme, an Vertrauen und Dankbarkeit ernstlich zu rügen, über welchen die Gouvernanten so oft mit Recht klagen können, so muß man doch auch sagen, daß nur eine Gouvernante, welche wirklich erfüllt, was sie verspricht, der Achtung und des Vertrauens derer werth sein kann, welche sie anstellen. Das wird ihr denn wohl auch zutheil werden, wenn sie sich recht aufrichtig geprüft hat: den Aufrichtigen läßt Er's gelingen! Denn auch solche Eltern, welche in Leichtsinne oder in Hochmuth befangen die Gouvernante anfangs nur wie eine Art von geschulter Kammerjungfer ansehen und behandeln, nicht aber als ihre Stellvertreterin und Gehülfin bei den ihnen anvertrauten Pfändern, sind am Ende doch noch im Stande zu erkennen, welche Liebe ein weibliches Gemüth Kindern entgegenzubringen im Stande ist, eine Liebe die stark und freudig ist, die nächste nach der Mutterliebe.

Zum Schluß aber noch einige Worte zur Orientirung in einer andern Beziehung. Bekanntlich hat man hie und da der französischen Sprache als einem Unterrichtsgegenstande in der weiblichen Erziehung und den französischen Gouvernanten als solchen den Krieg erklärt. Die erstere zu vertheidigen ist hier der Ort nicht; wenn man „zwei Sprachen gründlich gelernt zu haben“ für bildend hält auch bei Mädchen, wird man das Französische immerhin dem Lateinischen und auch dem Englischen noch vorziehen können (s. d. Art. Englische Sprache); jedenfalls ist bis jetzt die Kenntniß desselben für die Töchter der s. g. großen Welt geradezu eine Nothwendigkeit. Gegen die französischen Gouvernanten aber eifert man in der besten Meinung, wenn man sich dabei nur eine Classe gänzlich unwissender, ungebildeter, ja wohl sittlich verdorbener Geschöpfe denkt, die in der vorstehenden Schilderung aus gutem Grund nicht unter den Gouvernanten aufgeführt, und denen nur ein Platz unter dem Text, und zwar mit den Worten eines bekannten, unverblümt die Schattenseiten seiner Heimat schildernden russischen Schriftstellers vergönnt sein mag.*) Nach des Verfassers Erfahrung sind das jetzt selten vorkommende Ausnahmen, vollends in Deutschland: und das Gerücht von ihnen datirt wahrscheinlich aus der allerdings nicht sehr fernen Zeit, in welcher Kellner und Friseurs als französische Sprachmeister angestellt wurden. Die Zeit ist vorbei, wo

*) „Unsere einheimischen Gouvernanten sind bei allen Mängeln doch viel besser als die Mehrzahl dieser Französinen, diese aufs unbestimmte verabschiedeten Coretten und entlassenen Comödiantinnen, welche sich aus Verzweiflung auf die Erziehung werfen, als auf das letzte Mittel, das tägliche Brod zu verdienen, ein Mittel, für welches weder Talent, noch Jugend, noch Kenntnisse nöthig sind, sondern nur die nöthige Aussprache des *grrra* und die Manieren einer *dame du comptoir*.“ „Wenigstens war es so in den 30er Jahren.“ „Diese französischen Erzieherinnen,“ fährt er fort, und dies ist doch auch bezeichnend, „muß man übrigens nicht mit denen verwechseln, welche bis zum Jahre 1812 nach Rußland giengen. Damals war Frankreich weniger bourgeois, und die Erzieherinnen, welche herüber kamen, waren aus einer andern Schichte der Gesellschaft, zum Theil Töchter von Emigranten, von exilirten Aristokraten, oder Wittwen von Officieren, oft auch deren verlassene Frauen. Napoleon verheirathete seine Krieger öfters in der Art, wie unsere Gutsbesitzer die Leibeigenen, ohne sich viel um die Liebe oder Neigung zu bekümmern. Er wollte auch so seine neue Aristokratie des Pulvers mit der alten vermählen: und seine Hausdegen durch die Frauen aus dem Groben herausheben. An blinden Gehorsam gewöhnt verheiratheten sich die Herren Militärs ohne Widerspruch, viele entledigten sich aber ihrer Frauen bald wieder, da sie sie viel zu geizert fanden für ihre Kasernen- und Bivouaks-gesellschaften. Die armen Frauen überschwemmen England, Oesterreich und Rußland.“

die französische Gouvernante dem Zögling einen Zettel anhängte, auf dem die goldene Regel stand: Parlez français. Tenez-vous droite. Oder das feine Sittengesetz: Mettez les pieds en dehors, Soyez fière de votre corps!

Allein es haben sich sehr gewichtige Stimmen unter den Pädagogen im Interesse der häuslichen weiblichen Erziehung, wie sie sein sollte, sehr entschieden gegen die Gouvernanten so gut als gegen die weiblichen Pensionate ausgesprochen. Der Verfasser bekennet gerne, daß er den tiefen Ernst der Auffassung, von welchem diese Ansicht ausgeht, durchaus anerkennt, ja daß er sie im Princip zu widerlegen nicht den Muth haben würde. Namentlich ist er vollständig einverstanden mit den Bemerkungen, welche in dem Artikel Entwicklungsperiode Bd. II. S. 217 der Encyclopädie nachzulesen sind. Vgl. auch Baur's Erziehungslehre 2. Aufl., S. 99 ff. Aber eine Anekdote möge statt einer ausführlichen Antwort gelten. Die berühmte Madame Campan, früher Vorleserin bei den Schwestern Ludwig's XVI., dann erste Kammerfrau und Freundin seiner unglücklichen Gemahlin, gründete unter Napoleon eine Erziehungsanstalt in St. Germain, und wurde von ihm zur Vorsteherin seines Instituts zu Ecouen bestimmt. Madame sprach er zu ihr eines Tags, notre système d'éducation des demoiselles ne vaut rien. Qu'est-ce qu'il nous faut? — Des mères, Sire, antwortete sie. So lange das irgendwo wahr ist, wird es auch Gouvernanten geben, und Gott sei Dank, daß es denn doch auch solche giebt, die den Mangel, wenn auch nicht vollständig, doch einigermaßen ersetzen.

In Beziehung auf die Literatur kann der Verf. hier zunächst nur nennen, was ihm bei der Abfassung vorstehenden Artikels hat dienen sollen: Karl v. Raumer Gesch. der Pädagogik III. Thl. 2 Abth. Stuttg. 1852. S. 170—178. — Ottilie Wildermuth, aus dem Frauenleben I. Bd. Stuttg. 1855. — Emma Nathusius, aus dem Tagebuch eines armen Fräuleins. Halle 1857. — Außerdem wäre wohl noch manches zu benützen gewesen und zu nennen, was er in den Händen von Gouvernanten gesehen hat, Schriften von Madame Guizot, (Lettres sur l'éducation), Madame Aimable Tastu (l'éducation maternelle), Mademoiselle Ulliac Tréma-deure etc. etc. — Currer Bell, Dickens, Kohl, Iskander (Herzen) und noch manche nicht eben specifisch pädagogische Schriftsteller sind für das Ausland bereits citirt und mehreres schwebte ihm auf diesem Gebiet nur in der Erinnerung vor, ohne daß er die betreffenden Werke sich hätte verschaffen können. Die statistischen Notizen, welche er geben zu können hoffte, sind leider zum größeren Theil ausgeblieben. — Die oben genannten von Frauenhand gezeichneten Einzelbilder aber, zu welchen noch die vortreffliche Amy Herbert der Elizabeth Sewell sich reiht (Emmy Herbert von E. Sewell eingeführt durch Dr. G. H. Schubert, Stuttgart 1856), führt der Verf. um so lieber an, weil sie eine wohlthunende Theilnahme an den Geschilderten athmen, und einen verfühnenden Eindruck hinterlassen, wie ihn die Betrachtung der gewöhnlichen Wirklichkeit nicht immer zu erzeugen vermag.

* * *

Seitdem der Verfasser vor nunmehr 16 Jahren den vorstehenden Artikel geschrieben hat, ist er so gut wie gar nicht mehr in Beziehungen zu Gouvernanten und zu der Gouvernantenfrage gekommen. Es hat sich nun aber seit jener Zeit so mancherlei geändert, daß es vielleicht angezeigt erscheinen könnte, wenigstens theilweise eine gründliche Umarbeitung mit dem Aufsatz vorzunehmen, welcher ja nicht mehr geben konnte und wollte, als was eine ziemlich reiche Erfahrung in der Praxis dem Verfasser gezeigt hatte. Diesen unmittelbaren Erguß wußte er nun freilich nicht durch einen neuen sofort zu ersetzen: aber einiges wenige darf er vielleicht hier nachtragen.

Er hat selbst z. B. in Beziehung auf die Verhältnisse der Gouvernanten in Rußland schon damals bemerkt (S. 32), daß es dort wohl nicht mehr lange so bleiben werde, wie es geschildert ist. Das ist denn auch eingetroffen: und hier wäre also eine Ergänzung am Plage. Zum Glück steht er sich in den Stand gesetzt eine solche aus einem Briefe einer seit 1869 in Rußland wirkenden Dame zu entnehmen, welchen W. Webergang (Ellen Lucia) in der Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus,

herausgegeben von R. Schornstein und A. Bistor, Leipzig bei G. B. Teubner; V. Jahrgang 1877. 5. Heft, S. 269 veröffentlicht hat. Die Zeit, in welcher „die fremden Gouvernanten häufig von Hause aus nur Bonnen, Modistinnen, Ladenfräulein mit etwas Mutterwitz und mit den Manieren einer großen Dame waren,“ erschien dem Verf. schon in den vierziger und fünfziger Jahren wie ein überwundener Standpunkt; auch die Verfasserin des genannten Briefes (sie hat leider ihren Namen nicht genannt!) blickt auf diese Zeit zurück. Die öffentliche Meinung hat sich immer mächtiger gegen das Nachäffen des Ausländischen, gegen die Fremdenziehung und gegen die Vernachlässigung des Heimischen erhoben: damit gieng Hand in Hand der strenge Befehl, Kinder nicht mehr im Ausland erziehen zu lassen. In den letzten Jahren haben sich denn auch die höheren Schulanstalten, insbesondere die weiblichen Erziehungsanstalten in Rußland bedeutend gehoben: für weibliche Bildung und Erziehung zeigte sich überhaupt dort schon seit geraumer Zeit ein außerordentliches Interesse. Auch hier zeigen sich Berührungspuncte zwischen nordamerikanischem und russischem Wesen. „Nach dem eisernen Willen des Cultusministers Graf Tolstoi geht das Streben dahin, den Knaben- und Mädchengymnasien gleiche Lehrfächer und Stufen zu geben.“ Der erwachte und schnell zum Bewußtsein erwachsene Nationalstolz verlangte zugleich, daß wissenschaftliche Bildung und Erziehung ihre Weihe auch durch russische Lehrkräfte empfangen müsse. Seitdem nun auch die patriotische Aristokratie angefangen hat, ihre Töchter die weiblichen Gymnasien besuchen zu lassen, ist in den Gouvernements und in den größeren Städten das Bedürfnis nach Gouvernanten wesentlich vermindert; und wenn in den kleineren Städten und auf dem Lande hie und da die Nachfrage nach ihnen noch ziemlich lebhaft ist, so werden doch vorzugsweise Russinnen begehrt, die in einem Institut ausgebildet und diplomirt sind, wo auch deutsche und französische Sprache und Musik sorgfältig gepflegt werden. „Die deutschen Gouvernanten sind auch nur zum kleinsten Theil noch Ausländerinnen; meist sind sie Deutsche aus den Ostseeprovinzen oder Petersburgerinnen, die neben ihrer deutschen Muttersprache auch der russischen vollkommen mächtig sein müssen. Wird aber eine deutsche Ausländerin gesucht, die einen bedeutend höheren Gehalt beansprucht, so geschieht es in der Erwartung, daß sie im Deutschen, Französischen und Englischen, in der Musik oder im Zeichnen Besonderes leiste. Nur in diesem Falle können die Deutschen aus Deutschland bei etwas Glück gute, einträgliche Stellen finden.“ Französinen, meinte unsere Autorin, sind immer noch mehr begehrt, und werden auch ohne besondere wissenschaftliche und geistige Bildung gut bezahlt: sie sind dann nur mit der Ueberwachung, der Praxis der fremden Sprache und der körperlichen Pflege ihrer Zöglinge betraut, den wissenschaftlichen Unterricht übernehmen andere Lehrer oder Lehrerinnen. „Was die Stellung der Gouvernante zur Familie und Gesellschaft betrifft, so ist das Verhältnis etwa wie in England, — ist sie ihrer Stellung gewachsen, so genießt sie Höflichkeit, Rücksicht und Vertrauen, und schließt sich der Familie oder Gesellschaft je nach den Verhältnissen mehr oder weniger an. Ihr Platz ist natürlich mehr im Hause, in der Nähe ihrer Zöglinge, um derentwillen sie ja allein in's Haus gerufen ist. Für die Ausländerinnen zieht überdies auch die Sprache eine Scheidewand; die allgemeine Unterhaltung in der Gesellschaft wird doch jetzt vorwiegend in russischer Sprache geführt, und die Erlernung derselben ist so leicht nicht!“ Der ganze Brief ist so ausnehmend verständig und praktisch, und zeugt von einem so richtigen Blick und zugleich von edler Sinnesart, daß ein kundiger Leser mit wahrer Achtung vor der Verfasserin desselben erfüllt werden muß. Auch mit ihren Erfahrungen bei ihrem öfteren Passiren der Grenze z. B. stimmen die meinigen ganz überein: ihr sind keinerlei Schwierigkeiten bereitet worden. Hierin, wie über andere Begegnisse spricht sie mit unbefangener, aufrichtiger Wahrheitsliebe und ihr Brief ist jeder Gouvernante, die nach Rußland will, sehr zu empfehlen.

Aber lassen wir jetzt, was ausländisch ist, und kehren nach dem Vaterlande zurück. Auch bei uns haben sich ja die weiblichen Erziehungsanstalten und Bildungsschulen für „Töchter“ seit einer Reihe von Jahren gar sehr vermehrt und gehoben, ja der

omnipotente Staat hat sich ihrer angenommen, und das ist sehr fühlbar! Die Folge ist auch bei uns einerseits, daß man weniger eigentliche Gouvernanten mehr braucht: andererseits die Schulbildung derselben ebenfalls eine complicirtere, methodischere, geregeltere werden mußte, und die Pädagogik ist auch für sie ein obligates Fach geworden. Zene Anstalten aber bilden zunächst Lehrerinnen, und diejenigen, welche in den Lehrerinnenseminaren geprüft sind und die besten Nummern in den vielen Fächern erhalten haben, bekommen Aussicht, vom Staat oder einer Gemeindebehörde angestellte, pensionsberechtigte Schulmeisterinnen, nein, pardon, Anstaltslehrerinnen zu werden, fliegen etwa über den Rhein oder über den Canal nur um den Sprachorganen den letzten Schliff zu geben, — *pour en être plus savantes* —, und haben dann ein Standesbewußtsein, in welchem der Typus der handwerksmäßigen und der gelehrten Gouvernante zu einer höhern Einheit verschmolzen ist: Gouvernanten werden aus dem angegebenen Grunde weniger, und mehr nur die mit minder vorzüglichen Noten versehenen, die in der Nähe oder Ferne unterzukommen suchen. Die Betrachtung der mehr und mehr Bedeutung erlangenden Staatsprüfungen ist daher auch für den Stand der Clientinnen unseres Artikels von bedeutender Wichtigkeit, allein augenscheinlich gehört dieselbe erst in den Artikel „Lehrerin,“ in welchem der Verf. namentlich auch über die Programme und Prüfungsaufgaben eine recht liebevolle Kritik geübt sehen möchte. Indessen schon hier kann der Gouvernantenadvocat sich nicht enthalten zu erklären, daß dieser Punct ihm schon recht schwere Bedenken und Sorgen gemacht hat. Was da nicht alles verlangt wird von den jungen Candidatinnen! Und wenn eine alles das wüßte, was sie mündlich und schriftlich soll beantworten können, auswendig, dann würde er gerade diese nicht für die beste Gouvernante halten, und sie schwerlich wählen. Warum nicht? Man könnte antworten: der Fall kommt nicht vor. Ein noch schlechterer Trost ist freilich, was eine bedeutende Autorität uns ausdrücklich erklärt: „Uebrigens treten doch auch beim Lehrerinnexamen oft genug bedeutende Schwächen hervor, und das Zeugnis der Befähigung wird dennoch ertheilt“ (a. a. O. in einer beachtenswerthen Abhandlung: Zur Lehrerinnenfrage. S. 277. unt.). Die Frage ist eben eine Familienfrage, oder um im neuen höhern Chor zu sprechen, eine sociale, und damit für unser einen eine Herzensfrage. Die echte, die rechte Gouvernante blüht darum doch auch noch wenn auch mehr im Verborgenen; und es ist zu vermuthen, daß sie auch eine gute Lehrerin ist, wenn auch nicht diejenige, welche alles und noch einiges andere sofort so beantworten kann, daß sie den Stempel Nr. 1 erhält. Aber letztere ist ja doch nur ein Ideal.

G. Vecsenmeyer, M. D.

Grafer, Dr. Johann Baptist — ein in der Geschichte der Pädagogik und Pädagogie mit Unrecht zu sehr im Hintergrund stehender Name — geb. 11. Jul. 1766 zu Eltmann im ehemaligen Würzburg'schen, jetzigen bayr. Unterfranken, kommt auf die Schule nach Bamberg, erlangt in Folge ausgezeichneten Fortschritts schon im 20. Jahr (7. Septbr. 1786) die philos. Doctorwürde, später in das Würzburger Priesterseminar aufgenommen, 1790 Licenziat, sodann Präfect des adeligen Seminars daselbst, nachher Condirector der erzbischöflichen Pagananstalt in Salzburg, hier noch vor der Säkularisation entlassen; 1804 Frühjahr Prof. der Theol. zu Landshut, 1804 Herbst Schul- und Studienrath in Bamberg; 1810 bayerischer Regierungs- und Kreis-Schulrath in Baireuth, an der Regierung des Obermainkreises bis 1825 (als solcher verheirathet); da um diese Zeit die Kreis-Schulräthe in Bayern eingezogen wurden, so erfolgte seine Quiescenz und er konnte sich von da um so ungestörter seinen literarischen und praktisch-volksfreundlichen Bestrebungen auf dem Felde der Pädagogik hingeben; † 28. Febr. 1841 zu Baireuth (vgl. Voigts Nekrolog von 1841. Allg. Litt. Z. 1841).

Die entschiedene Bedeutung Grafer's liegt zunächst auf dem wissenschaftlichen Gebiet. Seine Ehre ist es, einer der ersten gewesen zu sein unter denen, welche in neuerer Zeit einer wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik und einer allseitigen bewußten Auffassung ihrer Idee, gegenüber einer haltungslosen und schwankenden Empirie

und einem bloß instinctiven, wenn auch noch so geistreichen und im einzelnen treffenden, Denken und praktischen Versuchen, die Bahn brachen. Noch mehr: auch die Anerkennung davon darf nicht fehlen, daß er in seinen Schriften, die als Fundgrube tieferer Anschauungen wohl werth wären, mehr bekannt und studirt zu werden, Wesentliches zur Erkenntnis der richtigen Principien einer gesunden Erziehungslehre beigetragen hat, wie denn auch merkwürdigerweise die neuere Erziehungskunde nach manchen Irrwegen auf viele der von ihm ausgesprochenen Fundamentalwahrheiten zurückkommt. Damit hängt das besondere Verdienst zusammen, durch seine Richtung entschiedenen Einseitigkeiten in den pädagogischen Bestrebungen als Gegengewicht und Ergänzung zu dienen, wodurch seine Thätigkeit ein wesentliches Glied in der Entwicklungsgeschichte der modernen Pädagogik bildet. Es kann dies ausgesprochen werden bei allem Zugeständnis, daß die Theorien Grs. in ihren Grundlegungen noch viel zu sehr unfrei und mit Schelling'schen Philosophemen verquitt sind, daß seine Deductionen vielfach an Manierirtheit und Künstlichkeit leiden und daß er bei seinem Gange von der Höhe herab in die Praxis häufig falsch tritt und in Consequenzen wie Mitteln fehlgreift.

Seine wissenschaftlichen Hauptwerke sind:

Divinität oder Princip der einzig wahren Menschenbildung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. Erste Aufl. 1811. 3. Aufl. in 2 Theilen, Bayreuth 1830 und, — als Ausführung der darin niedergelegten Ideen

Die Elementarschule fürs Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts. 4. Aufl. in 3 Thl. Hof und Wunsiedel bei Grau 1839 (der 2. Theil ist erst nach dem Tode Grafer's 1842 erschienen).*)

Indem Gr. bei den wissenschaftlichen Darlegungen der Principien der Erziehungs- und Unterrichtslehre von der Bestimmung des Menschen als solchen und von dem Gedanken ausgeht, daß jegliche Thätigkeit auf diesem Felde nur den Zweck verfolgen könne, das in jener Liegende zu verwirklichen, hat er eine einheitliche, richtige und folgenreiche Grundlage für seine Entwicklungen und Ausführungen gefunden. Schade, daß die nähere Auseinandersetzung dieser Wahrheit vielfach anstatt auf wissenschaftlich-anthropologischen, von christlichem Geiste getränkten, Anschauungen zu ruhen — wie schon oben bemerkt — von zum Theil ungenießbaren Speculationen beherrscht und eingeengt wird, in ihren Ausführungen mager und unbefriedigend bleibt, und in einer etwas umhelfenen mit dem Gedanken ringenden Darstellung erfolgt. „Die Bestimmung des Menschen in der Welt ist“ aber „die vorzügliche Repräsentation des göttlichen Seins im Verhältnis zu den übrigen Gattungen der Wesen. Sie ist daher Divinität d. h. die Menschen sollen durch ein Selbstsein oder durch ein mit ihrer Idee identisches Leben oder ein mit eigenem Geiste und eigener Thätigkeit durchaus und stets bestimmtes Sein, — das Abbild des göttlichen Seins vorzugsweise darstellen.“ Indem sofort Erziehung und Unterricht zur Erfüllung jener hinleiten sollen, „haben sie mittelst der Einwirkung der reifen Menschen den heranwachsenden Menschen in der Richtung zu unterstützen, daß sein Gesamtvermögen, sein Sein zu begründen, um so zeitiger und sicherer hervorkomme.“ Hierbei legt nun aber Gr. den größten Werth darein, daß der Erzieher bei seinem Geschäfte zwar „wegen der einzelnen mannigfachen Beziehungen des menschlichen Lebens in der Welt die menschlichen Anlagen und Kräfte sich vereinzelt denken, aber in ihrer Ausbildung stets zugleich als ein Gesamtvermögen nehmen solle. Inwiefern er also zum Behuf seiner erzieherischen Thätigkeit die Ausbildung der einzelnen Anlagen übernehmen will, muß es nicht nur bloß in harmonischer wechselseitiger Verbindung geschehen, sondern wahrhaft in ununterscheidbarer Einheit, um ein

*) Die unmittelbar praktische Darstellung des Gr.'schen Unterrichtssystems giebt das Werk des treuen für Gr. begeisterten Schülers, S. E. Ludwig, Cantor und Schullehrer zu Bindlach bei Bayreuth: Vollständig praktische Bearbeitung der sechs ersten Lebens-Verhältnisse nach Grafer B. 1—6, Hof und Wunsiedel, Grau. 1840—1844.

menschliches Wesen zu bilden.“ Infolge dieser Grundanschauungen geht bei ihm einmal ein Hauptbestreben dahin, der erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit eine allseitige, den ganzen Menschen ins Auge fassende Ausbildung der physischen, intellectuellen, ästhetischen, moralischen Kräfte (Entwicklung der Leibes- und Seelenstärke: Tugend, Kunst, Vernunft) zu sichern (namentlich auch „der Unterricht muß in jedem Momente total bildend sein“). Es hängt aber damit auch das Weitere zusammen, daß ihm jede Beschränkung der Idee der Menschenbildung und der nöthigen Mittel für diesen Zweck als das größte Unrecht erscheint, es giebt ebendarum auch neben allen Besonderheiten und eigenthümlichen Bedürfnissen „einen ewigen, allgemeinen Erziehungs- und Lehrplan,“ und es ist daher auch „eine wahre Versündigung an der Menschheit, wenn man entweder aus unverzeihlicher Willkür oder aus Beschränktheit und doch liebloser Anmaßung den Menschen irgend einen ihnen gebührenden Lehrgegenstand vorenthalten will. Kein Fürst darf gebieten: Mein Volk soll nur dies und dies wissen und in meinen Schulen soll nur dies und dies vorkommen; sondern — die Gottheit nur hat hier zu gebieten und hat geboten. Sie hat es bestimmt, was der Mensch als Mensch wissen müsse und folglich ist die Beschränkung des Menschenunterrichts auch wahrhaft eine der himmelschreienden Sünden gegen den heiligen Geist.“ Glaube man nicht, daß Gr. durch das Festhalten solcher Grundlage in vage Menschheitsbildungsträume hineingeführt werde. Davon hat ihn der ihm eigene höhere divinitorisch-praktische Blick bewahrt, vermöge dessen er neben dem Ziel der allgemeinen Menschheits-erziehung das Bedürfnis der besondern Standeserziehung nicht bloß anerkennt, sondern einer der ersten Pädagogen ist, welcher die gerade hier sich geltend machenden Unterschiede — allerdings bald mit mehr bald mit weniger Glück — auf die richtigen Principien zurückzuführen sucht. — Fragen wir nun aber in Beziehung auf die Entwicklung der menschlichen Kräfte näher, welches das Ziel der echt menschlichen Ausbildung sei, so besteht es nach Gr. in der Befähigung 1) „das menschliche Sein selbst zu begründen“ und 2) „es zu begründen in der rechten Form“ d. h. in freier, selbstbewußter, vernünftiger Selbstbestimmung. Dadurch constituirt sich nach einer Seite (die andere s. später) nicht nur von selbst dasjenige, was auf dieser Grundlage den wahren Gehalt der menschlichen Bildung als solche ausprägen soll, sondern es wird damit auch die Art und Weise jedes richtigen geistigen Einwirkens normirt. Es ist verkehrt, wenn es nicht durchaus Selbstbewußtsein, Selbstanschauung, Selbständigkeit und daher vernünftige Erkenntnis fördert. Der Unterricht insbesondere muß „geistbildend“ sein: „er ist nur dann wahrer Menschenunterricht, wenn er den Selbstunterricht befördert.“ Dazu verlangt er eine steigende Uebung der Geisteskräfte“ und zwar muß, wenn das Wissen im Menschen lebendig begründet werden soll, immer so unterrichtet werden, „daß stets eine Vorstellung und eine Kenntnis sich auf die andere gründe, der Unterricht muß die im Menschen schon vorhandenen Vorstellungen in ununterbrochener Reihe stets erweitern, weswegen er auch sein Geschäft mit dem Ausforschen des vorgängigen Zustandes des Schülers in Beziehung auf sein Wissen zu beginnen und entsprechend dem allgemeinen Naturgesetz der Succession mit dem Anknüpfen der neuen Vorstellungen an die vorgefundenen fortzusetzen hat“ u. s. w., wie wir denn überhaupt hier eine Reihe von Sätzen finden, die uns an die Pestalozzi'schen Principien erinnern. — Das Miskliche in dem Gr.'schen System ist nur das, daß sich von dem eingenommenen Standpunkte aus in seinen Erziehungsgrundsätzen und Auseinandersetzungen auf eine ungebührliche Weise das Wissen oder das bewusste verständig calculirende Reflectiren als Hauptfactor der menschlichen Bildung nach allen Seiten in den Vordergrund drängt und sich auf eine den kindlichen Entwicklungsgesetzen widersprechende, andere Erziehungsmächte beeinträchtigende und manche Unterrichtsgebiete verletzende Weise geltend macht. Während Gr. im Rechte ist im feurigen Kampfe gegen jeglichen Mechanismus des Unterrichts, während er selbst wieder wohl fühlt, daß jede tiefere Anregung des ganzen Menschen nur von einer frischen, lebendigen Anschauung schöner, richtiger Verhältnisse und einem Interesse des innersten Menschen

daran ausgehen kann, ist es doch so, daß bei ihm unwillkürlich das Element der einfachen Gewöhnung und der gemüthlichen Entwicklung zu kurz kommt und der Haupthebel der menschlichen Bildung immer wieder in ein raisonnirendes Wissen davon, wie etwas sein sollte, warum es so ist, „in die Förderung der Einsicht in die Gründe und Folgen, die Zweckmäßigkeit, Nützlichkeit, Angemessenheit der Dinge“ gesetzt wird. *) — Diese Einseitigkeit muß sich — wie natürlich — vorherrschend im Gebiete des Religiösen und Moralischen herausstellen, auf dem die Kenntniss der wahren Grundgesetze des menschlichen Lebens die ganze Entwicklung beherrscht. „Die Nothwendigkeit des moralischen Gefühls muß aus der lebendigen Anschauung der Form des menschlichen oder göttlichen Seins hervorgehen und der Mensch ist vollendet.“ „Hast du einmal in der jungen Seele die klare Erkenntniss der freien Selbstbestimmung, die daraus hervorgehenden Begriffe der Imputation der Schuld und Strafe, des Verdienstes und des Werthes begründet, — gelungen ist dir dann das wichtigste Werk, den Menschen geboren zu haben.“ Die Folge davon ist, daß das ganze Wesen der Mittheilung des frommen und sittlichen Lebens verkannt wird, die Kirche selbst vorherrschend als Lehranstalt, als Schule erscheint und die Entwicklung des Religionsunterrichts auf seiner Grundlage anstatt von unvermittelter Einführung in die Anschauungen des geschichtlichen und thatsächlichen frommen Lebens — von reflectirenden Betrachtungen über die weltlichen Dinge und menschlichen Anlagen, wobei Gr. mit seinen künstlich gemachten Erzählungen häufig auf den überwundenen Aufklärungs-Standpunct der philantropischen Schule zurückfällt, und in seinem ferneren Stufengang von der verständigen Entwicklung des Menschen und der umfassenden Einsicht in die Natur und Menschenwelt abhängig gemacht wird. — Die Ansichten Gr.'s erstrecken sich aber in ihren Consequenzen auf alle einzelnen Seiten und Theile des Unterrichts, wie dies am deutlichsten an den Grundsätzen für den ersten Leseunterricht hervortritt. Während er dabei gegen die Tortur der alten mechanischen (Buchstabil-) Leseunterrichtsmethode zu Felde zieht, in welchem unvermittelt vom selbstbewußten Geiste Formen und Lautbezeichnungen aufgenommen werden sollen, geht er zugleich soweit, auch den Stephani'schen Lautirunterricht für die erste Kindesqual zu erklären, weil die Buchstabenformen dem Kinde auctoritätsmäßig eingeprägt werden, und verlangt rationelle Begründung derselben, indem er auf erkünstelte Weise darin den Ausdruck der Stellung der verschiedenen Sprachorgane nachgebildet wissen will. **) (Das Grafer'sche Elementiren.) Und doch darf hinwiederum, wenn man darüber lächeln möchte, die Anerkennung Gr. nicht versagt werden, daß er mit seinem Streben in den Reihen der Schulmänner, welche einen entwickelnden Leseunterricht geschaffen haben, oben ansteht, daß er insbesondre der hauptsächlichste Schöpfer des Schreibleseunterrichts ist, dem der Elementarunterricht eine so wesentliche Förderung verdankt.

Noch bleibt uns aber eine Hauptseite des Gr.'schen Systems zu betrachten, welche demselben eine besondre spezifische Bedeutung giebt. Es ist die folgenreiche Erkenntniss der Wahrheit, daß, „wenn auch die harmonische Ausbildung der menschlichen Kräfte das Hauptaugenmerk des Erziehers sein muß, doch diese nur mit der praktischen Beziehung auf den Zweck zu befördern ist, um den Menschen für Leben und

*) Darum ist auch für Gr. der unterrichtliche Grundsatz charakteristisch: „der Unterricht muß den Schüler stets in Zwiespalt mit sich selbst so lange zu setzen suchen, bis er die Einheit selbst findet und festhält.“

**) Dieser Gedanke führte Gr. auch zu der Aufstellung der verkehrten Theorie, daß der Unterricht der Taubstummen mit dem Unterricht der Vollsinnigen verbunden werden könne und solle, sofern nach ihm auch der Vollsinnige wie der Taubstunne die Worte vom Munde sich ablesen lassen und ablesen lernen sollte und der ganze Verkehr in sichtbaren Zeichen in letzter Linie darauf sich gründen müsse. — Man vergesse darüber aber auch hier nicht, daß Gr. derjenige ist, der zuerst den immer noch nicht gehörig gewürdigten Grundsatz gepredigt hat, daß die Bildung des Taubstummen so wenig als möglich von der Bildung des Vollsinnigen zu differiren und ihn in die Gemeinschaft desselben zu führen habe.

Welt zu bilden, so daß also jede Uebung eine durch den Begriff von einer praktischen Lebensbeziehung geleitete Uebung wird. Diese Vorschrift ist," sagt er, „darum mit besonderem Nachdruck zu geben, weil man so leicht mit dem Begriff einer menschlichen Anlage und der Forderung ihrer Ausbildung im Kopfe auf den Irrweg geräth, allen Anlagen nur die höchst mögliche Ausbildung zu geben und es dem Schicksal zu überlassen, welchen Gebrauch der Mensch einst von seinem Vermögen macht.“ Vielmehr ist das Ziel der Erziehung nicht bloß im Subject zu suchen, womit die Idee derselben unvollkommen und leer bliebe. So gewiß als der Unterricht das Vermögen bilden soll, sich im Leben darzustellen, so gewiß muß er nun auch durch denselben jeder Zeit ins Leben hineingestellt werden, damit er es schaue. Darum ist „die Hauptquelle (Hauptgegenstand) der menschlichen Kenntniß die Idee des Lebens selbst“ d. h. wenn es die Bestimmung des Menschen ist, ein wahres Menschenleben zu führen, so muß vor allem darauf ausgegangen werden, dem Menschen die Kunde von dem zu verschaffen, was er zu einem wahrhaft menschlichen Leben in allen Gemeinschaftsbeziehungen („denn das Leben stellt sich für den Menschen als Gemeinschaft dar“) zur Erfüllung seines häuslichen und bürgerlichen Berufs bedarf. Wenn dies geschieht, so bildet sich durch die Anschauung des wirklichen Lebens, in welcher alle Wahrheiten sich verkörpern, von selbst auch das lebendige reizvolle Interesse am Unterricht; er unterrichtet sich so am leichtesten und sichersten selbst.“ „Hinweg also im Menschenunterricht mit allen einseitigen, hohlen, steifen und gekünstelten Uebungen des Verstandes, welche am Ende nur die Fertigkeit hervorbringen, zu zählen, zu messen und zu sprechen, übrigens sich vom Leben — nur etwas zu denken und mit Begriffen sein Spiel zu treiben, wobei am Ende mit allem eindringlichen Predigen und warmen Aufforderungen, der Tugend und der Gottheit zu huldigen, das gepriesene Princip der Liebe nur in der Einbildung wohnt, aber kein Herz durchglüht, weil nicht der Gesamtunterricht über das Leben dasselbe in jedem Moment anregte. Hinweg mit Uebungen des aufkeimenden Menschen, wodurch er ganz dem Gange der Natur zuwider nur einseitige Fertigkeiten erhält. Aber noch weiter hinweg mit dem gewöhnlichen Elementar-Schulunterricht, wobei das zarte Kind bei seinem ersten Eintritt in die Vorhalle des menschlichen Wissens gleich mit der ärgerlichsten Geisteshyrannie bewillkommt wird und die Kenntnisse des menschlichen Lebens aus Büchern erlernen muß. Ich sage es unverholen und laut: die erste Schule war das Grab des — Lebensunterrichts. Chevor fühlten der Vater und die Mutter das Bedürfnis, ihre Kinder zu unterrichten, aber sie hatten kein anderes Ziel des Unterrichts vor dem Auge, als das Bild des Lebens und darauf bezog sich all ihr Unterricht, so wie ihn die Gelegenheit veranlaßte, und der Knabe reifte an des Vaters Hand kräftig und verständig zum Leben heran und das Mädchen entwickelte sich unter der Leitung der Mutter zur klugen Jungfrau. Die offene Natur und der Umgang mit Menschen war das Elementarunterrichtsbuch, dessen sich der Vater bediente, die Hauswirthschaft war die Tafel oder Fibel, welche die Mutter benützte, und der Unterricht hatte so großes Gedeihen, daß wir in der Geschichte des Vaterlandes oft mit inniger Freude uns wundern über den gesunden Verstand und die edle Kraft der Männer, so wie über die Klugheit und Tugend der Frauen. Aber das Verhängnis wollte eine Zwischenperiode, um die Menschen zu einer noch höheren Lebensweisheit zu führen. Es entstand die Schule — — und nun muß es dahin kommen, daß die Schule durch Kunst das Leben der Kinder vor der Schule wieder herstellt, aber nur auf einem immer höhern Grade, und der Unterricht muß nichts mehr leisten, als was die Natur und die Menschen an dem Schüler leisteten, wenn er nach einem schon mit eigenem Bewußtsein vorgezeichneten Gange im steten Verkehr mit ihnen sich zu unterrichten trachtete.“ — Daß mit diesen Grundsätzen Gr. trotz mannigfacher Berührungen beider doch eine entschiedene Ergänzung der formalistischen Richtung Pestalozzi's, gegen den er an manchen Orten direct polemisiert, bildet, leuchtet ein! Sein Verdienst ist es, ebendadurch für jede Schule, auch die Volksschule, die nicht bloß accidentielle sondern wesentliche Bedeutung des sachlichen (realen) Lebens-Unterrichts

gegenüber von schlimmen Beschränkungen und engherzigen Auffassungen festgestellt zu haben. „Jeder Mensch ist nur dann im wahren Sinn Mensch, wenn er sein Sein selbst zu begründen vermag. Nun setzt aber die Selbstbegründung auch die Kenntnis dessen voraus, was zur Selbstbegründung gehört, nämlich die Kenntnis der Bedingungen und Formen des Seins, so wie die Kenntnis, jene anzuwenden und in diese sich zu gießen; folglich ist die Summe dieses Wissens ein allen Menschen nöthiges Wissen.“ Wollte man aber ihm zum Vorwurfe machen, durch die Hervorhebung des Realen im Unterricht befördere er eben nur wieder die Gefahr der Vielwisserei, des unklaren Erkennens, der Zerstreuung im Unterrichte, welche Pestalozzi beseitigt habe, so würde seinen Ideen großes Unrecht geschehen. Man kann sich nicht stärker gegen die Unmethode, nach der bei dem sogenannten Realien-Unterricht dem Kinde nur gewisse einzelne Kenntnisse nach willkürlicher Weise mitgetheilt werden, gegen die Ausführung jener unbestimmten Summe von Sachkenntnissen, die von der philanthropinischen Zeit her im Lehrplan unter der Rubrik „gemeinnützige Kenntnisse“ laufen, und gegen die grundloslose und ungebührliche Erweiterung des Kreises von wissenschaftlichen Kenntnissen für die Volksschüler verwahren als er. Es giebt wie für den Pestalozzianismus nur Eine Methode, die sich auf das Bedürfnis der kindlichen Natur gründet, so für ihn nur „Eine Gesamtkennntnis, die der Idee des menschlichen Lebens entspricht“ d. h. einen Inbegriff gleichnothwendiger Kenntnisse, die ihre bestimmte Ausdehnung und Begrenzung in dem Bewußtsein davon finden, was der Mensch sein soll. Eben deswegen darf auch die Ausführung des realen Unterrichts nach ihm nicht darin bestehen, daß z. B. die einzelnen Kenntnisse aus der Naturgeschichte, Geographie als Lehrgegenstände aufgeführt werden. „Der Vorrath dieser Kenntnisse wäre für das Kind nichts mehr, als die Officin einer Apotheke einem pharmaceutischen Lehrlingen oder Handlanger, der mit gutem Gedächtnis die Benennung und Herkunft des ganzen Vorraths der Medicamente kennen lernt.“ „Vielmehr müssen alle diese Kenntnisse eine Beziehung auf das Leben des Kindes und die bestimmten physischen und geistigen Verhältnisse, in denen es sich bewegt, haben.“ Dadurch hat Gr. im Princip jeden für das Kind fremdartigen, unverdaulichen Stoff ausgeschieden und die Grundlage für eine richtige Auswahl des Stoffs überhaupt und für die besondern Stände festgestellt. Zugleich sucht er für die Aufeinanderfolge und den Lehrgang dieses Unterrichts gegenüber jeder planlosen Willkür einen festen Lehrplan auf der Grundlage der sich durch den Lebenstrieb erhöhenden Wißbegierde und der natürlichen Erweiterung des Anschauungskreises des Kindes zu gründen. Darum wird nach seinen Ideen das Kind durch die verschiedenen Gemeinschaftskreise, Familie, Gemeinde, Landgericht (Oberamt), Regierungsbezirk (!), Staat, Deutschland (deutscher Bund!), in denen alle Lebens-Kenntnisse ihren organischen Mittelpunkt finden sollen, hindurchgeführt. Wäre nur auch hier nicht die Ausführung, wie sie für die Volksschule namentlich „die Elementarschule fürs Leben“ darstellen soll, in allzu steife Schablonen und künstliche Formen gebannt und die Art der Behandlung des Einzelnen von jener schon bezeichneten reflectirend-raisonnirenden Weise, welche auf den betr. Stufen die gemüthliche Seite der Naturbetrachtung und die durch Zweckbegriffe des Verstandes unbeirrte, geschichtlich thatsächliche Betrachtung des Menschenlebens nicht zu ihrem Rechte kommen läßt. — Von durchgreifendem Einfluß mußte die Idee des Lebensunterrichts bei Grafer auf die Principien des in seinem Sinne sich gestaltenden Religionsunterrichts sein. Je mehr er seine Aufgabe darein setzt, die Kinder nach allen Seiten in das echt menschliche Leben einzuführen und durch die Anschauung desselben innerlich zu bilden, desto mehr erscheint ihm die Religion vorherrschend als Form, die dem menschlichen Leben eine Gestalt geben solle. Die Folge davon ist, daß Gr. als entschiedener Feind aller bloßen Formeln und allgemeinen Wahrheiten, in denen ein abstracter Religionsunterricht sich bewegt, auftritt. „Wer Unterricht über die Form des Göttlichen geben will, muß nur darauf ausgehen, daß er die Form des göttlichen Seins zur Anschauung bringe.“ Denn „dem menschlichen Wesen, das einmal die wahre Religion ergriffen hat, muß es stets darum sein, Gottes

Wirksamkeit oder die geoffenbarte Form seines Seins zu schauen, um in ihr das Musterbild für das seinige zu finden. Einem solchen Wesen erscheint darum die Gottheit überall und alles, was es sieht, ist Gottes Eigenthum, Gottes Product, Gottes Anordnung, kurz — alles göttlich, Gott ist und wirkt überall in der Welt und im Menschen und der Mensch will in ihm sein und darum ihm ähnlich sein, darum Gottes Wirksamkeit in seiner Welt und nach dem Maße seiner Kräfte darstellen.“ „Ich möchte,“ sagt Gr., „nur so viele Jugendlehrer fragen: was thut ihr, da ihr euren Zögling die Religion lehrt? Nicht wahr, ihr lehrt einen Gott und zergliedert seine Eigenschaften und fordert Glauben an ihn, Gehorsam, Verehrung, Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe gegen ihn. Kommt hiezu noch die Offenbarung, so vermehrt sich nur die obige Lehre einerseits mit besonderen Aussprüchen von Gott und von dem, was er für die Menschen that, und andererseits noch mit mehreren Forderungen dessen, was die Menschen leisten sollen. Lehrer der Jugend! glaubt ihr wohl hiemit die Religion begründet zu haben? In diesem Wahne, der so viele berückt, liegt gerade das größte Unheil; denn diese eure Religionslehre führt in der Regel zum Götzendienste und Aberglauben oder zum kalten Raisonniren, zum Unglauben. Lehrer der Jugend! Einen Gott lehrt ihr, fordert Glauben und Thun — und ihr habt den Grund schon zur Irreligion gelegt, den Keim der Humanität zerknickt, den Menschen schon zum göttlichen Frohndienste verurtheilt. Ihr habt ein großes, allmächtiges, allgerechtes, allwissendes und gleichwohl auch ein gefühlvolles Wesen dem Menschen zum Gegenstand des Glaubens und Thuns dargestellt und — verloren ist das göttliche Wirken, Leben und Sein. Der Mensch sucht seinen Gott außer sich wo immer, thronend auf seinem Herrscherstuhle, Wohlthaten ausspendend und Strafen anordnend; darum kann des armen Menschen Streben kein anderes sein, als jene zu erhalten und diese zu verhüten. Kein Zusatz, er behandle die sogenannten Pflichten der vollkommenen Liebe Gottes oder die Liebe zum Guten an sich, vermag die einmal begründete Religion im Gemüthe des Menschen umzuändern; denn auch alle diese Zusätze bestärken die Vorstellung von einem gewissen auswärtigen Wesen, das die vollkommene Liebe, die Gesinnung und die Stimmung ebenfalls zum Tribute verlangt, und es bleibt dann immer die beschränkte einseitige Beziehung eines gewissen menschlichen Leistens gegen das höchste Wesen und das ganze — Leben, Wirken und Sein des Menschen in der göttlichen Welt bleibt außer Acht. In eine Religionslehre, welche nur den Begriff eines bestimmten Wesens außer uns erzeugt und unser Verhältnis gegen dasselbe in gewissen Leistungen constituirte, welche die Analyse jenes Begriffs oder der göttlichen Aussprüche selbst bestimmt, legt den Grund zu den großen Unheilen, welche die Erde noch drücken. — Vernachlässigt der Religionsunterricht den richtigen Gang und kümmert sich nicht um das Erkennen der göttlichen Lebensform oder der allseitigen und einigen göttlichen Wirksamkeit in der Welt, sondern erweist nur das Dasein eines Gottes und erklärt Begriffe und Sätze, was muß die Religion derjenigen Menschenklasse sein, die wir mit dem Namen Volk bezeichnen? Eine materielle Religion oder ein Götzdienst.“ Es liegen hier und in andern Stellen manche Gedanken ausgesprochen, die wenn sie auf die richtige Weise gehoben würden, für einen wahrhaft fruchtbaren Religionsunterricht gegenüber von einem falschen und unzeitigen Katechismusunterricht, überhaupt einer Abstrachtheit, unter der dieser Unterricht oft noch schwer leidet, von großer Bedeutung werden könnten. Wie merkwürdig übrigens, daß auch hier bei Gr. gerade das, worin die Religion als Leben und Kraft und als gestaltende Macht erscheint, die Geschichte, insbesondere die heilige Geschichte nicht zu ihrem Rechte kommt.

Uebersichten wir zum Schluß das Ganze der bisherigen Darstellung, so wird einleuchten, daß die wissenschaftlich-pädagogische Bedeutung Gr.'s nicht zu gering anzuschlagen ist und wenn es wahr ist, was Schleiermacher ausgesprochen hat, daß die Hebung unfres gemeinsamen Lebens wesentlich durch die feste Gestaltung unfres Erziehungswesens bedingt sei, „und daß jene nur stattfinden könne auf dem Wege des

vollständigen Beschauens, der genauesten Theorie," so läßt sich nicht läugnen, daß Gr. hiezu ganz wesentliche Vorkarbeiten und Beiträge liefert.

Was unfrem Manne aber eine besondere persönliche Hochachtung sichert, das ist daß er und sein Ringen nicht in der Theorie aufgeht. Wie seine wissenschaftlichen Forschungen durchaus getragen sind von einem freien Blick in die Menschheits-Interessen und einem warmen Sinn für dieselben, so sucht und ringt er hinwiederum auch immer und überall seine Wissenschaft mit dem Leben zu vermitteln. Nicht genug, daß Gr. in amtlicher Eigenschaft als Schulaufscher durch Organisationen und Anordnungen jeglicher Art förderlich auf das Volksschulwesen in Oberfranken einzuwirken suchte, — er, dessen äußere Erscheinung durch die Mischung des Ernstes und des herzlichen Wohlwollens den ergreifenden Eindruck eines wahren Weisen machte, nahm sich vielmehr als eifriger Volkshreund und Lehrerefreund in der freiesten und hingebendsten Weise der Hebung der Volkshustände, der Bildung der Lehrer, der Entwicklung der Volkshchule nach jeder Beziehung an. Darum ruhte auch, als eine unfreiwilige Quiescirung seiner angestregten Thätigkeit ein Ziel zu setzen schien, der Geist des wahrhaft edlen Mannes nicht, er suchte sich in seiner Umgebung, ja in seinem Hause selbst Schulen zu schaffen, die in seinem Geiste wirkten und seine Ideen verwirklichten, wobei ihm wackere Männer wie Ludwig und Poland zur Seite standen. So durfte der ehrwürdige Greis, mitten unter freudigem Arbeiten für Verwirklichung seiner Ideen, das auch durch mannigfache Verfolgungen, die ihn als freisinnigen Mann und Katholiken trafen, sich nicht beirren ließ, und im geistreichen Umgang mit andern edlen Geistern, unter denen besonders J. Fr. Richter hervorzuheben ist, ein hohes Alter erreichen und ward nach kurzem Kranksein aus einem noch frischen, wahrhaft jugendlichen Wirken in die höhere Ordnung der Dinge versetzt, wo der Mensch „zur vollkommensten Anschauung des wahren Seins der Dinge oder des Göttlichen“ berufen ist.

Literatur der Grafer'schen pädag. Schriften: Neben den oben schon genannten — Prüfung des kath. praktischen Religions-Unterrichts, 1800; Prüfung der Unterrichtsmethode der praktischen Religion von dem Standpunct der Zweckmäßigkeit aus betrachtet, 1831; das Verhältnis der Grafer'schen Unterrichtsmethode zum positiven Religions-Unterricht 1832; der erste Kindesunterricht in der Religion, 1828; Archiv für Volksh-Erziehung durch Kirche und Staat, Salzburg 1804. 6 Hefte; bayerisch-fränkischer Schulmerkur 1805. 1806; Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schulen 2 Bde. 1804; erster Kindesunterricht, erste Kindesqual, eine Kritik der bisher üblichen Leselehymethoden, Bayreuth 1819. Das Schulmeisterthum mit der Elementarschule fürs Leben im Kampfe, eine Streitschrift gegen Stephani, Bayreuth 1820; der durch Gefühl und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme, 1829, 1834; die Hauptgesichts-puncte bei der Verbesserung des Volkshschulwesens, 1823; das Judenthum und die Reformation, 1828; das Verhältnis des Elementarunterrichts zur Politik, 1835. 1837. — Eine Darstellung der Gr. Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze s. allg. Schulzeitung 1837, Mai- u. Juni, vgl. Apr.-Hest 1838; in Hergangs päd. Real-Encycl. I, 812; — sodann von dem Unterz. in Verbindung mit einer Kritik derselben in den Bl. aus Süddtschl. Stuttg., 1838 Hest 3 u. 4. — Ein Bericht über die Grafer'schen Schulen s. Kröger päd. Reisen. Bd. II.

Eisenlohr †.

Graßmann, F. H. G., s. Band I, 153.

Gregor I. (der Große), geb. zu Rom 540, gestorben als römischer Bischof am 12. März 604, ist an diesem Orte bloß darum nicht zu übergehen, weil die mittelalterliche Tradition ihn zum Schutzheiligen der Schulen erhob und darum das Hauptfest der Schule (Gregoriusfest, s. d. Art. Schulfeste) an seinen Namen geknüpft und an seinem Todestage gefeiert hat. Daß er sich irgend ein Verdienst um das christliche Schulwesen erworben hätte, ist nicht erweisbar; man hat im Gegentheil allen Grund zu der Annahme, daß er aller weltlichen Wissenschaft gram war (sagte man ihm doch nach, er habe eine Bibliothek in Rom — wie hernach Omar die in Alexandrien — verbrennen lassen, damit das Ansehen der Bibel sich erhöhe; Geringschätzung der

grammatischen Regeln und der classischen Literatur spricht er offen aus, vgl. das unten anzuführende Werk von Lau, S. 11). So ist er zu der Ehre des Schutzpatronats nur mit demselben Rechte gekommen, wie die heilige Cäcilia die Patronin der Musik geworden ist, obgleich von ihren musikalischen Leistungen die Geschichte ebenfalls schweigt. Der Anhaltspunct für die Bildung jener Tradition war eine immerhin verwandte Stiftung Gregors, nämlich die einer Sängerschule in Rom, in welche er, wie aus dem Namen Orphanotrophium hervorgeht, Waisenkneben aufnahm. Er dotirte diese Anstalt reichlich und soll den Schülern in eigener Person Gesangunterricht gegeben haben. Zu diesen Anstrengungen bewog ihn sein Eifer, der christlichen Kirche und ihrem Gottesdienst einen ihr eigenthümlichen und ihrer würdigen Gesang zu verschaffen und für immer zu bewahren. (S. d. Art. Gesang.) Da man noch heute die von ihm geschaffene Art des Gesanges nach seinem Namen benennt, so haben wir hier nur noch kurz anzugeben, was dieser gregorianische Gesang ist. Es kommt dabei ganz darauf an, ob man ihn im Unterschiede von der ihm vorangehenden sogenannten ambrosianischen Gesangesweise oder im Unterschiede von der modernen Musik charakterisiren will. Meist sieht man es als sein Unterscheidendes an, daß er nicht zwei Hauptgeschlechter von Tonarten aufstellt, deren Verhältnisse sich immer gleichmäßig wiederholen, auf welcher Tonstufe man als auf der Tonica anfangen mag, daß es also bei Gregor kein dur und moll giebt, sondern daß der Unterschied der Tonarten dadurch bewirkt wird, daß die beiden Halbtöne, die wir in der Cdurleiter haben, e-f, h-c, unverändert in allen Tonarten stehen bleiben, also wenn die Leiter in d beginnt, nun nicht, wie in unserm modernen Dur, das f auf fis und das c auf cis erhöht wird, damit wieder der erste Halbton nach 2 Ganztönen, der zweite nach 3 Ganztönen folge, sondern e-f, h-c, gerade so in der Dleiter stehen bleiben, wie sie in der Cleiter standen; ebenso die Eleiter nicht etwa heißt: e fis gis a etc., sondern e f g a etc. Man kann sich am Clavier den deutlichsten Begriff von diesen Tonarten machen, wenn man alle Tonleitern von c-c bis a-a spielt, aber keine obere Taste, sondern immer nur, ohne Auslassung einer einzigen, die unteren Tasten anschlägt. Daran war nun auch, wer eine Melodie erfand, gebunden; gieng dieselbe z. B. von d als Grundton aus, war sie also dorisch, so durfte in der Melodie nicht, wie in unserm d dur fis und cis, sondern statt dessen f und c, auch nicht wie in unserm d moll b, sondern h vorkommen. Die Melodiebildung, und infolge dessen später, als man mehrstimmig setzte, auch die harmonische Unterlage, war hiedurch in engere Schranken eingeschlossen; die dadurch bedingten von unsrer modernen Musik abweichenden Modulationen geben jenen Tonarten einen eigenthümlichen künstlerischen Charakter. Diese Tonarten nennt man die Kirchentonarten, sie führen (übrigens ohne historische Begründung, denn es sind nicht dieselben, die die alten Griechen so nannten) die Namen jonisch, dorisch, phrygisch, lydisch, mixolydisch und äolisch, wozu noch, indem sie um eine Quarte tiefer versetzt werden, die hypojonische, hypodorische u. s. w. kommen. Auch haben sie zum Theil noch weitere Eigenthümlichkeiten, z. B. die phrygische eine eigenthümliche Schlußart. (Ausführliche Belehrung darüber s. in Silchers Harmonielehre, 2. Aufl. S. 129 ff., in Kraußolds Handbuch zum Kirchen- und Choralgesang S. 27 und in den Werken über gregorianischen Gesang von Maslon 1839, Janßen 1846, Oberhoffer 1852, Wollersheim 1858.) Giebt man nun diese Tonarten als das den gregorianischen Gesang Unterscheidende an, so trifft dies zu, wenn man ihn mit der gesammten modernen Musik vergleicht, nicht aber, wenn man ihn dem ambrosianischen und dem spätern mittelalterlichen Volksgesang und Chorgesang gegenüberstellt. Denn in diesem sind die alten Kirchentonarten festgehalten, wie auch noch in vielen erst der protestantischen Kirche angehörigen Chorälen, ohne daß darum die Volksgefänge (Gelobet seist du Jesu Christ etc. Mitten wir im Leben sind etc.) oder die protestantischen Melodien (Vater unser im Himmelreich etc. Ach Gott vom Himmel sieh darein etc.) gregorianisch wären; ebenso finden sich jene Tonarten in den Sätzen von Palestrina und andern Meistern, ohne daß diese gregorianisch genannt werden dürften. Ebenjowenig unterscheiden diese Tonarten

den gregorianischen Gesang vom ambrosianischen. Denn daß Gregor die vom Ambrosius gebrauchten 4 sog. authentischen Tonarten (die dorische, phrygische, lydische und mixolydische, d, e, f, g) mit den 4 übrigen, sog. plagalischen vermehrte, überhaupt das griechische System bloßer Tetrachorde zu dem viel wichtigeren der Octaven erweiterte und dadurch auch die unglaublich schwerfällige griechische Tafel der Bezeichnung der Töne beseitigte, ist zwar ein bedeutender Fortschritt gewesen, aber kein neues Princip, das dem Gesang der Kirche einen bestimmten andern Charakter gegeben hätte. Dieser lag vielmehr in Folgendem: Ambrosius hatte, wie wir zwar nicht mit Notenbeispielen beweisen können, aber aus Gründen, die hier nicht zu entwickeln sind, annehmen müssen, in seine Gesänge etwas volksthümliches und melodisches aufgenommen, so daß, was nachher erst die evangelische Kirche wirklich durchgeführt hat, nämlich den Choral der Gemeinde als geistliches Volkslied zu behandeln, in der Idee des Ambrosius gelegen haben muß. Diese Volksthümlichkeit in Rhythmus und Melodie scheint in der nächsten Folgezeit ausgeartet zu sein, daher denn Gregor, seinem hierarchisch-mönchischen Geiste gemäß, eine Radicalreform in der Richtung unternahm, daß er gerade jenen rhythmischen und melodischen Reiz aus allem Kirchengesange verbannte, um ihm durch eine gewisse Monotonie und durch das mehr dem Sprechen als dem Singen ähnliche Psalmodyren, was sich ohnehin schon von älterer Zeit her, wohl sogar aus den Synagogen herüber erhalten hatte, eine Heiligkeit und Feierlichkeit zu geben, die den schärfsten Gegensatz zu aller weltlichen Musik bilden sollte. Die richtigste Vorstellung davon bildet man sich, wenn man den Gesang eines katholischen Geistlichen am Altare, bei der Messe, vergleicht mit irgend einem evangelischen Choral, oder auch mit dem figurirten Chorgesang in der römischen Kirche selbst. Der gregorianische Gesang hat zwar auch seine Noten, (sie sind viereckig und haben nur 4 Linien auf einem System): sie unterscheiden sich auch nach ihrem Werth (ihrer Dauer), aber sie sind keineswegs genau mathematisch abgegränzt und berechnet, die longa ist z. B. nicht nothwendig das Doppelte der brevis, diese nicht genau das Doppelte der somibrevis, wie unsere Ganze, Halbe und Viertel genau abgemessen sind, sondern der Sänger verfährt, wie in einem Recitativ, mit einiger Freiheit; es bestehen auch keine Takte, die eine bestimmte Zeitdauer hätten, deren Noten darum zusammengerechnet immer die gleiche Summe ausmachen müßten. Oft geht der Gesang lange auf einem Tone fort und endigt erst in einer Flexion der Stimme; oft aber ist eine lebhaftere Bewegung durch die Scala oder die Intervalle vorhanden, aber es ist auch dann nicht eigentlich eine Melodie, ein das Ohr fesselndes, sich ihm durch seinen Reiz einprägendes Tonbild, es sind — könnte man sagen — bloß Arabesken; oft möchte man glauben, diese Tonreihen seien gar nicht von schaffender musikalischer Phantasie gedichtet, sondern es habe einer ohne irgend eine bestimmte musikalische Idee Töne zusammengesucht. Sehr viele gregorianische Gesänge aber aus den verschiedensten Jahrhunderten (denn was Gregor selbst gesetzt, ist nicht zu ermitteln) sind wirklich schön; sie sind dem katholischen Ritus so verwandt, daß, wenn man sie anstimmt, wir uns augenblicklich vor einen Hochaltar versetzt glauben. Aus dem Gesagten begreift sich aber auch, daß der echt gregorianische Gesang eine mehrstimmige Bearbeitung nicht wohl verträgt; dieser legt ihm sogleich rhythmische Fesseln an, durch die von seinem Eigenthümlichen mehr oder weniger verloren geht. Bloß eine dem Sänger mit Leichtigkeit folgende, schwache Orgelbegleitung eignet sich für ihn, daher die katholischen Organisten für diese nicht leichte Aufgabe eine tüchtige musikalische Bildung bedürfen; sie müssen insbesondere die Kirchentonarten gründlich verstehen, um jede nach ihrer Regel harmonisch begleiten zu können. Die sehr bedeutende Thätigkeit Gregors als Kirchenfürst, seine Erfolge in der Hebung des Papstthums, seine Missionen, seine liturgischen und pastoralen Arbeiten — das alles berührt uns hier nicht; es ist hiesür außer den allgemeineren kirchengesch. Werken zu verweisen auf: Lau Gregor der Große nach s. Leben und s. Lehre, Ppzz., 1845.

Palmer †.

Gregorianer, s. Hieronymianer.

Gregoriusfest, s. Schulfeste.

Griechenland, f. am Ende des Bandes.

Griechische Erziehung, f. Solon, Pythag.

Griechische Sprache. *)

1. Die griechische Sprache hat in Deutschland, seit ihrer Wiederauferstehung in den Zeiten des Humanismus, wechselvolle Schicksale gehabt. Dem deutschen Humanismus war es vorzugsweise eigenthümlich, daß er das in ihr neu entdeckte Bildungsmittel sofort auch praktisch zur Bildung der Jugend zu verwenden strebte, wie er sich langsam, aber doch mit steigender Sicherheit von der Unfruchtbarkeit des scholastischen Unterrichts für Geist und Herz überzeuete. So tritt von vorne herein die Frage nach der Brauchbarkeit der griechischen Sprache für das Leben in den Vordergrund. Gleich der Ahnherr des niederländisch-westfälischen Humanismus, R. Agricola**), der inter Graecos Graecissimus, inter Latinos Latinissimus, spricht den Gedanken aus, man müsse sich Lebensweisheit aneignen nicht nur aus den Philosophen, Cicero, Seneca und Aristoteles, sondern auch aus den Geschichtsschreibern, Rednern und Dichtern; man müsse aber auch den Geist bereichern durch die Kenntniss der Natur, welche aus Theophrast, aus Aristoteles u. a. zu schöpfen sei. Dieselben Momente finden sich bei A. Hegius, dem doctor tam literarum, quam virtutum, wenn er einerseits dem Grundsatz Wessels huldigte: pernicioza literatura est, quae cum probitatis jactura discitur, andererseits sich von Agricola den Isokrates de institutione principum mit den Worten ausbat: eum si haberem, auditoribus meis explicarem. Non enim dubito, quin ex eis nonnulli principes futuri et reipublicae gubernacula sortituri sint. Auch bei Erasmus steht das Princip der Brauchbarkeit oben an, in der Formel seiner vera emendate loquendi facultas, die zu erreichen in erster Linie die Lectüre dienen soll und zwar solcher Schriftsteller, die nicht bloß die reinste Sprache haben, sondern auch argumenti illecebra aliqua discontinuis blandiri possint: zuerst Lucian's, dann des Demosthenes, des Herodot, von den Dichtern des Aristophanes, Homer, Euripides, da derjenige, dem man den ersten Platz geben müßte, Menander, uns nicht erhalten sei. Man soll, nach Erasmus, vom Lesen wahren Nutzen ziehen, da man beim Vortrag um so eher davon Gebrauch machen könne. Doch auch Erasmus betont das ethische Moment, das bei ihm seinen Ausdruck namentlich in der Werthschätzung Plutarch's findet: nullus existit inter Graecos scriptores Plutarcho, praesertim quod ad mores attinet, sanctor aut lectu dignior und: nihil legi, secundum literas divinas, hoc autore sanctius. Daneben aber formulirt er ein neues Princip in dem Satz: omnis fere rerum scientia a Graecis auctoribus petenda est. Tiefer ist die Einsicht in die Wichtigkeit des Griechischen bei dem praeceptor Germaniae, Melancthon. Nicht nur fordert er auf: Graecos amplexamini, sine quibus Latina tractari recte nequeunt, sondern er spricht es auch aus: wenn die Wissenschaften wiedergeboren werden sollen, so müsse man auf die Quellen zurückgehen; darum müsse man auch Griechisch lernen; denn dicimus linguam Graecam magistram et quasi fontem esse non tantum coelestis doctrinae, sed et reliquarum artium ut pulcherrimarum, ita et vitae humanae ita necessariarum, ut non hic aer vel ignis magis necessarius sit. Sein Grundprincip: Sapere et fari, jenes gleich mente res bonas perspicere ac videre, dieses gleich eas dicendo explicare atque ostendere aliis posse — zeigt schon die tiefere Auffassung, indem dies weiter dahin erklärt wird: jenes Denken lehre die ernste und eindringliche Beschäftigung mit den Meisterwerken der Alten, den Schriften der erfahrensten und weisesten Männer; sie leite zu verständiger Beobachtung an, schärfe das Urtheil und wirke befruchtend und belebend auf den Geist. Daneben spricht sich Me-

*) Wir versuchen in diesem historischen Ueberblick vorzugsweise die Principien darzulegen, nach welchen der griechische Unterricht erteilt worden ist. Ueber das Einzelne vgl. H. Kämmerl, Der Unterricht im Griechischen nach der Lehrerverfassung der protestantischen Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts, in Zahn's Jahrb. 1867, Bd. 96, S. 373—393 und 533—552.

**) S. das vortreffliche Schriftchen von Laas, Die Pädagogik des J. Sturm, historisch und kritisch beleuchtet. Leipzig 1872.

Landthyon's Ueberzeugung von der ästhetischen Wirkung der Griechen in seinem Urtheile über Homer aus: er vergesse sich nicht so sehr, daß er es wagte sich anzumaßen, er könnte die ungeheuren und unzähligen Schätze des homerischen Epos alle sehen und erkennen; *censeo nullum unquam scriptum, inde usque a primum condito orbe, ulla in lingua aut natione, ab ullo humano ingenio editum esse (sacra ubique excipio), in quo vel doctrinae tantum sit vel elegantiae et suavitatis.* Insbesondere hebt er die Naturwahrheit hervor: *tales rerum atque hominum imagines proposuit, quales essent in rerum natura et vita.* Und endlich ist er sich klar auch über die ethische Wirkung der Alten, wenn er gesteht, beim Lesen einer sophokleischen oder euripideischen Tragödie *toto corpore cohorrescere*; ihr Hauptthema sei: *discite justitiam moniti et non spernere divos.* Dabei verlangt er, man müsse sich in das Alterthum selbst versenken: *quum Atticae civitatis aut Romanae leges cogitamus, videmur quasi cives in illis ipsis urbibus vivere, intuemur ordinem magistratum, exempla disciplinae, severissimas scelerum poenas, consilia moderatissima in sedandis bellis civilibus.* Endlich aber soll man bei der Lectüre der Alten sich nicht einseitig an Einzelheiten halten, sondern den Blick auf das Ganze richten.

Zeigt die Melanchthon'sche Auffassung eine Tiefe, die bei diesem merkwürdigen Geiste nicht auffallend ist, so schlägt dagegen die Pädagogik des sechszehnten Jahrhunderts in ihren maßgebendsten Vertretern sofort einen einseitigen Entwicklungsgang ein. Bei J. Sturm liegt aller Nachdruck auf dem *fari*, der *eloquentia*, da der Schüler nicht *sapiens* werden kann, ohne vorher *eloquens* zu sein. Es soll nichts versäumt werden, was dienen kann *ad recuperandam, quam amisimus, veterum Graecorum et Romanorum docendi, declamandi, disputandi, scribendi, dicendi facultatem**). Und zwar hat diese *eloquentia* ein ausschließlich praktisches Ziel: schon dem Lehrer der untersten Classe wird eingeschärft, sie sei *seminarium pulcherrimarum arborum, quas tu aliquando non in hortis et pomariis radicibus in terra fixis stare videbis, sed in foro et curia, in aulis regum versari et uberrimos ex sese fructus consiliorum producere, d. h. das Ideal ist der künftige Staatsmann, der zugleich ein gewandter Redner sein muß.* Diesem Zwecke sind auch die griechischen Autoren untergeordnet, deren Lectüre sofort nach dem ersten grammatischen Halbjahrescurfus, in Sturm's V. Classe, mit Aesop und Demosthenes' olyntischen Reden beginnt; in IV ebenfalls Demosthenes, in III genauer Demosthenis et Aeschinis orationes duae contrariae, in II Dialektik nach Aristoteles mit Einübung an platonischen Dialogen und Demosthenes pro Ctesiphonte, in I Aristoteles *περὶ ἐμπειρίας* und liber I *περὶ κόσμου* und wieder Demosthenes. Auch die Lectüre Homer's, die wir in der IV. und I. Classe finden, geht ausschließlich auf den rhetorischen Gesichtspunkt zurück: *credo ego, omnia oratorum ornamenta et instituta in Homero demonstrari posse, ita ut, si ars dicendi nulla extaret, ex hoc tamen fonte derivari et constitui posset***).

Näher an die Melanchthon'sche Auffassung tritt H. Wolf: ihm ist das Ziel der Bildung *philosophiae usus, hoc est animi cultura, ingenii pastus, et linguae ex-politio****). Allein legt er auch mehr Gewicht auf den realen Inhalt der Alten, so ist er, der gelehrte Philolog und Editor des Isokrates und Demosthenes, einseitiger in dem Umfang der Lectüre. Der Unterricht im Griechischen, der bei ihm in der IV. Classe mit der Grammatik, welcher sich sofort die äsopischen Fabeln anschließen, beginnt, geht in der III. zu Isokrates *paraeneticus ad Demonicum* und Aristoteles *de virtutibus* über, setzt in der II. die Grammatik fort, die an der *gnomologia* Isocratis eingeübt wird und erläutert in der I. die Reden des Isokrates nach Form und Inhalt. Erst in der Oberclasse, dem nur lose mit der Schule verknüpften publicum auditorium, tritt auch Homer auf. Bei der Lectüre ist erster Grundsatz: *spectanda sunt verba tam singula, quam conjuncta*; zweiter: *cognitio rerum.* In ersterer Richtung soll die Be-

*) Vormbaum, Evangelische Schulordnungen, I, 683.

***) Vormbaum, I, 692.

***) Vormbaum, I, 458, 460, 454, 455, 456.

Pädag. Encyclopädie. III. 2. Aufl.

deutung der Wörter eingehend untersucht werden: propria significatio cujusque vocabuli diligenter investigetur, wozu auf die Etymologie zurückzugehen ist; dies praeter honestam voluptatem mirabiliter intelligentiam et memoriam juvat et aliquando multis ac magnis de rebus admonet (z. B. *ἄνθρωπος*, wenn es *παρὰ τὸ ἄνω τέλει τὸν ὄρα* herkommt, daran, daß man den Himmel und seinen Schöpfer betrachten, wenn aber *παρὰ τὸ ἀναθεῖν ἢ ὄπωπε*, daß man die Natur und die Ursachen der Dinge erforschen, d. h. philosophiren müsse). Außerdem wird dadurch der Wortschatz vermehrt. Indem Wolf in Dialektik und Rhetorik nur die Hauptsachen nimmt, will er das Uebrige denen überlassen, qui ocio abundant et verborum concinnitatem rerum cognitioni anteponunt. Seine Schüler werden (eine Anspielung auf die Sturmianer) nicht inanes ostentatores, non oratores novi, stulti adolescentuli, non callidi sophistae u. s. w. sein, da sie eben die cognitio verborum nur zur cognitio rerum betreiben müssen. Diese res versteht Wolf im Sinne Melanchthon's: res intelligo aut theologiam aut aliquam philosophiae partem, ex qua etiam medicina et jurisprudentia effloruerunt, aut historias et illis quodammodo affines postarum fabulas aut vitae communis observationem — wobei aber ausdrücklich lange Excurse verworfen werden. Hieraus ergibt sich ein wesentliches Moment bei Wolf: die Lectüre schließt mit einer zuerst wörtlichen, dann freien, aber sprachrichtigen Uebersetzung in's Deutsche.

Enthielt dies letztere Moment den Keim zu einer fruchtbareren Auffassung der Griechen, so war doch das siebenzehnte Jahrhundert nicht dazu angethan, derlei Saat aufgehen zu lassen. Zwar erkämpft namentlich der Realismus der Muttersprache ihr Recht: aber etwas Brauchbares weiß auch er sonst nicht zu schaffen. Er ist zunächst wesentlich negativ wirkend, indem er der Sturm'schen Richtung die Existenzbedingung entzieht: man brauchte keine lateinischen Redner mehr. Doch konnte man sich von dem System noch nicht losreißen und sank so einerseits wieder in das scholastische Formel- und Phrasenwesen zurück, in das Sammeln von phrasium flosculi. Daneben kommen die notae und die verschiedenen Arten der analysis zur Herrschaft. Nach der Herzogl. Sachsen-Coburg-Gothaischen Schulordnung von 1605 rector Homericam enodat Odysseam analysi dialectices, rhetorices, grammatices et si opus philologiae. Bei der analysis grammatica instituuntur *ἐξηγήσεις* et commonefactiones de difficilioribus vocibus, de vocabulorum *πολυσημία* et *ὁμωνυμία*, de purioribus phrasibus, bei der a. rhetorica monstrantur tropi et figurae, declarantur periodi et in iis contexendis artificium; bei der a. dialectica explicatur tum inventio per locos et argumenta, tum dispositio in methodo et syllogismis*); manchmal treten dazu noch die a. ethica (monetur, quid sequendum, quid fugiendum sit), die politica und die historica (diese nur auf die Form sich beziehend: quid oratorium, quid historicum, quid poeticum sit, ostenditur**). Trotz der Bestimmung: quae res ipsas concernunt, ea ex suis singula scientiis enarrantur et breviter dilucideque explanantur, geht die Sacherklärung ganz falsche Wege: dictitabant doctissimi viri magnos commentarios et absolvebant aliquot versiculos, sagt J. M. Gesner noch vom Ende dieses und dem Anfang des folgenden Jahrhunderts. Rationellere Bestimmungen, wie z. B. die der Herzogl. Braunschweig-Wolfenbüttelschen Schulordnung von 1651, welche vorschreibt: si quid loci obscurioris inciderit, in eo explicando id solum adducetur, quod praesentis instituti ratio postulat und hinzusetzt, omnia uno in loco docere, omnia infantiae balbutienti inculcare ac sine modo, sine lege, sine ratione obtrudere, non est boni praeceptoris***) — sind Ausnahmen, welche nur die Regel des eingerissenen Mißbrauches bestätigen. Auch die Auswahl der Schriftsteller zeigt, daß man auf einem falschen Wege war, obwohl auch hier die angeführte Ordnung noch verhältnismäßig Richtigeres bietet: im Anfang die fabellae Aesopicae, sententiae

*) Vormbaum II, 47, 99.

***) Vormbaum II, 126.

***) Vormbaum II, 417, 419.

veterum Graecorum nach der Gnomologie des J. Camerarius, die tabula Ceбетis, Aeliani variae historiae, Gregorii Nazianzeni epistolae quaedam ac poemata, dann aber doch noch einige Reden des Isokrates, einige Dialoge, minus scurriles, von Lucian, epigrammata insigniora e Graeca Anthologia, Theognidis sententiae, Hesiodi opera et dies et denique ex Homero ipso libri partesque selectiores.

Schon hieraus sind einige Züge der anderen Richtung erkennbar, welche sich durch das Jahrhundert hindurchzieht. Diese, sich mehr an Luther und dann an Trogen-dorff'sche Ideen anschließend und von der Theologie der Zeit genährt, die es für eine blasphemia gegen den heiligen Geist ansah, im Neuen Testamente labem barbarismorum et soloecismorum zu finden, stellt für den griechischen Unterricht ein anderes Ziel auf: linguae Graecae cognitio tanta, quanta requiritur ab eo, qui Novum Testamentum aut alium aliquem faciliorem autorem (!) sine interprete legere et intelligere velit*). Deutlich zeigt dies neue Ziel z. B. die Ordnung des Gymnasiums zu Halle von 1661. Hier heißt es im Caput XIV**): Graeca lingua propter novum testamentum et habetur merito et vocatur sancta et in sanctos vsus statim a primis elementis conuertitur. Profanitatis abunde suo tempore etiam nolentibus occurrerit. Singulis itaque declinationum casibus et conjugationum personis ac temporibus sacrae ex catechismo et euangeliis sententiae, duarum aut trium vocum, exempli gratia subjiciantur et in libro monstrentur (zu diesem Zwecke sollen mit solchen Sentenzen sogar griechische Versübungen angestellt werden). Nur den Schülern der obersten Classe, die außer den gewöhnlichen Stunden sublimius aliquid paullatim requirunt, soll manchmal privatim ein insignis locus aus Isokrates, Demosthenes, Hesiod, Homer, Pindar, Sophokles, Euripides oder anderen zum Uebersetzen (suo Marte) in's Lateinische, in Prosa oder in Versen, aufgegeben werden, damit sie ihre Kräfte erproben und ohne Noth schwimmen lernen. Aber dies sind nur einzelne Stellen: als zusammenhängende Lectüre werden aus der profanitas die griechischen Uebersetzungen lateinischer Schriften empfohlen, Theod. Gazae translatio Ciceronis de senectute et somnii Scipionis, Planudis distichorum Catonis, und Nonni poetae in euangelium S. Johannis heroico carmine graeco pulcherrime reddita μετάφρασις, vel saltem certae et illustres pericopae ex hisce autoribus excerptae, nonnumquam cum archetypo conferendae: qualis insignis ille de animae immortalitate locus ex Platone. Klar zeigt sich diese Entwicklung namentlich an dem Gymnasium zu Soest. Während die Schulordnung desselben von 1618 als lectiones vorschreibt: für die tertia classis-grammatica Graeca Gualperii cum syntaxi et commentariis integra, prosodia Graeca, epistola aliqua D. Pauli Graeca, paraphrasis Nonni, Posselii evangeliorum paraphrasis, Homerus, Demosthenes, Isocrates, paraphrasis psalterii Fr. Portae, und für die secunda et publica classis wieder syntaxis graeca Gualperii, epistola aliqua Pauli graeca, paraphrasis Nonni, paraphrasis Psalterii Graeca Fr. Portae, Plutarchus (ohne Zweifel bloß περί παιδων ἀγωγῆς)***), Demosthenes, Isocrates, Homerus —, hat die revidirte Ordnung von 1676 für die dritte Classe nur grammatica graeca Gualperii und epistola aliqua D. Pauli graeca philologicae trac-

*) Kurpfälzische Schulordnung von 1615, bei Vormbaum II, 168. S. z. B. Pfochenius, diatriba de linguae graecae N. Test. puritate. Amst. 1629. So erschien noch 1758 zu Gera von J. Ch. Weidling Euripidis Hecuba, selectis observationibus N. Testamenti atticam puritatem et elegantiam comprobantibus adornata.

***) Vormbaum II, 560, 561.

****) Diese Schrift ist oft zum Schulgebrauch herausgegeben worden. Eine Ausgabe, in Straßburg 1663 in 12^o gedruckt, ist von ihrem Herausgeber, J. H. Kapp, einigen Schülern des Straßburger Gymnasiums gewidmet, nämlich je sechs Secundanern, Tertianern und Quartanern, virtutum indole familiarumque nobilitate adolescentibus ornatissimis. Neben dem Text steht die lateinische Uebersetzung. Am Schluß ist ein reichlich doppelt so großer index analyticus beigegeben, d. h. ein ausführliches Specialwörterbuch. Eine Ausgabe M. Christiani Junckeri, Lipsiae 1744 bietet eine analysis grammatica (Angabe der Formen), eine interpretatio simplex ad textum graecum und eine paraphrasis perspicua ad modum Joh. Minellii.

tanda*), für die zweite nur Graecum Testamentum. Dabei ist noch zu beachten, daß in den Schulausgaben meist die lateinische Uebersetzung beige druckt war — pestis capitalis Graecarum literarum, wie Gesner in der Vorrede zu seiner Chrestomathie sagt. Cum igitur adolescentuli interpretari iubentur aliquid, primo verba aliquot Graeca legunt, tum his subjiciunt Latina totidem circiter; qua in re tanto facilius non praeceptorum quidem, nisi is plane hebes sit, sed sibi fucum faciunt, a quo tempore Leusdenianae illae editiones Novi Testamenti Graeco-Latinae scholas inundarunt, verbum verbo reddentes si non Latino, at certe barbaro; unde illud etiam, quasi corollarii loco, damni accedit, ut sordes quaedam Latini sermonis tanto magis apud eos inolescant, et articuli praesertim praepositivi ratio, quoties ille non nominibus jungitur, ita obscuretur, ut frustra sint luculentissimae ea de re praeceptiones. So konnte J. A. Fabricius**) mit Recht klagen: quum olim Martinus Crusius Tubingae interpretari vellet Homerum, auditorium coactus est pariete perfodiendo amplificare, unde nomen habet auditorium Homericum. Verum haec olim fuere. Nunc recon-dita Maeonius senet quiete (mit launiger Anspielung auf Catull 4, 26).

J. M. Gesner, der erste, dem es trotz der herrschenden Unterrichtsmethode gelang, eine tüchtige philologische Bildung mit schulmännischer Einsicht zu verbinden, ist der Urheber des Aufschwungs der griechischen Studien im achtzehnten Jahrhundert***). Die Fehler der bestehenden Richtungen klar eingesehen und bezeichnet zu haben, ist vor allem sein Verdienst: peccatur in utramque partem. Quidam, nominatim stilistae qui vocantur, et poetastrum putant se pulchre scribere, si pulchra verba consuunt, etiamsi non intelligant res . . . Contra sunt alii, qui putent se rerum esse studiosos, dum verba negligant. . . Hoc barbariem traxit, quod homines dedidicerant linguam Romanam. Quod non intelligebant leges, historiam, inde erat, quia verba non norant amplius. Hinc orta est rerum omnium perturbatio et factum est, ut plane amitteretur rerum ipsarum cognitio. Also zurück von den Worten zum Inhalt: et latine et graece discere est bonas sententias colligere bene expressas, und zwar mit bewußtem Anschluß an den Humanismus: nam eloquentia est sapientia loquens. Ist ihm die lateinische Sprache schon nothwendig für diejenigen, qui ea modo ut instrumento uti volunt, ad comprehendendos libros elementares et hodiernos, so ist sie unumgänglich nothwendig für den Gelehrten, da nur diesem viele Staatsämter übertragen werden (posse aliquem eruditum esse sine lingua latina non nego, licet seculum non sit, hos sic vocare; sed non potest talis eruditus esse, quales requiruntur ad certa illustriora munera, ad certa doctorum officia). Diejenigen, die studieren wollen, sind die Ausgewählten, welche der höchsten Bildung theilhaftig werden sollen: nur mit gelehrter Bildung ist es möglich, die libros archetypos et eos, quos vocamus originales zu lesen — also jenes Moment von der Urquelle der Wissenschaften. Ein neues aber tritt hinzu, wenn Gesner sagt: qui ad cultum mentis altiore summos omnis aevi homines nosse (ipsum nosse homines evehit jam mentes, erigit atque amplificat) et de praestantissimis animabus aliquid in se derivare, qui populi principis (Romani) res volunt exquisitius cognoscere, qui scribere aliquid legendum ubique et duraturum, dum in honore erunt literae, iis opus est uberiore haustu grammatices, familiariore usu scriptorum, grammaticarum observationum silva. Sie sind diejenigen, die den Zusammenhang mit der alten Cultur, namentlich der Griechen, zu wahren haben: lingua Graeca, populi florentissimi, principis omnium literarum et artium liberalium, colenda ob id ipsum a quibusdam certe, ut illi fontes puri servantur. Denn wie die Sprache der Römer e Graeca lingua cultum

*) Vormbaum, II, 206, 207.

**) S. Gesner, Isag. I, 164.

***) Videtur meus libellus, sagt er von seiner 1731 zuerst erschienenen Chrestomathie, quasi denuo incendisse studium Gr. linguae in Germania . . . Amo Chrestomatias. quia eo velut signo dato coeperunt homines Graece discere. Isag. I, 160.

accepit et formam*), so auch, quidquid eruditionis fuit apud Romanos, quidquid ad alias gentes transiit, debetur libris Graecis. Literae et omnium artium origines ab orientalibus, Phoenicibus praesertim, pervenerunt ad Graecos: qui quum fortitudine praestarent humanitateque, . . . praeceptores facti sunt generis humani per poetas, historicos, philosophos, oratores et omnis generis eruditio debetur Graecis. Antiquis in eloquentia, poesi, simulandi arte, morali philosophia sana, historia, verbo in his, quae ad rationalem et morum atque civitatis disciplinam et ad humanitatem pertinent, tribuenda est praerogativa et in his hodie regnant: alia ratio est physicae et mathematicum, ubi nostri eos longe post se reliquerunt. — Im einzelnen würde Gesner die Frage: an a Graecis potius, quam a Latinis initium faciendum sit discendi? bejahen, si commode fieri posset per impedimenta externa. Habermus enim contextam quasi historiam ingeniorum videremusque incrementa cognitionis et quomodo tamquam successione haereditatis propagata sit eruditio. Sed fieri hoc non permittunt rationes scholarum, quibus quodammodo ratio Ecclesiae innititur. Bei der Uebung, das Griechische mit dem Neuen Testament anzufangen, non servatur honos suus sacris literis und die Schüler corrumpuntur, ut non possint gustum Graecae linguae habere. Am besten wäre es, mit Homer anzufangen: pueri VI annorum (!) jucundius legerent Homerum, quam adulti, nam proprie aptus est pueris. Allein — und damit kommt ein Moment, das neben dem Mangel an griechischen Ausgaben die didaktischen Grundsätze Gesner's wesentlich beeinflussen mußte — quam non apti sint huic rei doctores in scholis, inde apparet, quod theologi nostri, qui ordinarie etiam sunt praeceptores, stilum Novi Testamenti putant esse longe pulcherrimum et purissimum. Id quod satis indicat, quantum intelligent Graece. Quid dicturi essent, si illi praeferretur quem dicunt ein blinder Seyde? Mit Erzählungen anzufangen, wie die narrationes Xenophontaeae et sermones Epicteti apud Arrianum, wäre rationeller für die, qui purum sermonem Graecum discere cupiunt, ut peragrarare paulatim Graeciam possint; si, . . . quum didicissent Graece, legerent N. T. cum attentione, viderent, quae in N. T. non sint Graeca, sed ex oriente petita. Aber, ut nunc est, incipiendum a Novo Testamento; propter N. T. plerique Graece discunt: ergo properandum ad finem. Man fange mit der epistola Johannis prima an, ubi eadem verba saepius redeunt, dann gehe man zu dem Evangelium u. s. f. über. Darnach nehme man eine griechische Chrestomathie, 1) quia integrorum librorum facultas non potest ubique haberi, 2) quod debent adolescentes gustum accipere plurium scriptorum Graecorum. Qui legit illas paginas excerptas ex Herodoto, Thucydide, reliquis, ille deinde facile poterit per se legere totum Herodotum, Thucydidem, ceteros; 3) singula excerpta sunt totum aliquod et possunt una alteraque hora totum argumentum percipere. Gesner sagt ausdrücklich: reliqua non damno, sed commendo, et opto, ut multi possint libri toti cognosci. Laudo, ubi facultas librorum, discipulorum, temporis; sed haec in plerisque scholis conjuncta non sunt: et raro est facultas. Die Chrestomathia Graeca sive loci illustres ex optimis scriptoribus dilecti, quam potuit emendate editi, notulis brevibus et indice copioso illustrati a Jo. Matthia Gesnero enthalten in der 7. Auflage (von 1780) auf 214 Seiten 15 Abschnitte Text. Und zwar aus Herodot I, 23—45 (Arion. Solonis cum Croeso de felicitate disputatio. Hujus infortunium domesticum), II, 35—48. 68—73 (Aegyptiorum mores, et animalia quaedam); Thufyd. I, 128—134 (Pausaniae crimen et mors), II, 47—54 (descriptio pestilentiae Atheniensis, zur Vergleichung folgt die Schilderung bei Lucret. VI, 1136—1284); Xenoph. Cyr. I, 2—4 (Cyri genus. Persarum institutio. Cyri pueritia) und VIII, 7 (Cyri ultima); Memorab. I, 1—7. II, 1—7 und III, 1. 3. 5, sodann ein

*) Ein altes Vorurtheil. „Schon Tyrannion schrieb in der Sullanischen Zeit: *περὶ τῆς Ρωμαϊκῆς διαλέκτου ὅτι ἐστὶν ἐκ τῆς Ἑλληνικῆς*“. Böckh, Encyclopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften. Herausgegeben von C. Bratuschek, Leipzig 1877, S. 746.

Stück aus der Apologie; von Theophrast's *characteres ethici* 1—5, 7—10. 12. 14. 16—18. 21. 25; von Aristoteles *quaedam notationes morum ex Rhetor.* II, 12—17; Plutarch *de discrimine amici et adulatoris*; e Sexto Empirico Pyrrhon. *hypotypos.* III, 24 (*diversi gentium mores et instituta praesertim circa religionem*); ex Luciani *encomio Demosthenis*, endlich *ritus consecrationis Romanae ex Herodiano* IV, 2. Ein kurzes, griechisch-lateinisches Wörterverzeichnis schließt das Buch. In Uebereinstimmung mit jenen gesunden Ansichten steht Gesner's Verwerfungsurtheil von Plutarchi *liber de educatione puerorum: quomodo hunc librum scholis potuerint tradere, non intelligo; agit enim de vitiis parentum et erroribus praeceptorum, quae debebant potius occultari, quam explanari. Scripsit parentibus, quomodo generandi sint et educandi pueri. Et qui illum pueris interpretantur, idem faciunt, ac si quis vellet illis explicare carmen illud Claudii Quilleti, Callipaediam**). Sed bonum est, quod plerumque illum neque doctores neque discipuli intelligunt**).

Weitere methodische Anweisungen sind der kurfürstlich Braunschweig-Lüneburgischen Schulordnung von 1737***), die Gesner revidirt hat, zu entnehmen. Auch in ihnen zeigt sich der große Fortschritt. Bei Einübung der Sprache ist vor allem Grundsatz: die Aehnlichkeit der lateinischen Sprache zur leichteren Erlernung der griechischen zu benutzen. An dem Worte *epitome* ist gleich die Declination von η , sowie des Singularis der 1. Declination zu zeigen; *Musae, Musis, Musas* stimmen mit dem griechischen überein; *dominus* ist mit der 2., *poëma* mit der 3. griechischen Declination verwandt. Die alten Aeolier sagten $\lambda\acute{\epsilon}\gamma\omicron\nu\tau\iota$ statt $\lambda\acute{\epsilon}\gamma\omicron\nu\sigma\iota$, die alten Römer schrieben *legont*, der ganze Unterschied besteht also in dem ausgelassenen *i* u. s. w. Nach den Uebungen und den Hauptregeln über den Accent kommt der Artikel als Endungsform der zwei ersten Declinationen; um sofort die dritte dazu zu bekommen, nimmt man *τις* dazu, wobei gleich ein großer Theil der Regeln über die Enklisis eingeübt wird. Nun folgen die Paradigmata der 3 Declinationen, indem man sie stets mit den *typi* des Artikels und des Pron. *τις* vergleicht. Man muß aber im Anfang nicht alles auswendig lernen lassen, weil „diese Sprache nicht geschrieben oder geredet, sondern nur verstanden werden muß“, man muß mehr durch Wiederholen und Abfragen einprägen. Beim Verbum wird zuerst *εἶμι* als der *typus* der anderen Conjugationen gelernt. Beim *verbum barytonum* ist die Behandlung der *typi* besonders anschaulich: es wird kurz die Ableitung der *tempora* gezeigt und der *typus* mit Hervorhebung der *literae characteristicae* aufgestellt; dann wird nachgewiesen, daß *Präsens* und *Futurum*, *Imperfectum* und *Aoristus II*, *Perfectum* und *Aoristus I* gleiche Endungen haben (mit Ausnahme der 3. Plur.); wie alle *secundae personae sing. Act.* auf *ς* endigen, wie im Lateinischen, alle *primae plur.* auf *μεν*, alle *secundae plur.* auf *τε*. Hierauf werden die *typi praesentis* und *futuri* u. s. w. angeschrieben und an Beispielen eingeübt. Dann kommen die *verba contracta*; bei denen auf *μι* wird gezeigt, daß sie nach denen in *άω, έω* und *όω* gehen und nur im *Präs.* und *Imperf.* von der allgemeinen Regel abweichen. Das Uebrige wird bei der Lectüre gelernt. Diese beginnt mit der ersten Epistel Johannis, sobald die Hauptparadigmata einigermaßen bekannt gemacht sind. Man zeigt dabei alle Veränderungen der Wörter und Accente und deren Ursachen, declinirt und conjugirt alles, was vorkommt und giebt besonders Acht auf die Hauptregeln und Paradigmata, sowie auf *εἶμι*. Wenn ein oder zwei Verse resolvirt sind, werden dieselben auch erst wörtlich, dann nach dem Genie der Sprache in's Lateinische übersetzt; das Deutsche wird nur als Hülfsmittel gebraucht, wo das Lateinische dunkel

*) Es ist die unter dem Pseudonym Calvidius Letus herausgegebene *Callipaedia seu de pulchrae prolis habendae ratione poëma didacticon* (Leyden 1655 und Paris 1656) gemeint.

**) Die im Texte angeführten Stellen finden sich in Jo. M. Gesneri *Primae lineae isagoges in eruditionem universalem etc.* Ed. altera. Lipsiae 1784, I, S. 74, 75, 114, 98, 110, 116, 142, 143, 151, 159, 160. II, 407. I, 162, 163.

***) Vormbaum, III, 398.

scheint oder das Griechische mehr Ähnlichkeit mit dem Deutschen hat Können die Schüler mit dem Neuen Testament fertig umgehen, was sie mit um so größerer Lust thun werden, wenn ihnen an den Orten, wo es nöthig ist, mit kurzen Anmerkungen aus der Philologie und aus den Alterthümern ein Licht angezündet worden ist, so nimmt man die Gesneri Chrestomatia Graeca vor und zwar zuerst die Stellen aus Xenophon. Der Lehrer hat zuerst vorzuerklären, die schwersten Sachen und Wörter deutlich zu machen und den Gebrauch des Registers zu lehren. Ebenso treibe man dann die Memorabilia und anderes. Darnach werden Homer und Hesiod, Theognis und andere Dichter ohne Schwierigkeit behandelt werden können: die Schüler werden im Stande sein, alle griechischen Schriftsteller ohne fremde Beihülfe zu lesen.

In diesen Bahnen ging nunmehr das durch Gesner erweckte Studium des Griechischen rasch vorwärts; von allen Seiten standen nun Schulmänner auf, die es im selben Geiste weiter betrieben. Welche Früchte es gebracht hat, beweist der glänzende Aufschwung unserer Literatur in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts. Mitten in denselben fällt nun ein neuer, der letzte Grenzstein des griechischen Studiums, F. A. Wolf. Indem Wolf*) „das Studium der alten Sprachen von jeder Beziehung unabhängig und als Zweck an sich betrachtet“, also von allen daraus bisher abgeleiteten Vortheilen abstrahirt, geht er davon aus, daß das Lernen aller Sprachen überhaupt bildend sei. Denn sie, „die ersten Kunstschöpfungen des menschlichen Geistes, enthalten den ganzen Vorrath von allgemeinen Ideen und von Formen unseres Denkens, welche bei fortschreitender Cultur der Völker sind gewonnen und ausgebildet worden; sie liefern daher in ihren Zeichen eine Menge einzelner Gemälde von nationalen Vorstellungen, wodurch der Gehalt theils sinnlicher, theils besonders intellectueller Ideen und das Charakteristische in Auffassung von beiden dargestellt wird“. Neben diesen nach der physischen und sittlichen Individualität des Volkes gebildeten, bearbeiteten, vervollkommeneten und in angemessenen Ausdrücken bezeichneten Ideen enthalten die Bezeichnungsarten nicht geringere Schätze. „Durch die Kenntnis und fleißige Beschauung dieser Bezeichnungsarten (der Gepräge sozusagen, welche jede Nation ihren Vorstellungen aufgedrückt hat) fangen wir zuerst an, uns in der Intellectualwelt zurecht zu finden, und die bereits daheim erworbenen Reichthümer derselben besser kennen und gebrauchen zu lernen, indem die mancherlei Modificationen ähnlicher Hauptideen uns zwingen, die an denselben vorkommenden Unähnlichkeiten wahrzunehmen, und solche Vorstellungen, die uns schon unter anderen Denkformen bekannt waren, von neuen Seiten aufzufassen. So erhalten wir in den mit einander verglichenen Wörtern und Ausdrucksarten . . . einen uns wirklich bereichernden Vorrath von Mitteln zur Auflösung und Zusammenfassung unserer Ideen, der auf keinem anderen Wege zu gewinnen ist, und hierauf gründen sich wieder Uebungen des Verstandes, welche eine Gewandtheit und Fertigkeit verschaffen, ohne die keine höhere Operation desselben von Statten gehen kann.“ Wenn nun jede „nicht dürstige und rohe“ Sprache, wenn jede neuere einen solchen Gewinn bringt, um wie viel mehr eine reiche und ausgebildete, eine „ältere und ursprüngliche oder doch größtentheils aus eigenem Stamme entsprossene“, ganz besonders die beiden alten, „utraque lingua, wie der römische Stolz sagte.“ Unter diesen ragt wieder die griechische Sprache hervor, deren hohe Werthschätzung Wolf schon in der Widmung seiner „Darstellung der Alterthumswissenschaft“ ausspricht, wenn er sagt: „Woher ließ solche Erhebung über die engen Kreise und Tummelplätze des gewöhnlichen heutigen Lebens, woher ließen solche Ansichten von Welt und Kunst und Wissenschaft sich gewinnen, als aus dem inneren Heiligthume der alterthümlichen Musenkünste, welches sich endlich einmal wieder in einem natürlich verwandten Gemüthe aufschloß“ (nämlich in „Goethe, dem Kenner und Darsteller griechischen Geistes“). Die Bildungskraft des Griechischen erhellt, wenn man bedenkt, „wie glücklich die Muttersprache der Musen jede natürliche Stufe der Bildung

*) In der „Darstellung der Alterthumswissenschaft“, Museum der A.-W., herausg. von Fr. A. Wolf und Ph. Buttmann. I. Band. Berlin 1807, S. 3—145.

durchgegangen ist, wie sie von jeder der Geisteskräfte, die sich bei den Griechen in schönster Folge entwickelten, erzogen und gepflegt, für Dichtkunst, Beredsamkeit, Philosophie und mancherlei andere Arten des wissenschaftlichen Vortrags bearbeitet und gezüchtet, bei fast gleich jugendlicher Zartheit und Fülle und Kraft bis zu dem höchsten Alter gelangt ist, in welchem sie noch vermögend war, halbe Barbaren zu menschlichen Gesinnungen und Gefühlen aufzuregen, ja selbst in den letzten Jahrhunderten etwas von ihrem Geiste in ihr entartetes Vaterland und in den Westen Europens herüber zu hauchen; wie sie reich an Bezeichnungen von sinnlichen und besonders moralischen Begriffen, vielgewandt und bedeutsam in Bezeichnungsarten, bildsam zu leicht verständlichen Formen durch Zusammensetzung wie durch Ableitung aus eigenen Quellen, endlich wie sie den Gedanken tief schöpfend, fest ergreifend, oft plastisch darstellend, zugleich bis in das Innere der Empfindung und des Affectes eindrang und noch da gleichsam mit Farben malte, wo die Geschäftssprachen der späteren Welt sich beinahe mit einem mathematischen Plus und Minus behelfen.“ Auch das ist ein Vorzug des Griechischen, daß es, „weil es erst spät die Herrschaft meisternder Grammatiker erfuhr, lange Zeit hindurch die eigenthümliche Denkart einer Nation rein aussprechen und der ungetrübte Spiegel des Nationalgeistes bleiben mußte.“ Dazu kommt das Alter der beiden Sprachen und unsere Jugend. „Denn in dem Grade, wie ein Volk von uns entfernter und abweichender ist in Denkart, Sitten und Lebensweise — und solche Abweichungen verursacht schon der Abstand der Zeit — desto mehr uns ungewohnte Ansichten der Dinge, desto mehr neue Ideen und neue Modificationen derselben muß nothwendig die Sprache des Volkes darbieten.“ Ein weiteres Moment liegt „in dem methodischen Geiste, wovon mehr oder weniger durchdrungen die edleren Sprachen ihr Erlernen zu einem trefflichen Mittel der Geistesbildung machten, ohne irgend eine Hinsicht auf das Erlernte“, in der Grammatik. Sie ist die „beste angewandte Logik“ und wenn sie infolge schlechter Methode nicht immer solchen Nutzen bringt, muß man doch sagen, daß „sogar krüppelhafte Führer auf verdorbenen Wegen die den Sachen inwohnenden Vortheile nicht völlig zu zerstören vermögen.“ Denn „Übungen des Denkvermögens an den Sprachen, die das Höchste und Tiefste, was in dem Menschen liegt, zusammenfassen, eröffnen wenigstens ihrer Natur nach das Feld aller abstracten Untersuchungen und reizen uns, indem wir die Zeichen unserer Ideen selbst als Objecte behandeln, zum Nachdenken über die Intellectualwelt.“ Dazu kommt noch die zweckmäßige Art, die schriftstellerischen Werke des Alterthums zu behandeln und in ihren ganzen Sinn und Geist einzugehen, welche ebenfalls „eine Propädeutik zu kräftiger Ausbildung“ ist. „Es giebt fast keine wissenschaftliche und künstlerische Anstrengung der Seele, wozu es dabei an Stoff und Veranlassungen fehlte.“ Ein anderer Vortheil, der bei dieser exegetischen und außerdem bei der kritischen Beschäftigung erhalten wird, ist „die sichere Angewöhnung, die zartesten Momente von Wahrheit und Wahrscheinlichkeit nach ihren Graden abzuwägen.“ Bei der philologischen Kritik endlich „lernt man, was allein den Gelehrten von dem Belesenen unterscheidet, aus einem oft verwirrenden Gewühl unbrauchbaren Stoffes die Gesundheit seines Urtheils retten, und zwischen den hierhin und dorthin winkenden Stimmen über Authentie und Wichtigkeit eines Textes entscheiden.“

Dazu kommen nun die realen Vorzüge der alten Sprachen, ihre Literatur. Sie war bei den Alten, vorzugsweise den Griechen, durch mehrere Umstände außerordentlich begünstigt. Denn erstens „sah man damals gewöhnlich nur solche Männer als Schriftsteller auftreten, die als Freigeborene ihre Jugend in einer würdigen Denkart erweckenden Umgebung durchlebt und ihren Charakter im Umgang mit Gleichen und durch bürgerliche Thätigkeit im Frieden und Krieg gebildet hatten, fern von allen den Beschränkungen, wodurch Menschen der niedrigeren Stände früh gedrückt, nachher durch Abrihtung zu mechanischen Fertigkeiten des Körpers, oder was verderblicher ist, der Seele an freier Kraftäußerung und an Erzeugung großer Gedanken und Entschliessungen gehindert werden.“ Die Wissenschaft aber war nicht das Gut einer Kaste, sondern gemeinsamer Besitz jedes der Geisteskultur fähigen Bürgers. Zweitens „gab die Ver-

fassung der alten Republiken und eine gewisse Verborgtheit der Bücher vor der großen Menge dem Vortrage eine Freiheit, welche keine andern Grenzen kannte, als die ihr das anerkannte Gemeinwohl setzte." Drittens „wirkte die politische Vereinzelnung der Völker und Staaten auf die Literatur wohlthätig: dadurch wurde jedem Schriftsteller das kleine Vaterland seine Welt und seine Darstellungen enthielten eine Individualität, deren Mangel nie durch bloße objective Vollkommenheiten zu ersetzen ist." Viertens „empfangen die Vorzüge solcher Werke einen eigenthümlichen Glanz durch die Priorität selbst, die einmal den zuerst schreibenden Völkern durch Gunst des Schicksals zu Theil geworden ist. Auch der geistvollste Schriftsteller, der mehreren in derselben Gattung nacharbeitet, findet sich in der Wahl von Gedanken und Ausdrucksarten beengt: er sieht das Rechte und Schöne häufig vorweggenommen." Endlich schöpfen wir aus den Schriften aus der Jugend der Nationen einen Vorrath von Ansichten und Bemerkungen über Welt und Menschen, die späterhin nicht wohl in gleich allgemeiner Anwendbarkeit wiederkehren konnten, eben weil sie ihre Wiederholung gerade durch eine Behandlung entschuldigen müssen, die sie vieler empfehlenden Reize beraubt" (d. h. durch Nachahmung). Daher „dürfen auf immer die Alten Anspruch machen, durch die Einfachheit und Würde und den großen, umfassenden Sinn, womit sie, was wahr und edel und schön ist, ausdrücken, die Lehrer und Ermunterer jeder Nachwelt zu bleiben. Die Lesung und Betrachtung ihrer Werke wird in steter Verjüngung auf Geist und Gemüth wirken, nicht wie historisch aufgestellte Charaktere, sondern wie die Vertraulichkeit mit geschätzten und liebgewonnenen Personen: so werden sie durch die Gesinnungen und Gefühle, die sie mittheilen, in verderbten Zeitaltern die Gebrechen der Erziehung verbessern und den Menschen über die mannichfaltige Beschränktheit der Gegenwart hinausführen." Aber auch von den realen Disciplinen läßt sich sagen, daß auf dergleichen Kenntnissen „die ideale Richtung des Geistes, die erste Bedingung aller höheren Ausbildung, beruhe." Um nur von einem Theile der alten Völkergeschichte zu sprechen, „wo finden sich in so großer Anzahl die kraftvollsten Naturen, die belehrendsten Begebenheiten und Thaten, Beispiele erhabener Tugenden und Laster, Ummälzungen von Zuständen und Verfassungen, wo so viele Gelegenheit, das Leben frei handelnder Menschen in den denkwürdigsten Verhältnissen zu betrachten? Welche Mannichfaltigkeit politischer Einrichtungen sehen wir dort versucht, . . . woraus wir die zusammengesetzteste aller menschlichen Künste in ihren einfacheren Formen im natürlichen Aufwuchs aus ihrem Boden kennen lernen" u. s. w.

Dem gemäß ist das letzte Ziel der Alterthumswissenschaft „die Kenntnis der alterthümlichen Menschheit selbst, welche Kenntnis aus der durch das Studium der alten Ueberreste bedingten Beobachtung einer organisch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgeht." Es handelt sich hier nicht um die Menschenkenntnis, welche gleich ist einer gewissen, aus dem Umgange mit vielen Individuen abgezogenen und wieder zum Umgang brauchbaren Routine; sondern „von der Kenntnis des (moralischen) Menschen, von der empirischen Kenntnis der menschlichen Natur, ihrer ursprünglichen Kräfte und Richtungen, und aller der Bestimmungen und Einschränkungen, die jene bald durch einander selbst, bald durch den Einfluß äußerer Umstände erhalten. Dazu muß unser Blick anhaltend auf eine große Nation und deren Bildungsgang in den wichtigsten Verhältnissen und Beziehungen gerichtet sein . . . Um aber das Leben und Wesen einer vorzüglich organisirten und vielseitig gebildeten Nation mit Wahrheit zu ergreifen, um die längst verschwundenen Gestalten in die Anschauung der Gegenwart zurückzuführen, dazu müssen wir unsere Kräfte und Fähigkeiten zu vereinter Thätigkeit aufbieten; um eine als unendlich erscheinende Menge fremder Formen in uns aufzunehmen, dazu wird es nothwendig, unsere eigenen nach Möglichkeit zu vertilgen und gleichsam aus dem ganzen gewohnten Wesen herauszugehen. Hieraus aber entspringt eine Vielseitigkeit des Denkens und Empfindens, die in wissenschaftlicher Hinsicht für uns Moderne eine schönere Stufe der Geistescultur wird, als es für den Weltmann die Fertigkeit ist, ungewohnte Formen sich anzueignen, die er eben seinen Absichten angemessen glaubt." Solche Nationen aber giebt es in alter und neuer Zeit

nicht viele: schon die Römer bieten dazu nicht immer den erwünschten Stoff. „Nur im alten Griechenland finden sich Völker und Staaten, die in ihrer Natur die meisten solcher Eigenschaften besaßen, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen; Völker von so allgemeiner Reizbarkeit und Empfänglichkeit, daß nichts von ihnen unversucht gelassen wurde, wozu sie auf dem natürlichen Wege ihrer Ausbildung irgend eine Anregung fanden, und die diesen ihren Weg unabhängiger von der Einwirkung der andersgesinnten Barbaren und weit länger fortsetzten, als es in nachfolgenden Zeiten und unter veränderten Umständen möglich gewesen wäre; die über den beengten und beengenden Sorgen des Staatsbürgers den Menschen so wenig vergaßen, daß die bürgerlichen Einrichtungen selbst zum Nachtheil vieler und unter sehr allgemeinen Aufopferungen die freie Entwicklung menschlicher Kräfte überhaupt bezweckten; die endlich mit einem außerordentlich zarten Gefühle für das Edle und Anmuthige in den Künsten nach und nach einen so großen Umfang und so viel Tiefe in wissenschaftlichen Untersuchungen verbanden, daß sie unter ihren Ueberresten neben dem lebendigen Abdrucke jener seltenen Eigenschaft zugleich die ersten bewundernswürdigsten Muster von idealen Speculationen aufgestellt haben.“ Dadurch ist „dem Forscher der Geschichte der Menschheit keine Nation so wichtig, ja man darf sagen, so heilig, als die griechische.“ Wo wäre heute ein Volk, „das seine Cultur aus innerer Kraft gewonnen, das die Künste der schönen Rede und Bildnerei aus nationalen Empfindungen und Sitten geschaffen, das seine Wissenschaften auf eigenthümliche Vorstellungen und Ansichten gebaut hätte?“ Es ist eine „wahre und schöne“ Aeußerung von J. P. Fr. Richter, „der doch sich selber weit mehr, als den Alten verdankt“: „die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmärkte des Lebens nähme.“

2. Ueber diese Principien, welche natürlich zunächst das Fundament des wissenschaftlichen Studiums des Alterthums legen, in denen aber sogleich auch die pädagogische Bedeutung desselben mitenthalten ist, hat die Forschung nach Wolf einen namhaften Schritt hinaus gemacht, indem sie, trotz aller Begeisterung für das Griechenthum, eine objectivere Würdigung desselben erreicht hat (s. Hirzel in dem Art. Fr. A. Wolf, Bd. X, 402 u. 416). Wir schauen nicht mehr bloß Ideale in allem, was wir in und an den Griechen finden, wenn wir auch die Kenntniss selbst des Vergänglichen an ihnen zu verwerthen wissen.

Ist, mit Waitz*) zu reden, „die Vielseitigkeit, fast kann man sagen die Universalität der Sprache als Bildungsmittel darin begründet, daß sie das unentbehrliche Mittel zu aller bewußten Gedankenentwicklung ist“, so hat das Griechische auf dem Gymnasium eine wesentliche Bedeutung auch neben dem Lateinischen. Wenn unter den geistigen Vermögen durch die Römer offenbar der Wille repräsentirt ist, und zwar in seinen praktischen Aeußerungen und Bedürfnissen, so sind die Griechen (speciell der jonisch-attische Stamm) vornehmlich Vertreter der Intelligenz (des *ingenium* bei Horaz a. p. 323), durch alle ihre Stufen und Richtungen. Dieser verschiedene Charakter spiegelt sich namentlich in denjenigen Gebieten ab, welche als nächste Bildungsmittel innerhalb des Gymnasiums dienen, in Sprache und Literatur. In Betreff der Sprache ist dies in dem Art. „Class. Studien“, Bd. I, S. 930 nachgewiesen worden. Zugleich ergiebt sich aus jener Erörterung, daß das Studium der griechischen Sprache in hohem Grade, jedoch in ganz anderer Weise, als das des Lateinischen, den Zwecken des Unterrichts, der Weckung und schärferen Ausbildung der Geistesfähigkeit, zu dienen vermag. Wenn überhaupt der Geist durch Eingehen in eine fremde Sprache und Geistesform in dem Maße gewinnen kann, als letztere feiner und reicher entwickelt ist, so muß die

*) Allgemeine Pädagogik, (2. Aufl. 1875) S. 381. Zu dem folgenden s. Dr. Schnitzer, Das Griechische auf dem Gymnasium, im Programm des I. Gymnasiums und der Realschule zu Ellwangen, 1860, S. 1—21, und Dr. G. Radtke, Der griechische Unterricht, im Programm der Fürstenschule zu Plesß, 1874, S. 1—43.

Aneignung der griechischen Sprache, die sich eben durch die größte Fähigkeit auszeichnet, die mannichfaltigsten Gedankenformen nach ihren feinsten Schattirungen und Beziehungen darzustellen und hinwiederum demselben Gedanken von seiner einfach offenen Form bis zur leisen Andeutung herab durch alle Stufen Ausdruck zu verleihen, den Geist auf's vielseitigste in Thätigkeit setzen, bilden und bereichern. Indem der Zweck eines vollen Verständnisses zu umsichtiger Aufmerksamkeit auf alle diese feineren Nuancirungen der Rede und zu dem Versuche nöthigt, in der Muttersprache, die doch kaum die genügenden Mittel hiezu besitzt, dieselben nachzubilden, liegt darin eine Uebung des Geistes, eine Schärfung des Denkens, wie die lateinische Sprache mit ihrer mehr äußeren Gesetzmäßigkeit und ihrer größeren Armut an Formen und Modificirungen des Gedankens sie nicht bietet.

Ist aber die griechische Sprache in ihrem fein und reich gegliederten Organismus, in ihrer zarten Durchsichtigkeit und Beweglichkeit, in ihrer Naivetät, wie in ihrem Reichthum die unmittelbarste und größte Kunstschöpfung des griechischen Geistes, so stellt sich ihr nunmehr mit gleicher Vollbedeutung an die Seite die griechische Literatur. Mit Rücksicht auf sie nennt ein neuerer Philosoph *) das Griechische „die philosophischste und die poetischste Sprache der Welt zugleich“ (und setzen wir hinzu, auch die beredteste), was so viel sagen wolle, daß es für seine Unerseßlichkeit als Bildungsmittel der Jugend durchschlagend sei. Es ist natürlich nicht entfernt unsere Absicht, den Werth des Lateinischen für den Zweck der classischen Bildung gering anzuschlagen. Nicht nur steht uns das Lateinische in so fern näher, als es das Medium war, durch welches die Cultur des classischen Alterthums zunächst uns überliefert wurde, sondern denjenigen Zweigen der römischen Literatur, der Prosa und Poesie, in welchen die Geistesthätigkeit auf praktische Zwecke bezogen ward, kommt unläugbar ein selbständiger Werth, theilweise selbst ein Vorzug vor den entsprechenden Zweigen der griechischen Literatur zu. Auch den sonstigen Werken der römischen Literatur soll ihr Werth nicht geschmälert werden. Aber das behaupten wir, das scheint uns über alle Zweifel klar, daß, wie die gelehrte Schule bestimmt ist, ideale Bildung zu fördern, so die griechische Literatur diesem Zweck entschieden vor der lateinischen dient. Auf allen den Gebieten, wo der menschliche Geist aus seinen eigenen reichen Tiefen hervor schöpferisch gestaltet, sind weitaus die Griechen Meister. In Poesie und Philosophie bewähren sie eine schöpferische Kraft, eine geistige Vielseitigkeit, eine Macht und Fülle der Ideen, eine Schärfe der Erkenntnis und des Denkens, mit der die Erzeugnisse der römischen

*) G. v. Hartmann, Zur Reform des höheren Schulwesens (Berlin, 1875) S. 50. Vergl. sodann sein Urtheil auf Seite 64: „Es ist heute dem Bewußtsein keines Gebildeten mehr verborgen, daß die griechische Sprache nicht nur einen weit höheren formalen Bildungswerth als classische Sprache besitzt, sondern daß auch der Glanz ihrer classischen Literatur so einzig am Himmel steht, wie der Glanz der Sonne, während der Mond der römischen Classicität nur ein mattes, von der Sonne geborgtes Licht zurückstrahlt, gerade hell genug, um die lange Geistesnacht des Mittelalters einigermaßen zu erleuchten. Wir wissen jetzt, daß der Homer das ewig unerreichbare Muster des urwüchsig genialen Volksepos, und die Aeneis die tendenziöse Nachahmung eines höfischen Kunstdichters von mäßigem Talent ist; wir wissen, daß Thucydides ein unübertroffener Meister der Geschichtschreibung ist, von dessen Behandlungsweise Livius sich bemühte, eine sehr hinter dem Vorbilde zurückstehende Copie zu liefern. Wir sehen in den Reden des Cicero heute nur noch am Studirtisch ausgearbeitete Kunststücke von höchst zweifelhaftem Werth, die sich mit den griechischen des Demosthenes nicht messen können, und in den lange Zeit bewunderten philosophischen Schriften Cicero's finden wir nur noch ein langweiliges, seichtes Gewäch. Die besseren Reste der griechischen Lyriker schätzen wir als kostbarste Perlen der Weltliteratur, die nur noch an den naiven Liedern unseres Göthe ihr Gegenstück finden; Horaz dagegen erscheint uns in seiner Lyrik als ein Dichter, der etwa einer Vereinigung unserer Ramler und Hagedorn entsprechen würde. Um es mit einem Wort zu sagen: Der Nimbus der Classicität, der so lange den römischen Schriftstellern angehaftet, hat sich vor dem unbefangenen literar-historischen Urtheil als eine imitirte, unechte Waare, als eine Afterclassicität entpuppt, deren eigentlicher Werth in dem Hinweis auf das nachgeahmte Original und seine allein echte und wahre Classicität besteht.“

Literatur nicht entfernt in Vergleichung kommen. Das aber sind die mächtigen Hebel zur geistigen Hebung der Jugend, zur Bildung eines reichen, idealen Geisteslebens, das sind die Zauberkräfte, die wunderbar in die Tiefen von Geist und Gemüth eingreifen, Leben mittheilen und wecken, die mit wunderbarem Reiz die Jugend zu fesseln und zu begeistern vermögen. Kennt die römische, kennt irgend welche Literatur ein Epos, das in Naturwahrheit wie in kunstvoller Durchführung den Epen Homers gleich käme? das mit gleichem Zauber die Leser fesselte? Welche Macht der religiösen und der sittlichen Idee für den Standpunct jener alten Zeit! wie sind die Theile so reich und doch untergeordnet der befehlenden Idee des Ganzen! welch eine Fülle von aufmerksamer Beobachtung der Natur und der Welt, welch ein Reichthum feiner, ewig wahrer Beobachtungen über den Menschen! Mit vollendeter Plastik sind die Scenen bis ins Einzelne und Kleine durchgebildet; die Handlung ist im ganzen und im einzelnen, wenn man nur aufmerksam der Dichtung folgen mag, überall psychologisch wahr motivirt. Das menschliche Herz ist in allen feinen Bewegungen, in wilder Noth, in ungestümmter Leidenschaft, aber auch in den edelsten Gefühlen für Religion, Vaterland, Freundschaft und Liebe, Treue und Ergebenheit, es ist in seinen zartesten und leisesten Regungen, überall objectiv und wahr, und mit maßvoller Rücksicht geschildert. Aber dieser volle Eindruck und Genuß ist nur in dem griechischen Original möglich, da in jeder Uebersetzung von dem eigenthümlichen Charakter, namentlich der naiven Schönheit der Dichtung vieles verloren geht.

Wie kann ferner die römische Literatur den Dramen eines Aeschylus mit ihrer großartigen Erhabenheit und Idealität, den Dramen des Sophokles mit ihrer maßvollen Schönheit und Vollendung irgend etwas ähnliches an die Seite stellen oder einen Ersatz, eine Vorstellung von dem bieten, was in der griechischen Poesie lebendig vor uns steht? Ueberhaupt wer darf behaupten, die Poesie des classischen Alterthums zu kennen, der ihr Bestes, die Dichtungen der Griechen — nicht in nothwendig untreuen Uebersetzungen*), sondern sie selbst, — in der Sprache, in der sie geboren wurden, nicht kennt?

Die philosophischen Forschungen und Resultate des Alterthums — wer lernt sie kennen ohne das Studium der Griechen? Mag wohl auch der Netto Gehalt der philosophischen Systeme in Uebersetzungen oder Auszügen dargelegt werden können, so ist doch von der philosophischen Methode die Sprache gerade bei Plato unzertrennlich, und eben in der Feinheit und Anmuth, in dem Enthusiasmus und der Ironie der Darstellung sind Plato's Dialogen unerreicht, so daß demjenigen, der sie nicht in ihrer ursprünglichen Form kannte, von den Meisterwerken altclassischer Prosa eine Reihe der schönsten verschlossen bliebe.

Wir wollen von dem sonstigen vielseitigen Reichthum der griechischen Literatur nicht sprechen; es genügt an den gegebenen Nachweisungen, um darzuthun, daß griechische Sprache und Literatur, entschieden das wichtigste, vielseitigste und reichste Element der antiken Cultur, ihre unlängbar selbständige Bedeutung für alle höhere Geistescultur und speciell für die ideale Ausbildung der Jugend hat, und daß, wer ideale Lebensanschauung in der Jugend pflegen will, auf jenes Element im Namen der letzteren nicht wird verzichten wollen.

3. Diese Erzeugnisse des griechischen Genius sind nun aber nicht bloß unvergängliche, von den ersten Geistern aller Zeiten anerkannte Vorbilder aller poetischen Gestaltung, aller philosophischen Darlegung, aller die Herzen ergreifenden Beredtbarkeit**) —

*) Vgl. über die Bedeutung und das Wesen der Uebersetzungen, Böckh, Encyclopädie und Methodologie, S. 158 u. ff.

**) Man erinnere sich an die Aeußerung Göthe's: „Man studiere Molière, Shakespeare, aber vor allen Dingen die Griechen und immer die Griechen.“ Vgl. auch das Geständnis Lord Brougham's: „in Gerichtshöfen wie im Parlament, ja selbst Volksversammlungen gegenüber machte ich nie so viel Furore, als wenn ich beinahe wörtlich aus dem Griechischen übersehte.“ Schnizer, S. 6 und folgende Stelle aus einem Briefe des feingebildeten Grafen Prokesch-Osten: „Die Wahr-

in der hoch über das gemeine Interesse des Tages erhobenen Sphäre, in welche sie zumal den jugendlichen Geist hinaufziehen, wirken sie auch, einem mächtigen magnetischen Strome vergleichbar, auf das Ethos ein*). Zwei griechische Tugenden vor allem, an deren Anschauung sich jede Zeit erbauen und stärken kann, führt uns die Beschäftigung mit ihnen unablässig vor: die Wahrheit und das Maß. Von ihrer Einwirkung ist der große Einfluß, den die griechische Literatur gerade auf die edelsten Geister geübt hat, vorzugsweise abzuleiten. In ihnen hauptsächlich liegt der Zauber, den auch ein Naturforscher, wie John Tyndall**), ahnte, wenn er, in der Ansprache an die Studierenden von University College in London, bei der Preisvertheilung in der Faculty of Arts im Studienjahre 1868—1869, aussprach: „Nings um das Gebiet des Verstandes zieht sich der Horizont des Gemüthslebens, dem wir unsere besten Regungen entnehmen. Ich halte es für sehr wünschenswerth uns den Ausblick auf diesen Horizont frei zu erhalten und uns weder von Priestern noch von Philosophen einen Vorhang darüber ziehen zu lassen. Und hier treten in der That die todtten Sprachen, welche bei einem Wettkampfe des reinen Verstandes sicherlich von den exacten Wissenschaften geschlagen würden, in ihr unanfechtbares Recht. Sie ergänzen das Werk der Wissenschaft, indem sie die ästhetischen Fähigkeiten ausbilden und verfeinern und müssen daher jedem lieb und werth sein, der die menschliche Bildung möglichst vollendet zu sehen wünscht. Es muß ja ein Grund vorhanden sein für den Zauber, welchen diese Sprachen so lange auf die größten und edelsten Geister ausgeübt haben und den sie wahrscheinlich auf Naturen von griechischer oder römischer Geistesart bis zum Ende aller Zeiten ausüben werden.“

Eine solche ethische Einwirkung aber ist fast zu keiner Zeit nöthiger gewesen als in unserer, der die Herrschaft der Naturwissenschaft den Stempel aufgedrückt hat. Die Voraussetzung R. Wagner's***) ist eingetroffen: „wo man die Naturwissenschaften zur alleinigen oder nur hauptsächlich Grundlage der Jugend- und Volkserziehung macht, wird man ein kaltes, hohles und geistloses Geschlecht heranbilden, in welchem die höchsten Güter der Menschheit verkümmern. Ein roher Materialismus, ein angebetetes goldnes Kalb ist die unausbleibliche Folge dieses Natureultus. Schon liegen die Anfänge eines solchen Fetischdienstes vor uns, in doppelter Richtung, in der Wissenschaft wie im Leben, in der Vergötterung der Materie und der Sucht nach Reichthum und mühelosem Besitz.“ Wenn da, wo die Naturwissenschaft ausschließlich herrscht, „leicht der Geist an Ideen, die Phantasie an Bildern, die Seele an Empfindung verarmt und das Ergebnis eine enge, trockene und harte, von Musen und Grazien verlassene Sinnesart ist,“ mit einem Worte, wenn, wie jetzt, aus dem Schoß der Naturwissenschaften ihre fast unausbleibliche Frucht, der Materialismus (von dem ja der Socialismus nur eine Anwendung ist) entstiegen ist und die Cultur des Geistes bedroht, wer wäre da geeigneter, jene Ideen und Bilder dem Geiste und der Phantasie zuzuführen, die Seele wieder mit Empfindung zu erfüllen, als die Griechen? Sie ruft denn auch E. Du Bois-Reymond†) in die Schranken. „Halten wir der die Ideale zergliedernden, was sie nicht in nüchternes Licht zu setzen vermag, verächtlich bei Seite schiebenden, die Geschichte ihrer ergreifenden Macht, die Natur selber des reizenden

heit in der Dichtung ist eine Macht, welche mehr als alles rührt. Sie werden einst ebenso gerührt sein bei Stellen des Homer, die scheinbar ganz einfach, mich heute so ergreifen, daß ich nicht über sie hinaus kann, daß ich weine.“

*) S. jetzt auch die schöne Entwicklung bei Böckh, Encyclopädie und Methodologie, S. 258.

**) In: Fragmente aus den Naturwissenschaften. Vorlesungen und Aufsätze. Autorisirte deutsche Ausgabe, übersetzt von A. G. Mit Vorwort und Zusätzen von Prof. G. Helmholz. Braunschweig 1874. S. 124.

***) Der Kampf um die Seele vom Standpunkte der Wissenschaft. Göttingen 1857. S. 6.

†) Culturgeschichte und Naturwissenschaft. Vortrag gehalten am 24. März 1877 im Verein für wissenschaftliche Vorlesungen in Köln. Leipzig 1878. S. 45. Der Hauptgedanke schon bei Böckh, in der Sitzung der Berliner Akademie der Wissenschaften vom 5. Juni 1860 (Monatsberichte S. 396).

Schleiers beraubenden Naturwissenschaft des Palladium des Humanismus entgegen. Wie er die Menschheit aus dem Verließe der scholastischen Theologie errettete, so trete er jetzt in die Schranken wider den neuen Feind harmonischer Cultur. Die von unvergleichlichem Zauber umwitterten Menschen- und Göttergestalten des Alterthums, jene Sagen und Geschichten der mittelländischen Völker, in welchen fast alles Schöne und Gute wurzelt, der geistige Umgang mit der hochgestimmten antiken Gesellschaft, die zwar der Naturwissenschaft entbehrte, aus deren Mitte aber bevorzugte Männer zu kaum wieder erreichter Größe aufstiegen: sie sind es, von deren Einwirkung auf das jugendliche Gemüth am sichersten Heil im Kampfe gegen die mit eisernem Arm heute nur noch locker, bald jedoch enger und enger uns umschnürende Neobarbarei zu hoffen ist. Der Hellenismus halte den Americanismus von unseren geistigen Grenzen fern!“

An diese eminent ethische Mission der hellenischen Studien knüpft sich nun aber für uns Deutsche speciell eine hochnationale. Abgesehen davon, daß kaum ein anderes Fach, die deutsche Geschichte und Literatur ausgenommen, so geeignete Gelegenheit bietet, das Nationalgefühl zu stärken, als das Griechische, z. B. bei der Lectüre des Demosthenes*) — denn diese Aufgabe nie zu versäumen, betrachten wir als etwas heutzutage selbstverständliches —, aber das sind bezeichnende Thatfachen, daß sich „jedemal, soweit wir die deutsche Geschichte rückwärts verfolgen, mit einem nationalen Aufschwung eine erneute Hinneigung zu den hellenischen Studien bei uns gepaart“, und daß das Studium der Griechen, namentlich der Poesie mehr als einmal, ganz besonders aber in der größten Blütezeit, einen „belebenden, vergeistigenden“ Einfluß auf unsere Nationalliteratur gehabt hat**). Ob dies auf die „Congenialität“ des deutschen Volkes mit dem griechischen, ob nur auf einen Zug geistiger Verwandtschaft zurückzuführen ist, jedenfalls ergibt sich daraus, daß die Pflege des Griechischen im Interesse des tieferen selbständigen Verständnisses unserer eigenen Cultur, wenigstens nach dieser Richtung hin, eine nationale und spezifische Pflicht des Gymnasiums ist, deren Erfüllung keiner anderen Schule übertragen werden kann***). Das Gymnasium allein ist, eben vermittelt des Griechischen, im Stande, den durch die Uebermacht der Naturwissenschaften so schwer geschädigten historischen Sinn zu pflegen und wach zu erhalten, ohne den wir den Zusammenhang der Cultur, das Verständnis des heutigen Menschen verlieren würden. Ja, niemand wird läugnen, daß der die Segnungen des Christenthums tiefer versteht, der die Persönlichkeit und Lehre des Sokrates, oder die wechselnde Stellung der Frau, das Verhältnis der Sklaven bei den Griechen aus der eigenen Anschauung ihrer Literaturdenkmäler kennen gelernt hat†).

In anderer Richtung noch hat das Griechische für uns eine hohe nationale Bedeutung: es kann, als ein fundamentaler Bestandtheil in der Vorbildung auf die höheren Studien von unserer Wissenschaft, von unseren Universitäten, einem so wesentlichen und spezifischen Factor unserer deutschen Bildung nicht entbehrt werden. Vortrefflich hat hierüber L. v. Stein††) gesprochen. Er fragt: „warum rühmen wir uns denn aber unserer Universitäten, wenn die gewaltigsten Arbeiten anderer Völker mindestens ebenso

*) S. die Ausführung bei Schnizer, S. 13.

**) Radtke S. 18, Böschly, Ueber die Reform des Züricher Gymnasiums, 1859, S. 13, Müggell, Pädagogische Skizzen, S. 874.

***) Dies haben auch hervorragende Vertreter der Realschule I D. anerkannt. Wir erinnern an Ostendorf's von der Agitation für die Gleichberechtigung jener Anstalten mit den Gymnasien vielbeflagte Aeußerung: „ohne die classischen Sprachen keine tiefere Kenntniß der eigenen Muttersprache, ohne classische Bildung kein hinreichend sicherer Blick für die Entwicklung der Menschheit in allen ihren Lebensäußerungen im Staat, in der Wissenschaft und in der Kunst.“ S. jetzt auch C. Böttcher, Ueber die sogenannte Einheitschule. Ein Beitrag zur Lösung der Realschulfrage. 1878, bes. S. 11, 15, 16.

†) S. Bösch, Enc. u. Method. S. 31.

††) In dem Aufsatz: Triennium u. Quadriennium, in der Augsburger Allgemeinen Zeitung, 1878, No. 179, Beilage.

hoch stehen auch ohne dieselben, als alles, was diese allerdings mächtigen Körperschaften je bei uns und für uns erzeugt haben?" und antwortet darauf: „Nicht leicht ist es darüber besser klar zu werden, als wenn wir einfach die Analoga der deutschen Universität in Frankreich und England neben dasjenige hinstellen, was wir zu leisten wenigstens berufen sind. Gewiß ist es, daß alles, was wir mit dem Worte des Berufes bezeichnen, zuerst eine Gesamtauffassung des menschlichen Lebens in der großen Continuität seiner historischen Entwicklung, mit dem vollen Bewußtsein der gewaltigen Entwicklungsstadien der Menschheit, die wir als Griechenland und Rom zu verstehen lernen, voraussetzt. Es giebt kein Gebiet, dessen volles Verständniß uns nicht erst dann erreicht schiene, wenn wir es in dem Geiste zu erfassen vermögen, in welchem es die alte Welt erfaßte. Die Gegenwärtigkeit der großen Vergangenheit ist der historische Sinn in allem Wissen. Die Macht, mit der er uns durchdringt, wird zu einer durch nichts zu ersetzenden Kraft jeder einzelnen Anschauung und jeder einzelnen Arbeit, mit der wir jene geltend machen. Das Studium der alten Welt ist die classische Bildung, als die Grundlage jedes Studiums der gegenwärtigen Dinge — und wahrlich in wenigen Dingen mehr als in Rechts- und Staatswissenschaft. Das Land aber, welches dies alles, wenn auch nicht viel tiefer, so doch viel allgemeiner, als wir, empfindet, ist England. Seine Universitäten sind vor allem die Körperschaften der specifisch classischen Erziehung des Geistes aller seiner bedeutenden Männer. Es ist Englands Eigenthum, durch die Classifier zu verstehen und zu beweisen, was in jeder edleren Frage zur Entscheidung kommen soll, und was der Professor im College gelehrt, das begleitet den Richter wie den Staatsmann sein Leben hindurch. Und England weiß, welchen Werth dieser classische Schatz hat und weiß ihn zu wahren. — Aber das wirkliche Leben ist das des Augenblicks. Es ist hart und haßt das Geistvolle, damit es nicht störe, wenn das eminent Praktische zur Entscheidung gelangt. An diesem soll sich das klare Verständniß, die Herrschaft über das Actuelle, das harmonische Verständniß des im Einzelnen Richtigen bewahren. Und dazu bedarf ich weder des Plato noch des Horaz. Hier muß ich die genaue Sachkunde mit dem Geschmack in der Behandlung des Besonderen, die scharfe Casuistik mit dem richtigen Takt für das Ganze des Systems zu verbinden wissen. Das historische Element ist berechtigt für alles, nur nicht für das, was das gegebene Ding fordert; ich werde das, was jenes mir zu bieten vermag, bei anderen genießen und verehren, aber ich werde für mich das Praktische zu gebrauchen verstehen. Und mitten in die Dinge dieser Welt gestellt, werde ich daher das Ideale und das Geschichtliche, die große Einheit und die große Vergangenheit, ihren Weg gehen lassen und meine Kraft für meinen Zweck zweckmäßig ausbilden, sei es in anderen Fragen, sei es in Rechts- und Staatswissenschaft. Sollen prädestinirte Geister die höhere Anschauung verfolgen — für mich, für die Täglichkeit des Lebens, soll und muß mir das Brauchbare genügen. Ich will daher keinen Beruf, ich will ein Fach; und der Frage des Berufsbildungswesens gegenüber gestellt, will ich vor allen Dingen nicht, daß die Idee des Berufs die praktische Forderung des Faches störe. Ich will keine Universitäten, ich will Facultäten. Das ist Frankreich. — Und was ist diesen Anschauungen und Ordnungen gegenüber Deutschland und seine Universität? Seit mindestens zwei Jahrhunderten ist der deutsche Volksgeist darüber einig, daß diese Scheidung zwischen Beruf und Fach, der fachlose Beruf Englands und das beruflose Fach Frankreichs, der Idee nicht genügt, die er anstrebt. So lange es deutsche Universitäten im wahren Sinne des Wortes giebt, hat man in Deutschland gefordert: daß jeder, der überhaupt ein Fach zu seinem Berufe machen will, erzogen werden solle in dem Bewußtsein, daß alle Gebiete des Wollens und Thuns zuletzt eins sind, und daß wir zuletzt und zugleich mit allem, was wir wissen und sind, auf den Schultern der großen geistigen Vergangenheit unseres Erdtheils stehen. Und das deutsche Volk hat den Ausdruck dieser großartigen Anschauung in einer einfachen Ordnung gefunden, welche seit Generationen so innig mit ihm verwachsen ist, daß schon in seinem Vorbildungswesen das, was sein tieferes Bewußtsein verlangt, zum positiven öffentlichen Gesetz geworden ist, um dann an seinen Universitäten sich als Studienordnung so

weit zu vollenden, als es erreichbar ist. Deutschland hat gewollt, daß die erste Voraussetzung jeder Berufsbildung in seinen Gymnasien die classische und daß ein unerläßlicher Theil seiner speciellen Fachbildung eine philosophische und historische Bildung sein solle. Deutschland allein in der ganzen Welt hat begriffen und festgehalten, daß ohne die Elemente der Geschichte und der Philosophie jedem Theil der Bildung eben jene Erhebung über das Gewöhnliche und bloß Nützliche fehlen wird, welche dem Weine die Blume, dem Geiste die Begeisterung giebt. Deutschland hat daher in seinen Universitäten nicht, wie England, den Abschluß der classischen, und nicht, wie Frankreich, den Abschluß der Fachbildung, sondern die volle und innige, beständige und lebendige Durchdringung beider hingestellt; es will keinen Mediciner, keinen Philologen, keinen Juristen, keinen Theologen, den nicht in den ewigen Elementen der Philosophie und der Geschichte der goldene Faden an das Ganze der Anschauung des Geistes hänge; es würde sich selbst verlieren, wenn es durch seine Universitäten nicht jedem Arzt, jedem Lehrer und Pfarrer, jedem Advocaten und Richter das Bewußtsein auf seinen Lebensweg mitgäbe: daß, mitten in der speciellen Lebensaufgabe, die ihm geworden, das Höchste lebendig und thätig ist, dem der Mensch überhaupt dienen kann. Und der große und selbstthätige Organismus, durch den es dieses Ziel erreicht, das sind seine Universitäten." So L. v. Stein. Es ist kaum nöthig hervorzuheben, daß, wer aus den für diese vorbildenden Anstalten das Griechische nimmt, den deutschen Universitäten die Erreichung ihrer eigenartigen Aufgabe, ihres eigenthümlichen historischen Berufes unmöglich macht.

4. Wie daher die unzertrennliche Verbindung des deutschen Gymnasiums mit der griechischen Sprache selbstverständlich erscheint, so kann auch innerhalb der einzelnen Anstalt Dispensation von der Theilnahme an diesem Fache nur als ein durch den Nothstand entschuldigter Ausnahmefall zugelassen werden, wie dies in der Circular-Verfügung des preussischen Ministeriums vom 7. Januar 1856 ausgesprochen ist (siehe den Art. Dispensation). Hierbei ist nur noch zu beachten, was auch in der Min.-Verf. vom 11. Oct. 1865*) hervorgehoben wird, daß mit den vom Griechischen dispensirten Schülern (Ergriechen, Barbaren) auch in andern Disciplinen meist keine erfreulichen Erfahrungen gemacht werden**). Ganz besonders aber kann der künftige Mediciner der griechischen Sprache nicht entbehren. Nicht sowohl wegen des unmittelbaren praktischen Nutzens, als wegen des unermesslichen geistigen Bildungsgehaltes des Griechischen, der einem im Staatsleben so wichtigen Stande, wie der ärztliche, nicht entzogen werden kann, ohne die tiefste Schädigung der Bildung des Staates selbst***). Dies ist für uns das Hauptmoment, das in der auch jetzt noch schwebenden Frage nicht immer zu seiner Geltung kommt. Bei der großen praktischen Bedeutung derselben hat sich die Redaction 1867 (für den Art. „Realgymnasium“, Band VI, S. 657 an denjenigen Gelehrten gewandt, der unter den jetzt Lebenden die erste Autorität in diesem Fache ist, an R. Virchow in Berlin, der denn auch die Güte hatte, sich in folgender Weise über den Gegenstand auszusprechen:

*) Bei Wiese, Ver. und Gesetze, 2. Aufl. I. S. 39 u. 124.

***) S. z. B. Garcke (in der unten anzuführenden Schrift S. 27), der den Ausspruch G. A. Niemeyer's von der iners barbarorum gens anführt.

****) Es ist eine erfreuliche Thatsache, daß selbst Vertreter der Realschule sich dieser Einsicht nicht verschließen, ja Dillmann geht sogar so weit, im Realgymnasium, wo er das Griechische in 4 Wochenstunden 4 Jahre lang betreiben zu können wünscht, dafür das Englische facultativ machen zu wollen. Er sagt u. a.: „Den Homer gelesen zu haben, ist eine Erquickung für das ganze Leben. Das Gesicht ergrauter Beamten, in dem der Stachel der Zeit die unverkennbaren Spuren bureaukratischer Monotonie eingegraben hat, verklärt sich, wenn ihnen bei passender Gelegenheit der volltönende Hexameter der Ilias unerwartet an das Ohr schlägt. Es ist, wie wenn die Jugend plötzlich wieder in ihnen aufblühete. Was die Bibel für das gemeine Volk, das ist in vielfacher Beziehung Homer für die Gebildeten.“ Progr. des R. Realgymnasiums in Stuttgart zum Schlusse des Schuljahres 1871—72. S. 24.

„Die gesammte Medicin basirt auf der altgriechischen Literatur. Keine andere Wissenschaft ist in einer gleich zwingenden Weise auf eine alte Sprache angewiesen. Das römische Alterthum hat uns fast nichts geleistet, und wenn das Lateinische nicht die Sprache des gelehrten Mittelalters bis zum Anfange des gegenwärtigen Jahrhunderts gewesen wäre, so würde ein technisches Bedürfnis, die lateinische Sprache zu kennen, gar nicht vorhanden sein. Die Vorstellungen des griechischen Alterthums sind so sehr in Blut und Saft aller späteren medicinischen Literatur übergegangen, daß sogar die populären Traditionen der meisten Culturvölker aus dieser Quelle hervorgegangen sind. Man kann dreist sagen, daß noch jetzt die Mehrzahl der Aerzte und der Völker galenisch denken.

„Wollte man nun einwenden, daß alle griechischen Werke frühzeitig ins Lateinische übertragen sind, so bemerke ich, daß diese Uebersetzungen niemals ein zuverlässiges Urtheil über Sinn und Inhalt der griechischen Texte gewähren. Jahrhunderte waren verstrichen, bevor die Uebersetzungen gemacht wurden, und die Uebersetzer verstanden das, was sie übertrugen, oft herzlich schlecht. Für eine wissenschaftliche Untersuchung ist es daher unumgänglich, den Urtext zu vergleichen.

„Man wird aber vielleicht sagen, das sei für den Gelehrten, aber nicht für den Praktiker, den einfachen Arzt. Wenn nur jeder im Beginn seiner Laufbahn wüßte, ob er das eine oder das andere werden will! Bis jetzt hat man es vorgezogen, jedem die Möglichkeit des Ganzen zu sichern und nur eine Classe der medicinischen Erziehung zu geben. Ich würde es beklagen, wenn dies aufhören sollte. Man würde schwerlich Größeres erzielen. Jeder Arzt soll in seiner Art ein Gelehrter sein. Einmal in seinem Leben muß er sich im Vollgenuß aller Bildungsmittel befunden haben. Mag er nachher sehen, wie er sein Pfund anlegt. Noch jetzt ist unsere Terminologie fast durchweg griechisch; alle neuen Namen, die wir machen, werden mit Vorliebe aus griechischen Wurzeln gebildet. Ist das nicht hinreichend deutlich?

„Von dem Werthe einer allgemein classischen Bildung spreche ich gar nicht; das kann jeder Sachverständige selbst beurtheilen. Daß aber gerade für den Naturforscher das classische Hellenenthum eine vorzugsweise Bedeutung hat, da in demselben fast alle Richtungen der Naturphilosophie gegeben, ja die ganze Richtung der unbefangenen Naturanschauung vorgezeichnet ist, darf ich wohl noch hervorheben. Meine Meinung ist also: Man gebe dem Mediciner die volle classische Bildung. Daneben ist für Naturwissenschaften noch immer Raum genug, wenn man sich nicht die Aufgabe stellt, auf dem Gymnasium akademische Leistungen zu schaffen*).

*) Eine der Red. zugleich mitgetheilte Abhandlung „Ueber Phymatie, Tuberculose und Granulie“ (Separatabdruck aus Virchow's Archiv u. s. w. Bd. XXXIV) dient zum Beweise, welchen Werth die geschichtliche Forschung auch in der Medicin für das Verständnis der wichtigsten Lehren z. B. von der Lungenschwindsucht, hat und wie diese Forschung mit Nothwendigkeit auf die Schriften der griechischen Aerzte und deren gründliches Studium zurückführt. — Auf die Unerläßlichkeit des „Studiums der Geschichte der Medicin auf den deutschen Universitäten“ wird neuerdings mehrfach aufmerksam gemacht. Ein Aufsatz in der Augsburger Allgemeinen Zeitung (1878, Nr. 322) beruft sich u. a. auf Th. Billroth, Wunderlich und Du Bois-Reymond. Letzterer sagt: „Gleichviel, ob es sich um einen Organismus, ein Staatswesen, eine Sprache oder eine wissenschaftliche Lehre handelt, die Entwicklungsgeschichte erschließt am besten Bedeutung und Zusammenhang der Dinge.“ S. auch den Art. „Gymnasium“.

Die Red. des „Central-Organs für die Interessen des Realschulwesens“ hat 1873 an Professor Virchow die Frage gerichtet, ob er an dem im Texte abgedruckten Gutachten von 1867, welches die Unzulänglichkeit der von den Realschulen I Ordnung gewährten Bildung als einer Vorbildung für das medicinische Studium involvirt, auch jetzt noch festhalte. Hierauf ertheilte Virchow folgende Antwort vom 26. October 1873 (s. Central-Organ, Jahrgang 1873): „Meiner Erinnerung nach habe ich mich niemals über die Frage der Tauglichkeit der Realschul-Abiturienten besonders ausgesprochen, auch nicht brieflich. Ich habe mich nur einmal auf Ersuchen eines Stuttgarter Schulmannes, der ein Schullerikon oder etwas Ähnliches herausgab, über die Frage geäußert, ob die Kenntniß des Griechischen für den Mediciner von Bedeutung sei,

Diesem Urtheil eines so kompetenten Fachmannes erlauben wir uns nur Eines hinzuzufügen. Der Mediciner, der den gymnasialem Lehrgang in der griechischen Sprache nicht durchgemacht hat, wird nicht nur nicht im Stande sein, in die nach den obigen Ausführungen so wichtige griechische Entwicklungsperiode der Medicin selbständig sich hineinzuarbeiten; er wird auch nicht einmal der Darstellung derselben folgen können. Ein Blick in Häfer's Geschichte der Medicin genügt, die Wahrheit dieses Satzes zu beweisen. Dagegen reicht das Moment, welches in dem Verständnis der medicinischen Kunstaussprüche liegt, unserer Ansicht nach zur Begründung nicht aus, da zu jenem auch ein nicht so ausgedehnter Lehrgang, wie der des Gymnasiums, genügen würde. *)

5. Gegenseitiges Verhältnis der beiden classischen Sprachen.
 a. Das Griechische nach dem Lateinischen. — Eben sowohl der feinere und reichere Organismus der griechischen Sprache, ihre freiere, mehr an innere Gesetze gebundene Bewegung und demgemäß die größere Schwierigkeit, welche sie in formaler und syntaktischer Beziehung dem Schüler darbietet, als der unmittelbare Zusammenhang unserer Cultur mit der lateinischen rechtfertigt das allgemeine Herkommen, den griechischen Unterricht erst nach dem lateinischen zu beginnen. Zwar hat es seit dem ersten Erwachen der griechischen Studien nicht an Männern gefehlt, welche mit der griechischen Sprache den Anfang gemacht wissen wollten,**) und bemerkenswerth ist es, daß eben von dem erneuerten Studium der griechischen Sprache im 16. und im 19. Jahrhundert auch ein neuer Aufschwung der classischen Studien überhaupt datirt; doch wenn wir auch die Vorzüge der griechischen Sprache und Literatur vollkommen anerkennen, so lassen sich daraus wohl Ansprüche auf eine größere Ausdehnung innerhalb des Gymnasiums, nicht aber auf den Rang eines Anfangs-

und diese Frage habe ich allerdings bejaht. Damit ist jedoch keine einfache Abweisung der Realschul-Abiturienten ausgedrückt, da bekanntermaßen auch von den Gymnasial-Abiturienten nur der kleinste Theil so viel Griechisch versteht, um einen ihnen fremden Schriftsteller im Original lesen zu können. Nie habe ich ferner ausgesagt, daß die Forderung des Griechischen eine absolute sei. Wirkliche Erfahrungen über die Leistungen von Realschul-Abiturienten auf dem Gebiete der Medicin habe ich fast gar keine; ich erinnere mich nur eines einzigen Candidaten aus dieser Kategorie, eines Nassauers. Dagegen bietet uns Amerika jährlich eine große Zahl von Schülern ohne alle humanistische Bildung, und ich erkenne gern an, daß darunter ganz treffliche Arbeiter auf dem Gebiete der Medicin sind. Ob sie nicht noch besser sein würden, wenn sie mehr humanistisch geschult wären, ist freilich eine andere Frage."

*) Doch auch dabei sollten noch Irrthümer unmöglich sein, wie der, welcher bei der zweiten Delegirtenversammlung des Realschulmännervereins zu Berlin am 17. und 18. April 1878 zu Tage trat, indem Director Dr. Krumme die Unkenntnis der Realschulabiturienten in solchen Dingen damit für compensirt erklärte, daß ja dafür die Abiturienten der Gymnasien auch manche Wörter, die aus neueren Sprachen herrühren, gebrauchen, ohne deren Ableitung zu kennen und unter solchen Wörtern u. a. Stentorstimme aufführte (Pädag. Archiv, herausgegeben von Director Dr. Krumme in Braunschweig, 1878, 8. Heft, S. 584). Es müßte denn sein, daß er die Sprache Homer's mit Willen unter die neueren Sprachen gezählt hat.

***) Am eingehendsten und gründlichsten hat die Vorzüge der griechischen Sprache H. Schmidt von Wittenberg in der trefflichen Abhandlung: „Welcher von den beiden altclassischen Sprachen gebührt der Vorrang bei dem Gymnasialunterricht" beleuchtet (Ztschr. f. d. Gymnasialwesen 1849, 3 u. 4) und aus der rein menschlichen, jugendlich unbefangenen und dadurch für alles Schöne und Wahre ebenso empfänglichen, als schöpferischen Denkweise des Hellenenthums (S. 223) die Angemessenheit dieser Sprache für den ersten Unterricht abgeleitet (S. 224). Derselbe hat auch (S. 222) eine Reihe von Männern namhaft gemacht, welche den Unterricht in den classischen Sprachen mit dem Griechischen anfangen wollten: Robert und Heinrich Stephanus, Hemsterhuys, Ruhnkens, Gedike, Herbart, Koch, Franz Passow, Koblrausch. Die überwiegende Zahl von Schülern hat sich dagegen erklärt. Alle Gründe und Gegengründe darzulegen, ist hier nicht möglich. Das Wichtigste ist im Text berührt. Vgl. auch Mügel's mit umfassender Sorgfalt entworfene Pädagogische Skizzen. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1850, 11. S. 837 und Thaulow's Gymnasialpädagogik S. 410 ff., wo auch Fichte und Gervinus als Vertreter dieser Ansicht genannt sind.

unterrichtes ableiten.*) Es ist nicht möglich, die in dem Reichthum von Formen und syntaktischen Erscheinungen liegende Schwierigkeit durch methodische Stufenfolge, wie Schmidt (S. 231) meint, so zu beseitigen, daß die für den Anfänger berechnete Grammatik in der attischen Formenlehre nur den einfachsten Grundtypus der Sprache enthielte; denn dieser Grundtypus ist eben nicht einfach; weder können aus der reichen Gliederung der griechischen Sprache gewisse Glieder ganz übergangen werden, ohne daß von vorn herein eine falsche Vorstellung von der Sprache erweckt würde, noch lassen sich die Functionen dieser Glieder in einer für das frühere Knabenalter verständlichen Weise auf einen Grundtypus reduciren. Die Lectüre auch eines leichten attischen Prosaikers wirft den Schüler sofort in die ganze Mannigfaltigkeit von Formen und Bedeutungen; zu einem eingehenden Verständnis derselben aber, zum klaren Unterscheiden des Verwandten ist unstreitig ein geübteres Denken erforderlich.**)

b. Vorrang des Lateinischen vor dem Griechischen? — Wenn aber aus einer Vergleichung beider Sprachen und Literaturen nach ihrem Charakter und ihren Vorzügen die Nothwendigkeit erhellt, den griechischen Unterricht erst auf den lateinischen folgen zu lassen, so ist doch damit keineswegs der bleibende Vorrang des Lateinischen vor dem Griechischen gerechtfertigt. Vielmehr würde sich aus der Bedeutung, welche der griechischen Sprache und Literatur an und für sich und für die Zwecke der Schule zukommt, ein in den höheren Classen eintretendes Uebergewicht des griechischen Unterrichts über den lateinischen, oder mindestens die Gleichstellung mit demselben als natürliche Folge ergeben, wie dies auch von mehreren Schulmännern gefordert worden ist (von Raumer, Gesch. der Pädag. III, 1, 65, H. Schmidt a. a. D. S. 229, Waitz, Allgem. Pädag. 2. Aufl. S. 397, Schnitzer S. 3. 7. 9, f. Müggell, Päd. Skizzen S. 857) und in neuerer Zeit immer häufiger gefordert wird (von Laas, Gymnasium und Realschule S. 81, Campe u. Dietlein bei Erler, f. u. S. 125, von G. Wendt, Zeitschr. für das Gymn.-Wesen 1876, S. 521, von der 14. u. 15. Versammlung mittelrhein. Gymnasiallehrer, Zahn's Jahrb. 1874, S. 352, ja sogar von Eckstein auf der letzteren, Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 1876, S. 103***). — Es ist von manchen Seiten die Erfahrung ausgesprochen worden †), daß die Neigung und das freie Studium der Jünglinge vorzugsweise sich der Sprache und Literatur der Griechen zuwende. Diesem eigenen Zuge würde eine Vermehrung der griechischen Lektionen in den höheren Classen entgegen kommen, und es würde damit die

*) Siehe E. L. Roth, Kleine Schriften. 1 Bd. S. 56.

**) Wir sind für den Vorgang der lateinischen Sprache auch noch aus einem andern, von Thaulow, der jedoch zu dem entgegengesetzten Resultate kommt, ange deuteten Grunde. Die Sprache der Römer, in deren „festem, klarem, lapidarischem“ Charakter sich das innere Wesen des Volkes, die eminente Herrschaft des praktischen Verstandes ausdrückt, ist vortrefflich dazu geeignet, den Verstand des Knaben zu wecken, zu erhellen, in bestimmte Formen und Bahnen zu nöthigen, also den Geist gleichsam zu unterwerfen und zum Gehorsam zu zwingen; damit erweist sie dem Schüler auf der untersten Stufe der Bildungsleiter, in dem Alter des erwachenden Verstandes, diejenige Wohlthat, deren er am meisten bedarf. Die griechische Sprache, das Erzeugniß des phantasiereichsten, feinstorganisirten Volksgeistes, ist einer etwas späteren Stufe verwandter, derjenigen, auf welcher der Geist am Besten des Lateinischen geschärft für einen noch feineren Schliß vorbereitet ist und die naehende Entwicklungsperiode das eigentliche Erwachen der Phantasie bedingt. Es scheint uns ein sehr treffendes Wort Thaulow's zu sein, wenn er sagt: „nichts schult den Geist so sehr wie die römische, nichts adelt den Geist so sehr wie die griechische Sprache.“ Uebrigens wissen wir auch nicht, daß der Versuch, mit dem Griechischen statt mit dem Lateinischen zu beginnen, irgendwo im großen gemacht worden wäre. R. A. Schmid.

***) Am weitesten geht hierin E. v. Hartmann, Zur Reform des höheren Schulwesens, der das Lateinische zu Gunsten des Griechischen ganz von seinem Gymnasium verweist.

†) Fr. Thiersch, über gelehrte Schulen I. S. 160. A. E. Jacob, in der Ztschr. f. d. Gymnasial-Wesen 1847 II. S. 43. Nüßlin, in den Verhandlungen der Philologenversammlung zu Basel S. 126. H. Schmidt, in der oben erwähnten Abhandlung S. 230 und die weiteren dort angeführten Zeugnisse. — Versammlung zu Dschersleben, Jahrb. f. Philol. 1857, 10. S. 540.

Möglichkeit gegeben, entweder die Autoren, die in den öffentlichen Unterricht aufgenommen sind, in größerer Ausdehnung, oder außer denselben noch andre zu lesen, die jetzt übergangen werden müssen.

Daß in den gegenwärtigen Gymnasialeinrichtungen das Griechische gegen den lateinischen Unterricht bedeutend zurücksteht, ist aus den Lectionsplänen der verschiedenen Länder ersichtlich (s. die betr. Artikel dieser Encycl. und die älteren Zusammenstellungen in Kaumer's Gesch. der Päd. III, 1, 46, in Mügge's Päd. Skizzen S. 881—883, in Kauchenstein's Programm, Aarau 1850, S. 23—26 und 30, sowie die neueren von Uhlig und Burckhardt-Brenner: Zusammenstellung der Gymnasiallehrpläne der deutschen Schweiz, der bedeutendsten deutschen Staaten und Frankreichs, 2. Aufl., Aarau 1868, und in dem achten Jahreshft des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer, Aarau 1876).

6. Verfolgen wir die aufgestellten Grundsätze im einzelnen, so nehmen wir an, daß der Unterricht im Griechischen zwei Jahre nach dem Beginn des Lateinischen*) einzutreten hat, und der Anfang desselben etwa mit dem 11. bis 12. Lebensjahre des Schülers zusammenfallen soll. Dies ist angemessen mit Rücksicht auf den Stoff und das zu erreichende Ziel, möglich mit Rücksicht auf die geistige und leibliche Kraft der Schüler, endlich im Einklang mit einer bewährten Erfahrung.

Es ist nothwendig, daß das gedächtnismäßige Erlernen der mannigfaltigen und schwierigen griechischen Formenlehre in die Jahre des unteren und mittleren Gymnasiums falle, in welchen die Kraft des Gedächtnisses noch frischer ist und seine Thätigkeit im Unterricht noch überwiegt, oder doch eine größere Bedeutung hat. Was der Jugend in diesen Jahren verhältnismäßig leichter ist, wird bei weiteren Jahren immer schwieriger. Und man übersehe nicht, daß die Einübung der Formenlehre jedenfalls mehrere Jahre hindurch betrieben werden muß, da es an dem einmaligen Erlernen nicht genügen kann, vielmehr zu gehöriger Befestigung nöthig wird, regelmäßige Repetitionen durch einige Jahre fortzusetzen. Auch müßte bei einem weiteren Hinausschieben des griechischen Unterrichts die Lectüre classischer Schriften noch mehr beschränkt werden.

Schulmänner, die eine längere Reihe von Jahren beobachten konnten, welche Leistungen der Jugend, ohne die Frische des Geistes niederzudrücken, zugemuthet werden dürfen, die auch zu beurtheilen wissen, wie viele Zeit erforderlich ist, um im Lateinischen eine gewisse Festigkeit und Klarheit der Einsicht zu erlangen, ehe mit einer neuen Sprache begonnen wird, werden gewiß darüber einig sein, daß es die Jugend nicht überbürden heißt, wenn der Beginn des griechischen Unterrichts auf das 11. bis 12. Lebensjahr angesetzt wird. Bewährt hat sich dies in der Erfahrung, der entsprechend in Württemberg, Sachsen und Preußen dies die gesetzliche Norm ist. Um ein Jahr später, also nach Tertia, ist der Beginn des Griechischen gelegt in Baden und Bayern, sowie in einigen Anstalten Preußens (Wiese, Verordn. u. Gef. I, 41, 2. Aufl.). Diese Anordnung, früher schon z. B. von Brüggemann, von Ahrens**) befürwortet, hat auch auf den Octoberconferenzen neue Fürsprecher gefunden (Protok. S. 64. 76). Allein das Motiv, die Quarta müsse, durch Verlegung des Griechischen nach Tertia, entlastet werden, ist doch ein dem Wesen der Frage fernstehendes. Eher muß man gelten lassen, daß erst von der Tertia an die Classenfrequenz ausschließlich oder doch überwiegend aus solchen bestehe, die das Abiturienten-Examen machen wollen (Wiese, in dem Art. Deutsches Reich, S. 34). Gegen den Vorschlag, dem Griechischen, falls es aus Quarta entfernt würde, von Tertia an je 7 Stunden zuzuwenden, da 6×7

*) Die verschiedenen Pläne, in der gelehrten Schule mit den modernen Sprachen zu beginnen, sind von Mügge, Pädagogische Skizzen S. 819 bis 832 dargelegt und widerlegt worden. Aufs neue ist die von Ostendorf wieder aufgenommene Idee mit schwerwiegenden Gründen auf den Octoberconferenzen zurückgewiesen worden. S. Protok. S. 84—90.

**) Von jenem auf der Baseler Phil.-Versammlung (1848), Verhandlungen S. 128, von diesem auf der zu Göttingen (1852), Verhandl. S. 153.

= 7×6 sei, hat Bonitz gegründete Einwendungen erhoben. Die sechs Quartastunden stehen denen in der Tertia qualitativ nicht gleichwerthig gegenüber, sondern haben einen höheren Werth, da sie auf ein Lebensjahr fallen, welchem die Aneignung des ansehnlichen Memorirstoffes, den der griechische Elementarunterricht verlangt, leichter fällt. Demnach bleibt es bei der schon von Müttel*) geforderten Norm, dem Beginn des Griechischen in Quarta. Wo davon abgewichen wird, muß doch jedenfalls eine Trennung der Tertia in Ober- und Untertertia vorausgesetzt werden.

7. Auch über den methodischen Gang des Unterrichts herrscht wenigstens in den meisten Hauptpunkten kaum ein Zwiespalt der Ansichten. Die Versuche der Hamilton'schen und Jacotot'schen Methode, den grammatischen Weg allmählicher Synthese der Sprachelemente zu einem Ganzen mit dem umgekehrten analytischen zu vertauschen, mögen im Einzelunterricht von Erfolgen begleitet worden sein: für den Classenunterricht sind sie aufgegeben und so blieb dem mit Uebungen (Uebersetzungen aus der fremden Sprache in die Muttersprache und umgekehrt) verbundenen grammatischen Unterricht die Stelle am Eingang in die alten Sprachen weiterhin unangefochten.

Dagegen hat sich zu verschiedenen Zeiten ein Streit erhoben, ob die griechische Lectüre und demnach auch der grammatische Unterricht nicht lieber analog dem Entwicklungsgang der griechischen Literatur mit dem epischen und jonischen Dialekt zu beginnen habe. Dieser Ansicht waren schon früher u. a. Fellenberg, Herbart, Passow, bedingungsweise Fr. Thiersch und Dissen.***) Indessen Versuche waren nur in beschränkter Weise gemacht worden, herrschend in der Praxis war die Uebersetzung, daß der attische Dialekt die Grundlage des griechischen Unterrichts bleiben müsse. Zwar ist letztere in den fünfziger Jahren aufs neue und mit besonderer Gewandtheit von Ahrens angegriffen, Homer und homerische Sprache abermals als Ausgangspunkt des griechischen Unterrichts aufgestellt***) und die Anwendung der Methode zugleich durch die von diesem scharfsinnigen Kenner der griechischen Dialekte entworfene griechische Formenlehre†) erleichtert worden, aber auch dieser erneuerte Versuch, den bekanntlich K. W. Krüger Schulhofmeisterei genannt hat, und der sofort bei seinem Erscheinen auf allseitigen Widerspruch stieß ††), hat bis jetzt außerhalb Hannover's weder praktische Nachfolge noch theoretische Vertheidigung gefunden †††).

Es beruht aber die herrschende grammatische Methode wesentlich auf dem Grundsatz, daß bei Erlernung einer fremden, namentlich sogenannten todten Sprache der Weg durch die Theile zum Ganzen der sicherste sei, daß man zuerst die einzelnen Glieder und deren wesentlichste Functionen kennen lernen müsse, um dann den aus mannigfachen Gliedern zusammengesetzten Gedanken verstehen oder selbst bilden zu können. Indem diese Methode einerseits und zunächst das Gedächtnis in Anspruch nimmt, andererseits auch ein den-

*) Pädag. Skizzen S. 833, 2. a) u. S. 854. Siehe auch Erler, Die Directorenconferenzen des preuß. Staates (Berlin 1876), S. 43. 124. 125. 130 und vergl. die Verhandlungen der 14. mittelhhein. Gymnasiallehrer-Vers. in Zahn's Jahrb. 1874, S. 351.

**) Vergl. Kühnast, Die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserem altclassischen Unterricht. Rastenburg 1856, S. 69. — Fr. Thiersch, Griechische Grammatik, 4te Aufl. S. VIII., vergl. Nägelsbach, Gymn.-Päd., 2te Aufl. S. 143.

***) Ahrens, Die veränderte Einrichtung des griechischen Unterrichtes am Lyceum zu Hannover. Jahresbericht des Lyceums von 1852.

†) Ahrens, Griechische Formenlehre des Homerischen und Attischen Dialektes — als Grundlage für eine historisch-wissenschaftliche Behandlung der griechischen Grammatik. Göttingen 1852, 2. Aufl. 1869.

††) Verhandlungen der pädagog. Section zu Göttingen, (1852) S. 157—163. (Auch in den Zahn'schen Jahrb. 1853, 4 S. 469—475). Referat von Schöne auf der westfäl. Dir.-Conf. von 1854 bei Erler S. 124. Nägelsbach, Art. Classische Schullehre, I, S. 926.

†††) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 413 (3. Aufl.). W. S. L. Schwarz, Der Organismus des Gymnasiums (Berlin 1876) S. 36, Anm., wo einige Erfahrungen mitgetheilt werden. Radtke, S. 21. 34.

kendes Begreifen fordert, leistet sie den entschiedensten Nutzen für formale Geistesbildung. Nun muß zwar je nach dem Alter und der geistigen Reife bald die eine bald die andere Geisteskraft vorzugsweise in Thätigkeit gesetzt werden, aber keines dieser Elemente wird in irgend einem Stadium des Unterrichts völlig entbehrlich. Wenn dies auf dem physiologischen Gebiet der Sprache, der Lehre von den Functionen der einzelnen Formen und Formwörter für sich klar ist, so ist doch auch auf ihrem anatomischen Gebiete, der Formenlehre, eine völlige Beherrschung des Stoffs, eine klare Uebersicht über den Vorrath von Formen nicht möglich ohne denkendes Auffassen.

Mit den hier dargelegten Grundsätzen steht im Einklang, wenn in den unteren Classen Kenntniss der Sprache und demnach grammatischer Unterricht als Hauptzweck hervortritt, in den oberen Classen als Nebenzweck beibehalten wird. Es ist bereits berührt worden, daß ein einmaliges Erlernen der griechischen Formen, verbunden etwa mit Repetitionen, wie das Vorkommen dieser oder jener Formen gelegentlich sie nahe legt, nicht ausreichen könne, daß regelmäßige, mehrere Jahre fortgesetzte Repetitionen zu sicherer Kenntniss erforderlich sind. Wenn nun hiedurch besondere Grammatikstunden nothwendig werden, so auch weiterhin durch den syntaktischen Unterricht. Muß dieser in seinen leichtesten Grundzügen auch bald neben der Formenlehre hergehen, so wird doch bei der Unmöglichkeit, eine klare Einsicht in die Syntax der griechischen Sprache ohne zusammenhängende Betrachtung der verwandten Erscheinungen zu gewinnen, die Anordnung eines besonderen syntaktischen Unterrichts unvermeidlich. Und dieser eingehendere Unterricht muß theilweise, namentlich in den schwierigeren Lehren von dem Gebrauch der tempora, der modi, der Partikeln, den höheren Gymnasialclassen vorbehalten bleiben, weil nur in diesen die Reife und Schärfe des Denkens vorausgesetzt werden darf, die zum Verständniss der feineren Unterschiede, welche hier statt finden, nöthig ist. *)

In Betreff des grammatischen Unterrichtes ist eine besondere Frage diejenige, welche in der Alternative: Buttman oder Curtius? ihren Ausdruck gefunden hat **). Es wäre vor allem unverständlich, wollte die griechische Grammatik als solche sich gegen die Reinigung und Richtigstellung der grammatischen Thatsachen, welche sie den sprachvergleichenden Forschungen verdankt, ablehnend verhalten: das Fehlerhafte der alten Grammatik soll mit den Schülern nicht als richtig eingeübt werden. Allein die Hauptfrage ist die didaktische: wie viel soll von den durch die Sprachvergleichung an das Licht geförderten, auch in der griechischen Sprache wirkenden Bildungsgesetzen in der Schule zur Verwendung kommen? Die Antwort muß von der Hauptthese ausgehen, daß der erforderliche Bestand an Wissen der Sprachformen auf jeden Fall ungeschmälert bleiben muß. Man gebe aus der Sprachvergleichung gerade so viel, als dazu dient,

*) In diesem Sinne hat sich auch Hirnhaber in den Verhandlungen der pädagogischen Section zu Basel erklärt. S. 128.

**) Aus der hierher gehörigen Literatur vgl. A. Göbel, Ueber Werth oder Unwerth der griech. Grammatiken alten Schlags im Vergleich zu der Behandlung der griech. Formenlehre auf Grund der historischen Sprachforschung, Z. f. d. G.-W. 1864, S. 440—457; Campe auf der dritten pommerischen Directoren-Conf. (1867) dagegen, G. Stier dafür (bei Erler S. 125. 126); Skrzeczka und Göbel auf der vierten preussischen Dir.-Conf. (1865), bei Erler S. 131; Lattmann, Ueber die Methode des Unterrichts in der griech. Formenlehre, Z. f. d. G.-W. 1865, S. 880. E. Herzog, Das Recht der traditionellen Schulgrammatik gegenüber den Resultaten der vergleichenden Sprachforschung, Stuttgart 1867 (Correspondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württ. 1867, S. 249), G. Stier, Ueber Recht und Unrecht der „traditionellen Schulgrammatik“ gegenüber der sprachvergleichenden Richtung, besonders für das Griechische, Z. f. d. G.-W. 1869, S. 97—134; Haacke, In wie weit sind die Resultate der vergleichenden Sprachwissenschaft für die Schule zu verwerthen? in den Verhandlungen der Philologen-Vers. zu Halle (1867) S. 94—115; Men, Ueber die jetzige Crisis in der griechischen Schulgrammatik, Z. f. d. G.-W. 1867, S. 657—683; Bonitz, am Schluß von Curtius' Erläuterungen zu meiner griechischen Schulgrammatik; E. Lang in Zahn's Jahrb. 1875 Bd. 112, S. 333—341; Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 415.

für dieses nothwendige Quantum an Wissen das Verständnis zu erleichtern und damit das Behalten zu sichern. Daß es eine ansehnliche Reihe von Daten der vergleichenden Sprachforschung giebt, welche diesem Zwecke willkommene Dienste leisten, ist unzweifelhaft; nicht weniger ist gewiß, daß die Grammatiken der neuen Richtung vieles aufgenommen haben, was zwar wissenschaftlich höchst interessant, vom Standpuncte der Schule aus aber irrelevant ist und darum den eigentlichen Hauptzweck derselben beeinträchtigt. Wesentlich von hier aus sind die Stimmen zu betrachten, welche sich gegen die Curtius'sche Grammatik erhoben haben. Ihre theilweise Berechtigung muß anerkannt werden namentlich in Betreff der unteren und mittleren Stufe, welche es mehr mit der Einübung des nothwendigen Vorrathes an Formen zu thun hat, und für welche eben vieles, mit Aken zu reden, „nicht hinreichend praktisches und theoretisches Interesse hat.“ Sind wir auch „unseren Schülern Wahrheit, Klarheit, Erleichterung des Studiums schuldig“, so doch mit dem Vorbehalt, daß darunter nicht alle Wahrheit, sondern nur diejenige, welche den Schülern frommt, gemeint ist, und daß keineswegs alles Wahrheit ist, was heute als solche erscheint. Damit ist allerdings auf ein Moment hingewiesen, das hier besondere Wichtigkeit hat: die Individualität des Lehrers. Allein auf der gegenwärtigen Stufe der wissenschaftlichen Forschung im Gebiete der griechischen Sprache ist eine allgemeine Uebereinstimmung in zahlreichen Fragen noch nicht zu erwarten. Tritt man also dem Beschluß der Halle'schen Philologenversammlung bei: „Die Schule ist verpflichtet, für den griechischen Unterricht von den Resultaten der vergleichenden Sprachforschung in der Art Gebrauch zu machen, daß mit derjenigen Vorsicht und Beschränkung, welche die feste Erlernung des Sprachmaterials verlangt, gleich bei dem ersten Unterricht die Formenlehre denselben entsprechend gestaltet und eingeübt wird“*), so muß es doch für zweckmäßig erkannt werden, einen etwas ausgedehnteren Gebrauch von jenen Resultaten erst dann zu machen, wenn die Schüler schon im Besitze jenes Sprachmaterials sind, d. h. auf den oberen Stufen. Dies vornehmlich deswegen, weil „der griechische grammatische Unterricht hauptsächlich dazu verwendet werden kann, sprachliche Erscheinungen überhaupt den Schülern zu verdeutlichen und sie für eingehende Beschäftigung mit der Sprache zu befähigen“ (Haacke S. 96). Es ist ein Nebenzweck, der dadurch mit der Erlernung der griechischen Formenlehre verknüpft wird, aber ein lohnender, indem er dem Schüler einen Einblick giebt in die Werkstätte, in welcher ein so reicher Schatz an sprachlichen Gebilden geprägt worden ist. Ob man die der Sprachvergleichung zu entnehmenden Daten auf den oberen Stufen gelegentlich mittheilen, oder mit Campe, der die Sprachbetrachtung von Curtius erst in Prima für angemessen findet, sie in kurzem, systematischen Cursus in der Oberklasse vorführen soll, hängt wohl von individuellen Umständen ab. Versuche, wie sie J. Baur**) mit einer ausgedehnteren Darstellung gemacht hat, mögen gelingen, dürften sich aber nur für wenige, besonders glücklich situirte Anstalten eignen und gehen über das allgemeine Ziel des Gymnasiums hinaus.

Mit dem grammatischen Unterricht müssen, wie es auch in der Praxis geschieht, Uebungen verbunden sein, welche den abstracten Regeln der Grammatik durch concrete Zusammenstellung mit der Muttersprache die nöthige Anschaulichkeit und sichere Anwendung geben. Diese bestehen in Uebersetzungen aus der griechischen in die Mutter-

*) Aehnlich Böckh, Encycl. u. Method. S. 800: „Die Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft sind in der Schulgrammatik zu berücksichtigen, soweit sie sicher festgestellt sind und den Schülern verständlich gemacht werden können. Aber man darf nicht ohne Grund mit der grammatischen Tradition brechen und statt der altherkömmlichen und tief in den allgemeinen Gebrauch eingewurzelten Terminologie ein ganz neues System von Kunstausdrücken einführen wollen, wie dies z. B. Ahrens in seiner griechischen Grammatik thut.“

**) S. Maulbronner Programm von 1871 und Sprachwissenschaftliche Einleitung in das Griechische und Lateinische für obere Gymnasialclassen. Tübingen, 1874. 110 S. Vergl. auch Jolly Schulgrammatik und Sprachwissenschaft, 1874, S. 89 und dagegen A. Gußner, in den Zahn'schen Jahrb. 1874, S. 282.

sprache und umgekehrt. Letztere Thätigkeit, mehr auf synthetischem Verfahren beruhend, wird im allgemeinen Composition, jene, vorzugsweise analytischer Art, Exposition genannt. Von beiden haben wir noch eingehender zu sprechen.

8. Die Composition ist im Griechischen so gut wie im Lateinischen und aus den gleichen Gründen nothwendig; sie kann und muß sich über alle Stufen des sprachlichen Unterrichts erstrecken*). Für die untere und mittlere Stufe, wo die schriftlichen Uebungen zuerst als Paradigmen schreiben, Formenscripta, Uebersetzungen einfacher Sätze auftreten, um so bald als möglich zu zusammenhängenden Stücken überzugehen, behält seine Geltung F. A. Wolf's Wort: „immer habe ich durch eigene Erfahrung gefunden, daß man sich die ersten Grundkenntnisse jeder Sprache am besten einprägt, wenn man dabei viel niederschreibt, Formen sowohl, als syntaktische Redeweisen; und hierin sehe ich keinen Unterschied zwischen alten und neueren Sprachen. Für jeden muß daher die Grammatik exemplificirt — in eigenen Arbeiten — vor Augen liegen.“ Aber auch auf den höheren Stufen sind sie nothwendig, gerade im eigensten Interesse der griechischen Schriftstellerlectüre selbst. Denn abgesehen davon, daß der Lehrer erst an der Composition recht erkennt, was er auch beim Exponiren von den Schülern verlangen kann, wie er sie zu führen hat, abgesehen davon, daß das Fehlen mündlicher und schriftlicher Einübung der Grammatik die Lectüre schwer beeinträchtigt, da der Lehrer genöthigt wäre, dieselbe stets durch längere grammatische Auseinandersetzungen zu unterbrechen**) — giebt die Composition, indem sie den Schüler die beim Exponiren erkannte Regel selbst anwenden läßt, dem letzteren die festeste Stütze: die Composition allein ermöglicht „eine gründliche grammatische Bildung, welche nicht nur ein Mittel, sondern das einzige Mittel ist, die Schätze der griechischen Literatur zu heben“ (Krahnert auf der sächsischen Dir.-Conf., S. 92). Die Worte Müggell's (Päd. Skizzen S. 831): „Auch ist es eine Täuschung, daß man durch Beschränkung der Composition einen wesentlichen Gewinn an Zeit zu machen hofft. Je mehr die Uebungen darin zurücktreten werden, um so ungründlicher und undauerhafter wird das Verständnis der Schriftsteller, um so unsicherer die logische Bildung, um so schwächer die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes, um so mangelhafter die Vorbildung zum Verständnis der Muttersprache und der modernen Cultur werden“ — bleiben unanfechtbar***). Nicht weniger sicher ist die Aufstellung: „wenn man 6 Stunden für das Exponiren und 2 für das Componiren hat, so wird im Exponiren mehr geleistet, als wenn man 8 Stunden für das Exponiren hat und kein Componiren“ (R. A. Schmid a. a. O. S. 95). Im Lichte dieser Wahrheiten betrachtet, kann das neueste Lösungswort des begeisterten Lobredners des Hellenismus, kann Du Bois-Reymond's†): „Kein griechisches Scriptum mehr!“ von dem Princip der classischen Studien selbst aus nur ablehnend beantwortet werden. Zumal

*) S. den Art. „Composition“, I S. 952 (2. Aufl.), Baumlein in dem Maulbronner Programm von 1851, das Resultat der Verhandlungen der pädagogischen Section der Philologenversammlung zu Erlangen (1851), Verhandl. S. 88, R. A. Schmid, Das Recht der lateinischen und griechischen Schreibübungen in den höheren Schulen Württembergs, Gotha 1869, Rix in der Anzeige dieser Schrift, Zeitschr. f. d. G.-W. 1869, S. 362—369 ff., die Verhandlungen der zweiten Directorenconferenz der Provinz Sachsen (Halle 1877): Ueber die schriftlichen Arbeiten im griechischen Unterricht, deren Zweck, Methode und Begrenzung, S. 80—95 und S. 256—264; Heß in Zahn's Jahrb. 1875, Bd. 112, S. 1—30.

**) Motive aus den Separatvotum der Minorität bei der Verathung einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs, Entwurf (1848), S. 163.

***) Auch Böckh, Encycl. u. Method. S. 800 erklärt die Uebersetzungen als Proben für die genaue Auffassung der Formenlehre und Syntax und für die Aneignung des Wortschatzes als durchaus nothwendig.

†) Culturgeschichte und Naturwissenschaft, S. 58. Der andere Theil der Forderung: „Regelschnitte!“ erinnert an die Aeußerung von Prof. Neuschle (vom Jahr 1858): „Wer weiß, wie lange noch für künftig der Mediciner griechisch lernen kann, weil er viel mehr Mathematik nöthig hat“ (bei Schnitzer S. 19).

wenn man die dafür vorgebrachten Gründe näher betrachtet. „Kenntnis griechischer Sage, Geschichte und Kunst, Durchdrungensein mit griechischen Idealen und Ideen kann auch ohne die unsägliche und meist für das Leben verlorene Mühe erreicht werden, welche es kostet, ein paar griechische Sätze auch nur auf das nothdürftigste zusammenstümpfern zu lernen.“ Soll jene Kenntnis, jenes Durchdrungensein erreicht werden an der Lectüre der Originale (und das muß sie), vermittelt der originalen Sprache, welche jene Ideale und Ideen geschaffen hat (und wer, der sie kennt, möchte auf die schöne Form verzichten, in welcher dieser Inhalt in die Erscheinung tritt?), so sind die Schreibübungen schlechterdings unentbehrlich. Und, sieht man ab von den Hyperbeln, welche der berühmte Naturforscher in den Worten von der „unsäglichen Mühe“, von dem „Zusammenstümpfern“ sich gestattet hat*), so kann die auf die Schreibübungen verwandte Mühe, selbst wenn sie für die Lectüre unfruchtbar wäre, doch nicht für das Leben verloren genannt werden: auch sie stählt, wie jede andere, die junge Kraft. „Wenn es einen griechischen Schriftsteller giebt“, so bezeugt Du Bois-Reymond, „den fast alle Schüler mit Verständnis, ja Begeisterung lesen, viele auswendig und lieb behalten, so ist es Vater Homer. Und doch weicht seine Mundart von der, in welcher Extemporalien geschrieben werden, so ab, daß die durch diese gewährte Uebung für ihn so gut wie nicht da ist.“ Die Mundart ist das geringste; aber was würde aus der Lectüre Homer's werden, gingen ihr nicht die Schreibübungen in der attischen Syntax zur Seite? Welches Zusammenstümpfern des homerischen Textes, welches ein mangelhaftes Verständnis, welcher Aufenthalt, sobald man aufhören müßte, z. B. die Hauptformen des attischen Bedingungsatzes nebenher schriftlich einzuüben! Kurz, es muß sein Verbleiben haben bei Lübker's Worten (in den *Excerpta ex antiquis scriptoribus latina in graecum sermonem convertenda*, 1858) von der *graece scribendi exercitatio qualis in gymnasiis nostris ubivis fere institui solet, aut si quando temporum injuria vel contemptorum levitate abolita fuerit, certissime erit restituenda.*

Schwieriger ist für die oberen Stufen die Bestimmung über Zweck, Inhalt und Umfang der griechischen Schreibübungen. Haben sie auch hier ausschließlich im Auge die Befestigung in Formenlehre und Syntax?**) Oder läßt sich mit ihnen noch ein gewisser selbständiger Zweck verbinden, conform der Aufgabe der Compositionsübungen überhaupt, „die Begriffe und Gedanken der alten und der neueren Sprachen mit einander zu vergleichen“ (R. A. Schmid), also der „Zweck eines gründlichen, grammatisch-lexikalischen und stilistischen Verständnisses der Classiker“ (Adler)? Jenes mag als das Minimum zu bezeichnen sein; dieses, das höhere Ziel, werden sich diejenigen Gymnasien nicht nehmen lassen, denen es vermöge ihrer Einrichtungen, ihres Lehrpersonals, ihres Schülermaterials erreichbar scheint. An sich schon ist es nur naturgemäß, daß mit der Stufe der Lectüre auch die der Schreibübungen sich hebe, daß, wo Plato gelesen wird, über die Einübung syntaktischer Hauptregeln hinausgegangen werde. Sodann ist zu beachten, daß, so häufig ein Unterschied zwischen Compositionen als Uebungen in der griechischen Grammatik und zwischen Stilübungen gemacht wird, so doctrinär und unpraktisch dieser Unterschied ist. Es läßt sich durchaus keine scharfe Grenze ziehen, jenseits welcher nicht mehr von grammatischer Correctheit oder Incorrectheit, sondern nur von mehr oder weniger feinem Stil die Rede wäre; oder vielmehr nicht wenige Punkte, die gewöhnlich nur als dem Gebiete des Stils angehörig betrachtet werden, fallen noch unter die Norm der grammatischen Correctheit, d. h. ihre Vernachlässigung ist ein Verstoß gegen den richtigen Sprachgebrauch. Schon darum ist es wissenschaftlich nicht gerechtfertigt, der Schule etwa die Aufgabe zu stellen, in Compositionen nur so lange fortzufahren, bis jene grammatische Correctheit bei einer Classe erreicht sei, aber es kann sich auch kein Schulmann, der im griechischen Unterricht Er-

*) Unter den 338 Abiturienten der sechs letzten Prüfungstermine in Pommern hatten nur 46 nicht befriedigende griechische Scripta geliefert. Bei Garcke, S. 19.

**) S. Kämpf in der Zeitschr. für Gymn.-W. 1861, S. 45.

fahrungen gemacht hat, verhehlen, einerseits, daß selbst die volle grammatische Sicherheit nirgends von einer Classe erreicht wird, andererseits, daß, wenn sie erreicht wäre, sie bald wieder verloren ginge, im Fall die Uebungen unterblieben. Wo nun also die Möglichkeit gegeben ist — und sie ist es sicher in einem Theil der humanistischen Schulen Deutschlands —, da sind auch „freigewählte Texte“, ist „dem modernen Ideenkreis Angehöriges“ am Platze; da ist ein Thema, wie das in der ersten Auflage der Encycl. I, S. 454 mitgetheilte münchener, sind Sammlungen, wie die Themata zur griechischen Composition für obere Classen von Baumlein, Holzer und Riecher (3. Aufl. 1878) berechtigt und keineswegs mit Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3. Aufl. S. 423) als „didaktischer Mißgriff“ zu bezeichnen. Gerade die letzteren, hervorgegangen aus der lebendigen Praxis, zeugen für die Erreichbarkeit des höheren Ziels. Gerade für die strebsame Classe liegt, je tüchtiger die durch die Lectüre gewonnene Kenntniss des Sprachschazes ist, ein um so größerer Reiz darin, die Kraft auch einmal an fremderen Stoffen zu versuchen. Diese gewähren außerdem die Gelegenheit, die Wichtigkeit des Vorwurfs, der Humanismus ziehe von der Gegenwart ab, auch auf diesem Gebiete darzulegen. Sollte damit über die F. A. Wolf'sche Forderung: „nichts, was auf Stilsarbe Anspruch machen soll“, und über die damit conforme der Altenstein'schen Circ.-Verf. vom 11. Decbr. 1828: „Die Exercitien sollen den Schüler nicht zu einem griechischen Stil im Schreiben ausbilden“, hinausgegangen sein, so ist das nicht als Schaden zu betrachten. Man vergißt, daß das Studium der griechischen Sprache, eben durch Wolf's Verdienst und infolge der an ihn sich anschließenden Entwicklung, nicht mehr auf dem elementaren Standpunkte steht, auf welchem er es vorfand, daß es viele unserer deutschen Schulmänner zu einem guten griechischen Stil gebracht haben.

Damit fällt nun auch die Entscheidung zu Gunsten des Vorwiegens der Exercitien, wegen „des ruhigen Nachdenkens über die anzuwendende Form, des Vergleichens ähnlicher Stellen, des Gebrauchs von Grammatik und Lexikon“ (Krahnert auf der sächs. Dir.-Conf. S. 94).

Dagegen verlangt Bonitz*) ausschließlich Extemporalien und damit engen Anschluß der schriftlichen Uebungen an die Lectüre, indem er die Wirkung derselben nach Sammlungen von Uebersetzungsaufgaben als eine problematische bezeichnet und meint, der gleiche Aufwand an Zeit und Kraft der Schüler lasse sich ungleich erfolgreicher verwerten, wenn die Schreibübungen die Prosa-Lectüre begleiteten. „Speciell für die oberste Classe kann ich aus der Erfahrung des eigenen Unterrichts bestätigen, daß dieses Verfahren sehr wohl durchzuführen ist und guten Erfolg hat. Inhaltsangaben und Auszüge aus Platonischen Dialogen oder Demosthenischen Reden, Erörterungen über den Anlaß oder den Zweck einer Rede, über die Zeit, in der sie gehalten ist, über das Ergebnis eines Dialogs u. a. lassen sich griechisch so abfassen, daß dabei der durch die Lectüre den Schülern zugeführte Wortschatz schlechterdings nicht überschritten wird. Das Extemporale wird auf solche Weise nicht bloß eine Uebung in Formen und Satzbildung, sondern eine Erprobung der erworbenen Sprachkenntnis überhaupt; es begleitet nicht bloß die prosaische Lectüre, sondern unterstützt dieselbe auf das wesentlichste; die Präparation wird gründlicher, die Aneignung des Sprachschazes nicht bloß an Vocabeln, sondern auch an Verbindungen und üblichen Formeln wird eine ungleich festere; . . . damit steigert sich die Befähigung zu rascher fortschreitender Lectüre.“**)

Auch Uhlig***), der den steten Anschluß der lateinischen und griechischen Schreibübungen an die Lectüre als principielle Forderung aufstellt, empfiehlt dieselbe damit, daß

*) Zur Revision des Reglements für die Maturitätsprüfung, in der Zeitschr. f. d. G.-W. 1871, S. 705—716. Protokolle der Octoberconferenzen S. 64 u. 79.

**) Vergl. auch die Verhandlungen der dritten pommerischen Directorenconferenz (1867) bei Erler, S. 125.

***) Verh. der Philologen-Versammlung in Tübingen, 1877, S. 115.

man so ein Drittel mehr leisten könne, als bei anderem Verfahren; es sei wunderbar, wie viel rascher bei solcher Concentrirung die Schüler sich in die einzelnen Classiker hineinlesen. „Wenn morgen im Extemporale die Capitel Plato's zur Verwendung kommen, die heute oder in der vergangenen Woche durchgegangen wurden, so ist das ein Gewinn für das Verständnis des Autors, und es fallen auch die Extemporalia besser aus.“

Damit scheint das Verfahren nur für die Extemporalien ausreichend begründet, nicht aber für die Exercitien*).

Sind nun die griechischen Schreibübungen auf allen Stufen des Gymnasiums berechtigt und unentbehrlich, so ist auch an der Nothwendigkeit einer entsprechenden Leistung bei der Maturitätsprüfung (Uebersetzung ins Griechische, Scriptum, Extemporale, Ausarbeitung, Stilprobe) festzuhalten**). Die Gesetzgebung in den verschiedenen Ländern des Deutschen Reiches befindet sich gegenwärtig in Bezug auf sie nahezu in Uebereinstimmung. Eine Sonderstellung nimmt seit längerer Zeit die Provinz Hannover ein, wo seit 1829 eine Uebersetzung aus dem Griechischen mit Commentar verlangt, dieser 1839 abgeschafft und eine Uebersetzung ins Griechische facultativ für Schüler, die sich auszeichnen wollen, gestattet war, zuletzt aber durch Verfügung des R. Prov.-Schulcollegiums vom 4. Mai 1875 es dem Ermessen der in der Prima (bezw. Oberprima) unterrichtenden Lehrer überlassen worden ist, ein Scriptum zu fordern oder nicht. Im Großherzogthum Oldenburg wird ein Scriptum oder eine Uebersetzung eines griechischen Prosastückes ins Deutsche mit Beantwortung der dazu etwa gestellten grammatischen Fragen verlangt (Ministerialerlaß vom 12. April 1877, § 7, 4). Elsaß-Lothringen ist mit der völligen Abschaffung der schriftlichen Prüfung vorangegangen. An Stelle derselben tritt eine schriftliche Arbeit, welche bei der Versetzung nach Prima gemacht werden soll (Reglement vom 29. December 1877, § 18. A. 3).

In den übrigen deutschen Staaten hat sich im Laufe der Gymnasialgeschichte ein Uebergang von der im allgemeinen für leichter geltenden Praxis, der Uebersetzung aus dem Griechischen, zur schwereren, der in das Griechische vollzogen. Das Scriptum ist eingeführt im Königreich Sachsen (seit 1826 und 1830 an einzelnen Gymnasien, seit 1850 allgemein, zuletzt durch die Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien vom 29. Januar 1877, § 63, 4), in Bayern (von 1824—1830, dann seit 1861, zuletzt durch die Schulordnung vom 20. August 1874, § 32), in Hessen (in Kurhessen seit 1831, bezw. 1836, im Großherzogthum zuletzt durch die Verordnung vom 17. März 1869, § 12a), in Nassau (seit 1831), Braunschweig (seit 1826, bezw. 1838), Sachsen-Altenburg (seit 1834), Sachsen-Meiningen (seit 1836), Sachsen-Coburg-Gotha (seit 1861), Schleswig-Holstein (seit 1857), Baden (seit 1867, nachdem es seit 1834 eine Uebersetzung aus einem leichteren griechischen Autor gehabt hatte, dann durch die Verordnung vom 2. October 1869, § 63). Württemberg war nach 1849 vom Scriptum zu einer Uebersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche übergegangen***), aber die Prüfungsordnung von 1875 verlangt wieder das Scriptum.

Von wesentlichem Einfluß auf diesen Entwicklungsgang ist ohne Zweifel die Bewegung der Frage in Preußen gewesen. Nachdem hier die Instruction von 1812 beides verlangt hatte, eine Uebersetzung aus dem Griechischen und eine solche ins Griechische, behielt das Reglement von 1834, mit Rücksicht auf den Widerspruch des Justizministers, nur die erstere bei. Erst der Circ.-Verf. von 1856 war es vorbehalten, das

*) Verh. der Dir.-Conf. der Prov. Sachsen, S. 88, 94.

***) Dr. H. Garcke, Ueber die Forderung einer griechischen Composition bei der Maturitätsprüfung. Altenburg, 1857. S. auch Birnhaber in dem Art. Prüfungen, Bd. VI, S. 486.

****) S. K. A. Schmid in den Verhandl. der Philologenversammlung in Leipzig (1872) S. 112.

Scriptum wieder in seine Rechte einzusetzen, nachdem sogar die Landesschulconferenz von 1849, dann aber die Philologenversammlung in Altenburg (1854) es zurückverlangt hatte. Dabei wurde ausdrücklich bestimmt: das Scriptum solle kurz und einfach sein und nur den Zweck haben, die Sicherheit des Abiturienten in der griechischen Formenlehre und Syntax zu ermitteln; es sei genau darüber zu wachen, daß es sich innerhalb der diesem Zweck entsprechenden Grenzen halte d. h. keineswegs, wie es in der angezogenen Circ.-Verf. vom 11. Dec. 1828 heißt, die Schüler „zu einem griechischen Stil im Schreiben ausbilde.“

Der oben erwähnten Verschiedenheit trägt die Oftern 1874 zwischen den deutschen Staatsregierungen in Betreff der Maturitätszeugnisse geschlossene, in Preußen durch Min.-Verf. vom 11. Juni 1874 publicirte Uebereinkunft*) Rechnung, nach deren fünftem Punct es „der Anordnung jedes Staates überlassen bleibt, . . . auch eine Uebersetzung ins Deutsche, Griechische, Französische u. s. w. zu verlangen.“ Allein — die Tage des griechischen Scriptums in Preußen scheinen gezählt zu sein. Ein neuer Entwurf**), hervorgegangen „aus den Berathungen, welche darüber mit Berücksichtigung der von den K. Prov.-Schulcollegien, den K. Wissenschaftlichen Prüfungscommissionen und einzelnen Gymnasialdirectoren auf die Circ.-Verf. vom 3. Juni 1869 erstatteten Berichte gepflogen worden sind“, läßt das Scriptum, von welchem es gelegentlich heißt, die Mehrzahl der hannoverschen Directoren wünsche es nicht***), abermals fallen. Nicht weil dasselbe nicht von den schönsten Erfolgen begleitet wäre. Mit klaren Worten erkennt die den Entwurf an die K. Prov.-Schulcollegien begleitende Verfügung vom 8. Aug. 1871 an, daß „die 1856 in dieser Hinsicht getroffene Maßregel sich durchaus bewährt und gute Früchte getragen hat.“ Auf diese Früchte, in deren Anerkennung die preussische Unterrichtsleitung mit einer namhaften Anzahl ihrer Schulmänner zustimmt†), wird man also, falls der Entwurf Geltung erhält, verzichten müssen, wie man nach 1834 darauf verzichten mußte. Auch nicht etwa, weil das Scriptum zu schwer wäre, wird es in dem Entwürfe über Bord geworfen. Im Gegentheil heißt es: „es ist nicht zu verkennen, daß der geforderte Nachweis der Sicherheit in der griechischen Formenlehre und in den nothwendigsten syntaktischen Regeln mehr den Charakter einer Schulübung, wie sich denn die Forderung bisweilen auch auf vereinzelte Sätze beschränkt, als den einer Schlußleistung beim Maturitätsexamen hat“, oder, um die Worte des Schul-N. Baumeister in der elsäß-lothring. Dir.-Conf. zu brauchen (S. 13): „man verlange beim Scriptum nur grammatische Correctheit, welche nach dem Lehrplane schon mit dem Uebergange nach Prima erreicht sein müsse.“ Hiernach bliebe zu wünschen, es möchte diesem bisweilen vorkommenden Uebelstande des zu Elementaren durch eine allgemeine Verfügung abgeholfen werden, während andererseits daran erinnert werden könnte, daß doch in allen Fächern die Schülerarbeiten Schlußleistungen der Schulübung sind. „Bei der Absicht, das Maturitätsexamen zu vereinfachen“, so fährt die Verfügung fort, — nur ist nicht ersichtlich, daß diese Absicht im Einklange mit den Interessen des griechischen Gymnasialunterrichts steht, — „wird das griechische Extemporale um so eher wegfallen können, wenn nach wie vor derartige Uebungen auch in den oberen Classen beibehalten werden, und für die Versetzung nach Oberprima u. a. auch die Forderung gestellt wird, eine befriedigende

*) Bei Wiese, Das höhere Schulwesen u. s. w. III, S. 386.

**) Bei Wiese, Verordnungen und Gesetze (2. Aufl.) I, S. 396.

***) Radtke spricht (S. 21) von einer Agitation derselben, gegründet auf die Befürchtung einer Gefahr für die Stellung des Lateinischen.

†) S. z. B. Radtke S. 40, Todt u. Adler auf der sächsischen Dir.-Conf. S. 260, 261, vgl. 83, die Phil.-Verf. zu Altenburg S. 117, Wiese auf der Erlanger, S. 88, Eckstein auf der Leipziger, S. 111, Siefert in der Zeitschr. f. d. G.-W. 1858, S. 518, Schmalfeld, Erfahrungen auf dem Gebiete des Gynn.-Wesens, S. 207; — Dammert (in Betreff Baden's) in den Verh. der Dir.-Conf. der elsäß-lothringischen höheren Lehranstalten (1878) S. 21; K. A. Schmid auf der Leipziger Philologenversf. S. 112.

schriftliche Uebersetzung ins Griechische als Clausurarbeit zu liefern" (was indessen, wie es scheint, doch auch schon das Aufgeben jener Uebungen in Oberprima nach sich ziehen würde). Sogar für die Externen sollen leichte Sätze nur mündlich ins Griechische zu übersetzen aufgegeben werden.

Damit ist also von jenem Motiv, welches für den Wegfall der Schreibübungen in den oberen Classen angeführt und schon oben zurückgewiesen worden ist: daß er es ermögliche, die volle für das Griechische verwendbare Stundenzahl der Lectüre zuzurechnen, für die Prima abgesehen. Dies Motiv ist auf mehreren Directorenconferenzen geltend gemacht, aber bisher nur von einer anerkannt worden, der dritten schlesischen (1873), welche, unter Scheibert's und Dillenburger's Vorsitz, sich consequenterweise auch gegen die Beibehaltung des Scriptums in der Prima aussprach*). Die zweite schlesische Conferenz (1870) hatte sich noch in ihrer Mehrzahl, zu welcher indessen die genannten Schulrätthe ebenfalls nicht gehörten, für den bisherigen Gebrauch ausgesprochen. Auch auf der zweiten posener Conferenz (1870), sowie auf der achtzehnten westfälischen (1873), wo von den Schulrätthen Suffrian und Schulz die Abschaffung des Scriptums bei der Prüfung, neben Beibehaltung desselben in Prima, beantragt wurde, endlich auf der zweiten der Provinz Sachsen (1877)**) sprach sich die Mehrzahl der Directoren für das Examensscriptum und also gegen den obengenannten Entwurf aus. Auf der letzteren hatte gegen das Scriptum Schulrath Göbel eingewandt, es habe die Folge gehabt, daß vielfach das Mittel zum Zweck gemacht worden sei, und zwar nicht bloß in Prima; es geschehe auf Kosten der Lectüre und rufe die abgünstigen Urtheile über den griechischen Unterricht im Publicum und in der Presse hervor. Auch müsse die Forcierung der schriftlichen Arbeiten zum Behufe des Abiturienten-Scriptums als ein wesentlicher Factor der Ueberbürdung der Schüler angesehen werden.

Sieht man von dem letzteren Punkte ab, welcher bei einsichtsvoll ertheiltem Unterrichte unmöglich ist (übrigens auch auf das gerade Gegentheil des in der obengenannten Verfügung constatirten Thatbestandes hinweist), so bleiben nur jene abgünstigen Urtheile im Publicum und in der Presse übrig, welche damit als ein Neues in die Verhandlungen eingeführt werden. Dies könnte aber doch sehr trügen. Vielleicht schon in wenigen Jahren könnte dies ein Factor sein, an den man als an einen melius informatum appelliren könnte. Es wäre nicht das erste Mal, daß die preussische Gesetzgebung von einem Endpunkte, zu dem in der Presse ohne Sachverständnis genährte Strömungen drängten, zum älteren, bewährten Gebrauche umkehren müßte.

Zunächst ist glücklicherweise dem Abiturienten-Scriptum, dem „untrüglichsten Prüfstein sprachlicher Bildung“, wie es Heiland nennt, ein gewichtiger Vertheidiger erstanden, dessen Beweisen kaum etwas hinzuzufügen ist, H. Bonitz (in dem angeführten Aufsätze). Soll es dabei bleiben, daß der Schüler nicht ohne „Sicherheit in der griechischen Formenlehre“ abgeht, Sicherheit im Besitze und in der Anwendung seiner Kenntnisse, so giebt, wie Bonitz hervorhebt, keine noch so gründliche und ausgedehnte mündliche Prüfung einen auch nur nahezu so zuverlässigen und gerechten Maßstab, wie selbst das kürzeste und leichteste griechische Scriptum. Bei einer ausdrücklichen mündlichen Prüfung über Formenlehre und Syntax würden Regeln abgefragt werden, was den schlimmen Einfluß hätte, daß das doctrinäre Wesen der Regel bei den Schülern mehr gelten werde, als ihre sichere Anwendung; im Falle größter Ausführlichkeit würden ein oder ein paar Sätze mündlich vorgelegt werden, und zwar, da Zeit zur Ueberlegung nicht gewährt werden könne, möglichst leichte. In der Formenlehre werde man Fragen nach seltenen Abweichungen für unbillig ansehen, solche nach dem gewöhnlichen zu stellen sich scheuen. „Es unterliegt für mich keinem Zweifel, daß aus dieser Anordnung zu-

*) Dillenburger auch, unter dem Widerspruch von Schrader und Meffert, bei den Octoberconferenzen, Prot. S. 79.

***) S. Erler, Die Directorenconferenzen S. 98, 132, 236, 127; Verh. der sächsischen Conf. S. 260 und vergl. J. f. G.-W. 1864, S. 916.

zunächst eine große Ungleichheit in den Ansprüchen und damit unleidliche Discussionen über das Ergebnis der Prüfungen hervorgehen und daß dann durch den Verdruß über den doch nur nutzlosen Aufenthalt dieser Theil der mündlichen Prüfung zu einer leeren Form herabsinken wird“ (S. 712).

Eine schriftliche Uebersetzung aus dem Griechischen genügt nicht; „das bloße Erkennen der Formen und der Constructionen der vorgelegten Stelle wäre kein ausreichender Beweis sicherer Kenntnis.“ — Man braucht den „bildenden Einfluß“ solcher Uebersetzungen, den schon ein Ministerialbescheid zur zweiten westfälischen Directorenconferenz (1834) hervorhebt*), nicht zu verkennen: auch sie erfordern, nächst dem auf die Kenntnis der Regeln gegründeten Verständnis, ein gewisses Maß geistiger Thätigkeit, bis aus der griechischen Vorlage ein lesbares, wohlgebautes deutsches Satzgefüge sich gestaltet. Aber als Prüfungsarbeiten haben sie zwei wesentliche Nachtheile: viel leichter gelingt es hier dem Schüler, den Mangel an gründlicher Kenntnis zu verdecken, und viel häufiger kann ihn ein einziges, vielleicht zufälliges, von mangelhaftem antiquarischem Wissen oder Unbekanntschaft mit dem Zusammenhang der Stelle hervorgerufenes Mißverständnis zum Straucheln bringen**).

Auch ein griechisches Scriptum, „etwa als Klippe an das Einlaufen in den Hafen von Prima oder von Oberprima gesetzt“, würde kein Ersatz für die gegenwärtige Einrichtung sein, sondern erstens, wie Bonitz sagt, die Erklärung enthalten, daß die Forderung grammatischer Sicherheit im Griechischen den anderen durch die Mat.-Prüfung zu erprobenden nicht gleichgestellt wird, und würde zweitens die Ungleichmäßigkeit der Forderungen, welche möglichst zu ermäßigen eine Hauptaufgabe der Prüfung ist, für dieses Gebiet offenbar befördern. „Wenn von dem griechischen Unterricht die eine Seite des Erfolges, nämlich die Gewandtheit einen leichten griechischen Text zu übersetzen, durch die Mat.-Prüfung erprobt wird, die andere dagegen, die Sicherheit der grammatischen Kenntnisse, auf welcher allein ein werthvolles, den Kraftaufwand verdienendes Verständnis beruhen kann, . . . nicht mehr erprobt werden: so ist die unausbleibliche Folge, daß zunächst unter den Schülern eine solide Kenntnis des Griechischen zum Eigenthum einer kleinen auserlesenen Schaar werden wird, und daß bald genug an einem großen Theil der Gymnasien der griechische Unterricht selbst zu dilettantischer Leichtigkeit herabsinkt.“

Das Princip der „Vereinfachung der Abiturienten-Prüfung“ möge nicht mit einer Schädigung der griechischen Studien, die nahezu einer Blendung des einen Auges der Gymnasien gleichkäme, verbunden sein.

Uebrigens ist für das griechische Scriptum in den Fällen, wo der Text desselben es räthlich erscheinen läßt, und der Lehrer es nicht vorzieht, die etwa unbekanntes Wörter zu suppediren, der Gebrauch eines deutsch-griechischen Wörterbuches (selbstverständlich nicht eines griechisch-deutschen), ohne welches Campe das Scriptum „eine Höllepein“ nennt***), zuzugestehen, obwohl Firnhaber (Art. Prüfungen, Bd. VI, 466) beachtenswerthe Gründe dagegen geltend macht.

Wie erwähnt, hat der „Entwurf“ seine düsteren Schatten schon voraus geworfen. Mit Bezug auf ihn ist das Scriptum in Elsaß-Lothringen aus den Prüfungsfächern gestrichen, nachdem es die Directorenconferenz in Uebereinstimmung mit dem auf Veranlassung des Oberpräsidenten von Müller gemachten Antrage des Schul-M. Baumeister mit 8 gegen 5 Stimmen verworfen hatte†). Eine Instructionsverfügung ordnet an, daß bei der Versetzung von Secunda nach Prima „wesentlich in Anschlag zu bringen sei“ u. a. der Ausfall einer mit allen bei der Mat.-Prüfung vorgeschriebenen

*) Bei Erler, S. 123.

**) Z. B. die bei der Mat.-Prüfung von 1867 in Württemberg zur „Periode“ aufgebene Stelle, Dem. in Aristog., I, 51—53 wäre viel verständlicher gewesen mit den §§ 49 u. 50.

***) Bei Erler, Dir.-Conf., S. 236.

†) S. Zeitschr. f. d. G.-W. 1878, S. 297. 300.

Formen anzufertigenden und zu behandelnden Probearbeit im Griechischen, welche mit der Unterschrift des Censors, des Classenlehrers und des Directors versehen, aufzubewahren und bei der demnächstigen Abiturientenprüfung dem K. Commissar einzusenden ist. Die für die Schreibübungen angelegte Stunde wird der Lectüre zugewiesen; bei dieser werden grammatische Erörterungen stets stattfinden, auch nach Bedürfnis selbständige grammatische Repetitionen mit der ganzen Classe angestellt werden, namentlich in Form von Extemporalien. Auch eine besondere Pflege des Privatstudiums „mit den begabteren und strebsameren Schülern“, ja ein besonderer Vermerk darüber in der einzusendenden Charakteristik der Abiturienten wird angeordnet.

Wäre es nicht einfacher gewesen, das Scriptum beizubehalten? Jedenfalls aber, wenn es auch in Preußen fällt, ist die Hoffnung übrig, daß es da, wo es längst besteht oder erst neuerdings wieder gesellig functionirt worden ist, auch ferner werde fortfahren dürfen, „gute Früchte zu bringen.“

9. Die griechische Lectüre ist auf der untersten Stufe neben der Composition die zweite Hauptübung, um in die Kenntniss der Sprache einzuführen, die grammatischen Regeln durch deren concrete Anwendung zu erläutern und zu befestigen. Diesem Zweck dienen die hierfür ausgearbeiteten Übungsbücher, indem sie den Stoff, wie er für den ersten und für den weiteren Unterricht angemessen ist, von den einfachsten Sätzen an bis zu ausführlicheren Perioden zusammenstellen (vgl. d. Art. Elementarbücher). Wenn sodann die Schüler durch diese methodisch fortschreitenden Übungen einige Gewandtheit und Sicherheit im Exponiren erlangt haben, dann mag der Uebergang zu einer Chrestomathie, einer Auswahl geeigneter Stücke aus mustergültigen Schriften erfolgen. Erst auf dieser Stufe sind Chrestomathieen, und zwar sie gerade am Platz. — Dem Anfangsunterricht sie zu Grunde zu legen, oder gar einen leichten Classifier den Anfängern in die Hände zu geben, erscheint in keiner Weise angemessen. Die Classifier sollen keine ABCBücher werden. Da der vorgelegte Lefestoff für die Schüler neben wenigem Bekannten vieles noch Unbekannte enthalten würde, so müßte der Lehrer beiderlei Elemente sondern, das Bekannte, den Schülern Erfasbare von ihnen angeben lassen, das Uebrige selbst vorsagen. Abgesehen davon, daß dieses ganze Geschäft unklar und verwirrend wäre, würde dadurch die Thätigkeit der Schüler, wenn man sie nicht selber zu der übelsten Gewohnheit, dem Errathen des Sinnes anhalten will, auf ein sehr dürftiges Maß beschränkt, und die classischen Schriften gewannen dabei weder an Achtung noch an Reiz und Anziehungskraft.

Dagegen erscheinen auf der von uns bezeichneten Stufe, wo einerseits die Exposition zusammenhängender Sätze nicht mehr zu große Schwierigkeiten macht, andererseits noch immer die Sprache selbst der nächste und eigentliche Gegenstand des griechischen Studiums sein muß, Chrestomathieen als Uebergang von den Übungsbüchern zu der Lectüre ganzer classischer Schriften eben angemessen. Nachdem nämlich die Übungsbücher den sprachlichen Stoff nach der Ordnung und Folge der Grammatik und zugleich mit der gehörigen Rücksicht auf einen methodischen Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren zusammengestellt und absolvirt haben, bleibt es immerhin wünschenswerth und nothwendig, daß noch ein weiteres Material vorhanden sei, woran zunächst die Kenntniss der griechischen Sprache an Klarheit und Sicherheit gewinnen kann. Zu diesem Zweck sind mustergültige Abschnitte erforderlich, in welchen der regelmäßige Sprachgebrauch der attischen Prosa nach seiner Mannigfaltigkeit vorgelegt wird. Zugleich ist auch hier noch ein Fortschritt von leichteren zu schwierigeren Stücken wünschenswerth, wenn diese Rücksicht auch natürlich nicht so durchgeführt werden kann, daß in den einzelnen Abschnitten dieser allmähliche Fortschritt festgehalten würde. Den Bearbeitern einer griechischen Chrestomathie bleibt nur das doppelte Hülfsmittel übrig, entweder schwierigere Sätze, wosfern sie zum Verständniss des Ganzen nicht nothwendig sind, wegzulassen, oder durch Erklärung die Schwierigkeiten zu beseitigen. Die Abschnitte selbst aber müssen so gewählt und disponirt werden, daß sie einen stufenmäßigen Fortschritt darbieten. Diese Rücksicht nun, verbunden mit der Nothwendigkeit, im allgemeinen die

griechische (attische) Sprache selbst als eine in verschiedenen Schriften sich wesentlich gleiche aufzufassen, von den Eigenthümlichkeiten der einzelnen Schriftsteller noch abzusehen, empfiehlt für diese Stufe Chrestomathieen, sofern nur in ihnen jene methodische Anordnung möglich, andrerseits die Mannigfaltigkeit der Schriftsteller, welche in schnellerem Wechsel sich folgen, vorerst ohne Nachtheil ist. Es hiesse das Bedürfnis der Schüler wenig kennen oder wenig beachten, wollte man glauben, daß, so lange der regelmäßige Sprachgebrauch ihnen noch minder vertraut ist, dieser also der nächste Gegenstand ihres Interesses sein muß, sie geneigt oder befähigt seien, den eigenthümlichen Charakter der verschiedenen griechischen Prosaiker ins Auge zu fassen. Minder das Interesse der Schüler als das der Lehrer, die sich natürlich lieber mit einer vollständigen classischen Schrift, als mit einer Chrestomathie beschäftigen, veranlaßt den vorzeitigen Gebrauch von Autoren.*)

In den oberen Gymnasialclassen tritt nun ein neues Interesse, das für die Kenntniss der Schriftsteller, für die griechische Literatur, ein. Denn nun nachdem in den untern Abtheilungen bis zu einem gewissen Grad eine Vertrautheit mit dem allgemeinen Wesen der griechischen Sprache, Sicherheit in den Formen, Kenntniss der wichtigsten syntaktischen Erscheinungen erlangt worden ist, nun ist die nöthige Befähigung vorhanden, um auch die sprachlichen Eigenthümlichkeiten der verschiedenen Schriftsteller zu verstehen, nun ist die geistige Reise eingetreten, um Inhalt, Anlage, Charakter, Zweck einer Schrift richtig aufzufassen. Denn daß, wenn einmal den oberen Classen die Lesung ganzer Schriftwerke zugewiesen wird, die Lectüre auf diese Frage, natürlich in einer für die Schule berechneten Art und Ausdehnung, eingehen muß, liegt in der Natur der Sache.

Wenn aber die besondere Aufgabe der höheren Gymnasialclassen darin besteht, in die Kenntniss der griechischen Literatur (ihrer wichtigsten Erscheinungen), wie die der untern Classen, in die Kenntniss der Sprache einzuführen, so würde es doch geringe Erfahrung oder praktische Befähigung verrathen, wollte man diese Grenzlinie zur unbedingten Nichtsahnur erheben. Es bleibt fortwährendes Bedürfnis durch alle Classen, die Sprachkenntniss überhaupt (auch abgesehen von den Besonderheiten eines Dialektes oder eines Schriftstellers) zu erweitern und zu befestigen, und dem Lehrer werden Misverständnisse und Misgriffe, die von Seiten der Schüler begangen werden, mannigfache Veranlassung darbieten, Bemerkungen über allgemeinen griechischen Sprachgebrauch zu wiederholen oder neu zu machen. Nur darf freilich dies nur so weit es Bedürfnis ist geschehen, und der Lehrer muß sich hüten, durch überflüssige Bemerkungen den Zusammenhang der Lectüre unnöthig zu unterbrechen, oder das Interesse zu schwächen. Doch es genüge, diesen Punct berührt zu haben; hierüber, so wie überhaupt über die Art der classischen Lectüre und über das Maß der erläuternden Anmerkungen vergleiche man die Artikel „Classische Schullectüre“ und „Exposition“.

Aber eine besondere Erwähnung verdienen die Consequenzen, die aus der Aufgabe der Obergymnasiums, in die wichtigsten Erscheinungen der griechischen Literatur einzuleiten, zu ziehen sind. Wenn demgemäß die Stelle, welche eine zur Lectüre bestimmte Schrift und deren Verfasser zur Literatur der Griechen einnimmt, mit der nöthigen Rücksicht und Beschränkung auf das Bedürfnis der Schule zu erörtern ist, so wird durch diesen Zweck eine Würdigung der Schrift nach Form und Inhalt, und damit ein Ueberblick über das Ganze nothwendig gemacht. Hieraus ergibt sich, daß zur Lectüre sich vorzugsweise solche Schriften empfehlen, deren Umfang übersichtlich ist, oder welche wenigstens mit den gleichen Schülern innerhalb des öffentlichen Unterrichts absolvirt

*) Etwas anders betrachtet den Gegenstand der Art. Chrestomathie Bd. I S. 900 ff. Was die Literatur der verschiedenen Schulbücher für den Unterricht im Griechischen betrifft, so verweisen wir auf die statistischen Artikel über die größeren Länder Deutschlands und auf Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen II. S. 656 ff. (1869). D. Red.

werden können*); dahin gehören unter den Hauptgattungen der griechischen Literatur: Reden, philosophische Dialogen, Dramen. In allen diesen Gattungen fehlt es nicht an Meisterwerken, die zugleich für den Standpunct der Schule sich eignen und übersichtlich sind. Dagegen kann die Frage, ob epische Dichtungen und Geschichtswerke ganz im öffentlichen Unterricht absolvirt werden sollen, ob ferner die lyrische, die gnomische, die bukolische Dichtkunst eine Stelle im Schulunterricht erhalten kann, verschieden beantwortet werden.

Von Homer — denn im Epos steht er so einzig da, daß kein anderer Dichter ihm den Vorzug streitig macht — sollte jedenfalls eine seiner epischen Dichtungen ganz in der Schule vollendet werden, die andre mag zum Theil dem Privatstudium vorbehalten bleiben; doch mögen die Lehrer allen, welche eine gründliche Einsicht in die Literatur der Griechen gewinnen wollen, das Studium des ganzen Homer eindringlich empfehlen. — Wie die Classen- und Privatlectüre so in einander greifend eingerichtet werden kann, daß dies Ziel zu erreichen ist, zeigt z. B. der unten mitgetheilte Plan von Dir. Gädke für das Ratibor'sche Gymnasium**). — In methodologischer Beziehung hat Schrader, der den Beginn der Odyssee nach Obertertia mit 2 Stunden setzt, verlangt, daß ein ganzes Jahr lang der Lehrer von jeder eigenen Vorbereitung der Schüler abzusehen habe, welche hier ganz zweckwidrig und nur mit großem Zeitverlust ausführbar sei, meistens auch nur mit fremder, sei es erlaubter, sei es unerlaubter Hilfe vollzogen werde. Diese Hilfe solle der Lehrer in der Stunde selbst leisten. So werde innerhalb Jahresfrist ein Buch der Odyssee bewältigt sein, ein völlig ausreichendes Pensum, um für das etymologische und lexikalische Verständnis des Homer einen festen Grund zu legen. Die häusliche Thätigkeit des Schülers habe nur in der Wiederholung zu bestehen (Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 430, 3. Aufl.). Allein der Schüler ist in der angegebenen Classe doch wohl so weit in der Kenntnis des Griechischen und auch sonst geistig so erstarbt, daß ihm der so lang ausgebehnte Gebrauch einer Krücke nicht nothwendig ist. Leicht könnte dies von nachtheiligen Folgen sein, auch in Bezug auf den Eifer, der durch das Gefühl der Freude am Selbstfinden nur gehoben wird. Auch nur auf ein Semester diese ausschließliche Anleitung des Lehrers auszudehnen***), scheint in dieser Richtung zu viel: sie wird sich vielmehr auf wenige Wochen beschränken können und dann eine Zeit lang nur noch einzelne besondere Schwierigkeiten vor der Lectüre in der Classe wegräumen haben. — Eine literar-historische Einleitung in die homerischen Gedichte scheint beim Beginn der Homerlectüre nicht passend, oder man gebe sie so, daß man nur die Ansichten der Alten über Homer, in geeigneter Auswahl und Anordnung, mittheile. Dagegen sollten im letzten Jahre der Prima die Schüler mit der sogenannten homerischen Frage bekannt gemacht werden, schon wegen des deutschen Epos †). Ueber die sonstige Betreibung der Lectüre handelt Schrader S. 431 f. lehrreich.

*) Vgl. die Verhandlungen der dritten pommer'schen und der achtzehnten westfälischen Dir.-Conf. über den Lehrgang und die Lehrmittel des griechischen Unterrichts, Prot. S. 3, bez. S. 55, und über die Frage: „Welche griechische Schriftsteller eignen sich zur Lectüre in Secunda?“ die Verhandlungen zu Dscher'sleben, Jahrb. der Phil. u. Päd. 1857. 10. S. 539—543.

**) Bei Radtke S. 36. Odyssee. Untersecunda. Classenlectüre: Sommersem. (zu 16 Schulwochen) Buch 1. 3, bis 252. Wintersem. (zu 24 Wochen) 4. 7 u. 8, bis 132. Privatlectüre: S. Buch 2. 3, von 253 bis Ende. W. Buch 5 u. 6, 8, von 133 bis Ende. Obersecunda. Classenlectüre: S. Buch 9, 12, 14 bis 248, W. Buch 15. 17, bis 491, 19. 22. Privatlectüre: S. Buch 10, 13, 14 von 249 an, W. Buch 16, 17, von 492 u. 18, 20 u. 21, 23. Ilias in Prima (vierstündig). Classenlectüre: S. Buch 1, 3, 4, 7, 8, 10. W. 11, 521 bis Schluß, 13, 15, 17, 20, 22, 24. Privatlectüre: S. 2, 5, 6, 9, 11, 1—520, W. 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23. Man kann zugeben, daß sich im Nothfall noch mehrere Parteen ausscheiden ließen, ohne daß die Gesamtwirkung und der Gesamteindruck auf den Schüler darunter litte.

***) S. den Antrag auf der 18. westfälischen Dir.-Conf. (1873) bei Erler S. 130.

†) S. dagegen die Versammlung von Dscher'sleben von 1867, Verhandl. derselben in Zahn's Jahrb. 1867, Bd. 96, S. 415 und Nagelsbach, Gymnasialpädagogik S. 145.

Von den Geschichtschreibern, welche in der Schule behandelt werden können, Xenophon, Herodot, Thukydides, sind jedenfalls die beiden ersten durchaus zu lesen. Als Muster gefälliger und leichter attischer Prosa bieten sich die Anabasis oder die Cyropädie (oder auch die griechische Geschichte) von Xenophon gleichsam von selber dar zur ersten Lectüre vollständiger griechischer Schriften. Sicherlich verdient Arrian, dessen Sprache der völligen attischen Correctheit ermangelt, keinen Vorzug, und wer bei der Auswahl der Schullectüre mehr auf den Inhalt als auf die Sprache sehen wollte, würde diese Absicht vielleicht noch besser durch die griechische Geschichte Xenophon's erreichen. — Radtke, der die letztere Jahr um Jahr mit der Cyropädie abwechseln lassen will, schlägt folgende Auswahl vor (S. 37): I, 6, 24—38. 7, 1—35. II, 1, 15—32. 2, 1—24, 3, 11—56. 4, 1—43. III, 3, 1—11. 4, 1—29. IV, 2, 1—23. 3, 1—23. V, 1, 25—36. 2, 25—36, 4, 2—12. VI, 3, 2—10, 4, 1—16. 5, 4—27. Wenn nun aber bei der gewöhnlichen Stundenzahl keines dieser Geschichtswerke im öffentlichen Unterricht vollständig wird gelesen werden können, wofern nicht Wichtigeres geopfert werden soll, so dürfte, damit doch der Schüler die Anschauung des Ganzen erhält, keine Wahl bleiben, als diejenigen Bücher, welche öffentlich nicht gelesen werden, zum Privatstudium zu bestimmen, oder zum wenigsten in einer vom Ganzen zu gebenden Uebersicht den Inhalt der nicht gelesenen Theile specieller anzugeben. — Eine solche Uebersicht wird auch bei Herodot nothwendig. Herodot's Geschichtsbücher ganz zu lesen, ist nicht möglich; sie zu übergehen, wäre ein Unrecht an der Jugend. Wo es sich darum handelt, vor dem Auge der Jugend ein erhebendes Gemälde von der geistigen Größe Griechenlands aufzurollen, da dürfen die Kämpfe mit den Persern nicht fehlen. Und selbst der jonische Dialekt und die naive Objectivität der Darstellung ist für die Kenntnis der griechischen Literatur zu bedeutsam, als daß nicht auch diese Rücksicht dringend die Aufnahme Herodot's in die Schullectüre anriethe. Diese wird sich aber, so anziehend auch das Uebrige sein mag, auf die Perserkriege, als den wichtigsten Theil und das Ziel seines Geschichtswerkes beschränken müssen. — Von der Lectüre Herodot's ist ein nachhaltiger Schaden für die Kenntnis der attischen Sprache auch dann nicht zu fürchten, wenn der Schüler sich bei rascherem Fortgang der Lectüre in diesen Schriftsteller mehr eingelefen hat: der Lehrer mache stets auf die wichtigeren Abweichungen des herodoteischen Dialekts aufmerksam und nebenher gehen ja die grammatischen Uebungen in dem der Attiker. Jedenfalls sollte aber mit Herodot nicht eher angefangen werden, als bis die Schüler im attischen Sprachgebrauche hinlängliche Sicherheit erreicht haben. — Auf Thukydides in der öffentlichen Lectüre ganz zu verzichten, kann nur empfohlen werden, wenn Mangel an Zeit dazu nöthigt. Denn wenn auch Herodot's Schilderungen aus Griechenlands größter Zeit unstreitig für die Jugend anziehender, anregender und erhebender sind, so ist doch auch das Gemälde von der Zerspaltung und dem Streit aller Interessen, den Parteikämpfen im Innern, den Kriegen hellenischer Stämme wider einander höchst lehrreich, abgesehen davon, daß der Schüler doch annähernd eine Idee von der Darstellung des Meisters der Historiographie erhalten sollte. Wenn der Umfang eines Buches dazu genügend erscheint, so sollte jedenfalls so gewählt werden, daß neben der „großartigen Einleitung“ des ganzen Werkes (Schrader, S. 426) auch die perikleische Leichenrede durchgenommen wird*). In diesem Sinne spricht sich auch Böckh (Enchyl. und Methodol. S. 157) für die Lectüre des Thukydides aus (man könne von Schriftstellern, wie Tacitus, Pindar, Thukydides, Aeschylus auf der Schule nur gelegentlich eine Probe geben, da die zu ihrer Erklärung nothwendige individuelle Auslegung, die eine größere Uebersicht und Tiefe des Geistes erfordere, erst auf der Universität gedeihen könne).

Wünschenswerth wäre, daß der Lectüre attischer Redner und den platonischen Dialogen mehr Zeit eingeräumt werden könnte, als bei der gegenwärtigen Stundenzahl möglich ist. Bei der Wichtigkeit, welche die platonischen Dialogen für die philosophische

*) Gegen Nägelsbach, Gymn.-Päd. S. 143, f. Radtke, S. 38.

Propädeutik an der Grenze zwischen Gymnasial- und akademischen Studien haben, sollten diesen drei Semester eingeräumt werden, so daß für die Redner nur ein Semester übrig bleibt. Wenn nun Demosthenes vor den andern Rednern den Vorzug verdient und unter seinen Reden sich natürlich die politischen am meisten zur öffentlichen Lectüre eignen, diejenigen, welche den größten Redner des Alterthums in seinem großartigen, rastlosen Kampf für die erlöschende Freiheit Griechenlands zeigen, so ist es doch sehr zu bedauern, daß nicht auch die herrschende Richtung attischer Beredsamkeit, die aus der Schule der Sophisten hervorgegangen vornehmlich um die Kunst der Rede sich bemühte, in einigen Proben vertreten werden kann. Erst durch diese Vergleichung würde auch die Demosthenische Beredsamkeit mit ihrer natürlichen Kraft, durch welche der Satz belegt wird: *pectus est, quod disertum facit*, in ihr volles Licht treten.

Plato mit seiner idealen Richtung darf der Schule, die Pflegerin idealer Bildung sein soll, nicht fremd bleiben, zumal da sich eine so passende Auswahl zwischen kürzeren, leichter verständlichen und mehr in der Vorhalle der Philosophie verweilenden, und den längeren, schwierigeren, in die cella, in welcher das Cultusbild, Idee und Ideal aufgerichtet steht, hineinführenden Dialogen darbietet und demnach die Möglichkeit des Fortschritts vom Leichterem zum Schwereren gegeben ist. Von der Sokratischen Tetralogie, welche insgemein und mit Recht bevorzugt wird, sollte man den Phädon nicht ausschließen. Obwohl sein volles Verständnis jenseits der Gymnasialsphäre liegt, so ist doch dessen, was dem Verständnis nahe gebracht werden kann, in der That nicht wenig, und es enthält ein so reiches Material zur Uebung des philosophischen Denkens und zur Vorbereitung auf das akademische Studium der Philosophie, daß dieser Dialog, zumal da er die Sokratische Tetralogie zum Abschluß bringt, nicht entbehrt werden sollte. *)

In der griechischen Poesie nimmt Homer 2—3 Jahre in Anspruch, und da das attische Drama um der mannigfachen Schwierigkeiten willen, die es dem Verständnis entgegenstellt, schwerlich schon mit dem vorletzten Gymnasialjahr wird begonnen werden können, so dürfte es zweckmäßiger sein, das Studium Homer's bis dahin fortzusetzen, wo die Dramatiker eintreten können, als mit Verkürzung Homer's zwischen das Epos und das Drama die Gnomiker oder die Bukoliker einzuschieben. Pindar muß von dem öffentlichen Unterricht ausgeschlossen bleiben, und kann es um so mehr, als in den Chorgesängen eines Sophokles die herrlichsten Proben lyrischer Poesie gegeben sind. Beim Drama ist aber die Auswahl auf Sophokles und Euripides beschränkt. Aeschylus und Aristophanes können in der öffentlichen Lectüre kaum in Frage kommen; doch können von jenem die Perser, von denen wir ja tüchtige Schulausgaben besitzen, privatim mit Nutzen gelesen werden. Wäre nun der griechischen Lectüre ein größerer Raum vergönnt, so möchten wohl aus beiden Dramatikern einige Stücke gewählt werden können, und wenn Euripides auf Sophokles folgen könnte, so würde darin ein bedeutendes Stück aus der Entwicklungsgeschichte des griechischen Drama vorliegen, die Einflüsse, welche sophistische Denkart und die Rücksicht auf das Bedürfnis und den Geschmack des attischen Demos ausübten, und es müßte darauf hingewiesen werden, ohne dem Talente des Dichters zu nahe zu treten, der durch die lebhaften Gemälde menschlicher Empfindungen und Leidenschaften und eine der modernen Dichtung sich nähernde Sentimentalität ohnehin das Gemüth in höherem Grade beschäftigt. Indessen wenn für die dramatische Dichtung nur 2—3 Semester hindurch

*) In der Verhandlung, welche über diesen Gegenstand bei der Wiener Philologenversammlung 1858 geführt wurde, empfahl Bonitz nach dem Kanon, daß nur solche Schriften von Plato gewählt werden sollten, welche für den Gedankenkreis und die Bildungsstufe der Schüler zugänglich und zugleich geeignet seien, die Hochachtung vor Plato in ihnen zu begründen, nur Apol. Krit. Euth. Protag. Gorg.; Euthyph. und Menex. seien noch zulässig, Phädon nicht zu empfehlen; ähnlich fast alle andern, die sich bei der Versammlung betheiligten, nur daß Wiese von Phädon Anfang und Schluß und einiges aus Symp. zu lesen rieth. Indessen hat Bonitz Einleitung und Schluß von Phädon im Schuljahr 1873/74 am grauen Kloster gelesen. Gegen das von Heiland dringend empfohlene Symposium s. Radtke S. 37. Vergl. auch Schrader S. 426 und Heller in dem Jahresbericht über Plato, Zeitschr. f. d. Gymn.-W. 1878, 10, S. 240.

wöchentlich je 2 Stunden gewonnen und demnach 2—3 Dramen gelesen werden können, so wird es gewiß angemessener sein, diese ganze Zeit nur einem Dramatiker zu widmen. Müssen wir uns für einen entscheiden, so verdient Sophokles wegen seiner künstlerischen Vollendung, seiner gehaltenen Objectivität, seines wahrhaft classischen Charakters unstreitig den Vorzug*).

Mehrfach ist in neuerer Zeit wieder der alte Grundsatz empfohlen worden**), zu gleicher Zeit je nur einen Dichter oder Prosaiker zu lesen und mit denselben abzuwechseln, wodurch ein rascheres Voranschreiten in jedem einzelnen Autor und damit auch die Möglichkeit, mehr zu lesen gesichert sein würde; derselbe ist sogar mit solcher Consequenz durchgeführt worden, daß man den ganzen lateinischen Sprachunterricht in die eine Hälfte der Woche, den ganzen griechischen in die andere Hälfte verlegt hat***). Ob sich die letztere Anordnung allgemein bewähren würde, mag dahin gestellt bleiben. Dagegen ist es theoretisch einleuchtend und durch praktische Versuche erprobt, daß z. B. für die Stufe, auf welcher die Lectüre Homer's beginnt, die eine so große Bedeutung im Organismus des griechischen Unterrichts einnimmt, eine solche energische Einführung von großem Nutzen ist, da der Schüler, ist er dadurch rasch in dem Dichter heimisch gemacht, ihn nicht so leicht später, während der folgenden Prosalectüre, ver-

*) Der Lectüre der Tragiker sind natürlich Einleitungen voranzuschicken, welche auch von den scientischen Alterthümern ein kurzes, aber anschauliches Bild entwerfen sollen (unter Vergleichung der jetzigen Bühne), wozu es ja gegenwärtig an Hülfsmitteln nicht fehlt. Bei der Erklärung selbst ist nicht bloß auf die classische Schönheit der Sprache aufmerksam zu machen, sondern ganz besonders der Bau des Drama's, die Entwicklung der Idee und der sie tragenden Charaktere, des Spiels und Gegenspiels sorgfältig zu verfolgen. Ein vortrefflicher Wegweiser dazu ist G. Freytag, Die Technik des Dramas (3. Aufl. 1876). Nothwendig ist jedenfalls, daß ein Drama in einem Semester zu Ende gelesen werde. S. Schrader S. 426, u. vergl. S. 433.

Um die Schönheit eines Stückes zu vollständigerem Genuß zu bringen, empfehlen manche, jede Tragödie nach der Durcharbeitung des Textes griechisch oder auch deutsch mit vertheilten Rollen lesen zu lassen. — In Betreff der Auswahl des Lesestoffs im allgemeinen fügen wir zur Vergleichung noch die Vorschläge Köchly's bei (a. a. D.): Obligatorisch sei Homer, den die Schüler wie ein deutsches Buch lesen sollen, damit sie diese unsterblichen, ewig jungen Poesien wirklich lieb gewinnen und genießen, auf den man als den beständigen Mittelpunkt bei jeder Gelegenheit zurückkommen und verweisen, den man bald wörtlich bald sachlich immer wieder repetiren soll; dann einige Stücke der Lyriker nach einer Anthologie und die iambischen Partien der für die Schule sich eignenden Tragödien; in der Prosa Herodot, Xenophon's Anabasis und Hellenika, die erzählenden Theile des Thukydides und einige Reden des Lysias; das Uebrige, etwa die Chorgesänge der Tragödien, einige Oden von Pindar, einige Reden von Demosthenes und Arrians Anabasis nur bei besonders guten Jahrgängen in der Schule, sonst dem Privatstudium zu überlassen; lediglich dem Privatstudium platonische Dialogen, Sokrates Reden, Plutarchische Biographien oder gar Lukianische Schriften zu erlauben. — Von dem in der Classenlectüre Erreichten gebe das im Schuljahr 1873—74 an dem Berliner grauen Kloster Gelesene einen Beweis: In Ober- III Xen. Anab. 2 und 3. In Unter- II Xen. Anab. 1. 2. 3. Odyssee 2 und 3. In Ober- II Platon Apologie und Kriton, Herodot VII. und VIII., Odyssee 1—3 und 21—24. In Unter- I. (Bonitz) Dem. olynth. u. philipp. Reden (privatim de Chersonn.), Ilias 1—6, Soph. die beiden Oed. In Ober- I Platon Guthyphron, Einl. und Schluß von Phädon, Pl. 11—13. 16—18. und Soph. die beiden Oed. Im Stuttgarter Gymnasium wurde im Schuljahr 1876—77 gelesen: in Cl. VII. Anab. I. II. und theilweise III. und Odyssee 4 BB. In Cl. VIII. Odyssee B. 6—22 (theilweise priv.) und Herodot VI, 94—VII, 100. In Cl. IX. Ilias mit Auswahl, Plat. Apol. u. Krit., Dem. 1. olynth. u. 3 philipp. R., Eur. Iph. T., Plut. Cäsar. In Cl. X. Plat. Gorg., Thuf. I u. II mit Auswahl, u. Soph. Ajax.

**) C. L. Roth, Kleine Schr. Stuttg. 1857, I, S. 405—422. Nägelsbach in den Verh. der pädagogische Section zu Stuttgart, S. 153 u. 154, und im Art. Class. Schullectüre. Dagegen Baumlein, in den eben genannten Verhandlungen S. 153 und in der Rec. der Roth'schen Schriften, Zahn's Jahrb. 1858, 2, S. 268. Schon in der Ordnung des Gymn. zu Görlitz von 1609 (Bormbaum II, 100) heißt es: Graeci autores alterni docentur, nunc Poeta, nunc Orator.

***) Th. Schmid, Zahn's Jahrb. 1857, Bd. 76, S. 250—253.

nachlässigen wird. Eine technische Frage ist nur: soll der Wechsel vierteljährlich oder halbjährlich stattfinden? Dies wird von localen Bedingungen, mehr als andres auch von den Persönlichkeiten abhängen. Fraglicher erscheint die Nothwendigkeit und die Möglichkeit der Durchführung dieses Grundsatzes in Prima. Denn hier läßt sich mit Recht sagen, daß die attische Tragödie so gut wie Plato, und Plato so gut wie die Tragödie den Anspruch macht, der Schlüsselstein des griechischen Unterrichts im Gymnasium zu sein und daß man in der Schule wie im Leben Dichtung und Prosa neben einander hergehen lassen möge.

W. Bäumlein †. — Dr. Georg Schmid.

Großbritannien und Irland, s. am Ende des Bandes.

Grüßen. Der Gruß ist nach J. J. Wagner's, des Philosophen, Ausdruck die Erbietung, mit jemanden in ein Verhältnis der Humanität zu treten. Er gehört vielleicht zu den ältesten Aeußerungen derselben. So weit zurück und so tief hinab unter den Völkern menschliche Cultur reicht, so weit reicht auch der Gruß. Wo er aufhört, beginnt die Roheit, die Wildheit, die Bestialität. Er ist eine menschlich theilnehmende Ansprache einander bekannter oder auch unbekannter, sich begegnender oder scheidender Menschen. Grüßen heißt auch ursprünglich: ansprechen, anreden, wie man ja heute noch jemanden um eine Sache „begrüßt“, d. h. anspricht. — Je nach Volkscharakter, Bildungsstand, Lebensstellung, socialen Verhältnissen gestaltet sich der Gruß sehr mannigfaltig; im allgemeinen aber ist er immer Ausdruck der wohlwollenden, freundlichen, Höheren gegenüber zugleich demüthigen Gesinnung. Der Israelite hatte als Hauptobject des Grußes Frieden, Schalom, der noch als Salam durch das Morgenland tönt. Der Grieche wünschte Freude (*χαίρε* = freue dich!), der Römer Gesundheit und Stärke (Salvo, Vale!). Der Deutsche bringt Gott zum Gruß: „Grüß Gott! Behüte Gott.“ In katholischen Ländern grüßt er im Volke auch mit der Formel: „Gelobt sei Jesus Christus!“ worauf der Begrüßte erwidert: „In Ewigkeit (Amen)!“ oder er setzt Gott und den orientalischen Salam zusammen: „Grüß Gott mit Frieden!“ — oder er geht gleich anderen neueren Völkern des Abendlandes mit dem Tag und wünscht: „Guten Morgen, Tag, Abend, gute Nacht!“ nützt auch wohl die Begegnung eines Höheren, sich „gehorsamst zu empfehlen“, ist des Begegnenden „gehorsamster Diener“, oder macht aus dem Adieu des Franzosen ein gedankenloses „Ade!“ — Aber durch alle Grußformeln aller Völker vom „Friede sei mit euch!“ des Auferstandenen bis zum „Memento mori!“ des Trappisten klingen gute, wohlwollende Wünsche hindurch.

Mit den Grußformeln verbinden sich auch vielfach entsprechende Geberden und Ceremonien. Abraham bückte sich tief zur Erde nieder vor den drei Fremdlingen (1 Mos. 18, 2), eben so Lot (1 Mos. 19, 1), Jacob neigte sich siebenmal (1 Mos. 33, 3). Man umarmte, küßte einander in Israel, faßte einander traulich am Bart (2 Sam. 20, 9). Nichtgrüßen war ein Zeichen höchster Eile (2 Kön. 4, 29. Luc. 10, 4). Man neigt und beugt sich auch heute noch, entblößt das Haupt, Kriegersleute deuten wenigstens den guten Willen dazu an. Man drückt dem Begegnenden oder Scheidenden die Hand, reibt die Nase an der Nase desselben u.; man löst Kanonen. Das Seerecht enthält ein besonderes Capitel von Salutschüssen, deren Verweigerung unter Umständen ein casus belli werden könnte; der Soldatencatechismus hält streng auf Begrüßung der Uebergeordneten nach Standesgebühr. Die Briefe der Römer fiengen gewöhnlich mit einem S. D. = salutem dicit, d. i. einem Gruße an. In den Briefen der Apostel finden wir immer auch Grüße zum Theil vom reichsten Geistesgehalt, entweder an die nächsten Empfänger derselben oder durch sie an einzelne Personen. Röm. 16 enthält fast nur Grüße. So geht denn der Gruß durch alle Lebensverhältnisse hindurch, hohe und niedere, heilige und profane. Dem Gruß entspricht überall Dank und Gegengruß ebenso als Erfordernis humaner Sitte. „Schäme dich, daß du nicht dankest, wenn man dich grüßt“, sagt Sirach.

Bei so bewandten Umständen kann es keine Frage sein, ob die Erziehung in Haus und Schule auch auf die Begrüßung ihr Augenmerk zu richten habe. Schon die natürliche Humanität macht dieses zur Pflicht und das Christenthum als Grund

und Kraft gottgeheiliger Humanität spricht dazu Ja und Amen. Christus selbst grüßt; sein Evangelium will liebendes Entgegenkommen gegen jedermann und gebietet: „Einer komme dem andern mit Ehrerbietung zuvor.“ (Röm. 12, 10.)

Man halte darum die Kinder im Hause frühe schon zu dieser Uebung humaner Sitte an. Das Kind komme oder gehe nicht zu oder von den Eltern auf längere Zeit ohne Morgen- oder Abendgruß, Grüß- und Behüte Gott. Es werde zeitig gewöhnt, Verwandte, Bekannte, Vorgesetzte, Respectspersonen, auf dem Lande auch Fremde, auf dem Wege draußen auch vorübergehende Wanderer zu grüßen. Dazu lerne das Bublein auch zeitig das Hüttlein oder Käpplein ziehen. „Mit dem Hüttlein in der Hand wandert man durch's ganze Land.“ Heinrich IV. von Frankreich soll den Spruch geführt haben: „La main au bonnet Ne coûte rien et bon est.“ (Hand an die Mütze kostet nichts und ist gar nütze). Alle Anti-Hutabziehvereine, wie wohl auch durch Gründe der Gesundheit, Sparsamkeit u. gestützt, sind in Deutschland immer an der Sitte gescheitert und deren tieferem Grunde.

Man halte in der Schule darauf, daß die Schüler den eintretenden Lehrer durch ehrerbietiges Aufstehen und mit einer entsprechenden Grußformel begrüßen. Ebenso wenn der Vorsteher der Schule, ein anderer Lehrer oder sonst eine Person von Ansehen eintritt. Desgleichen mit dem Abschiedsgruß. Man halte auch von Seiten der Schule die Schüler und — mit der gehörigen Berücksichtigung der Weiblichkeit — auch die Schülerinnen zum Grüßen außer der Schule an und rüge vorkommendenfalls die Unterlassung, sei auch als Lehrer den außer der Schule begegnenden Kindern gegenüber nicht gar zu rücksvoll, sondern lufte wohl je und je auch einmal selbst dem Bublein, das bedecktes Hauptes vorübergeht, das Käpplein mit einem freundlich ernstem: „Ich brauche deinen Gruß nicht, aber du.“ Auf Dörfern erkennt man oft den Geist des Ortes und namentlich der Schule und ihrer Pfleger schon am Grüßen oder Nichtgrüßen der Kinder — und Alten.

Man begnüge sich aber nicht mit der äußeren Gewöhnung, sondern weise je und je bei älteren Kindern auch auf den tieferen Grund der allgemeinen und christlichen Humanität hin, so wie auf den tieferen Grund der Grußverweigerung: innere Noheit, Lieblosigkeit, Selbstsucht. „Trog unterm Hut!“ „Grobheit und Stolz wachsen auf Einem Holz.“ — Die Grußformel trete mehr und mehr aus der Gedankenlosigkeit in Bewußtsein und Wahrheit. So bietet auch das Grüßen ein Mittel zur Pflege der Selbstverleugnung, der Demuth, der Werthschätzung anderer, der Liebe. Ohne sie keine wahre Bildung. Was einerseits mehr Sache des äußeren Anstandes gewesen, dessen Ideal der Fürstenhof als Inbegriff der äußerlich feinsten und geschliffensten Weltbildung darstellt (höflich, Höflichkeit), das gestalte sich mehr und mehr als Ausdruck innerer Sittlichkeit, vom Geiste Christi belebt. Höflichkeit ist wohl oft ohne christliche Bildung, aber diese sollte immer auch höflich sein und grüßen, selbst wo man ihr nicht dankt. (Vgl. Bd. I. den Art. Anstand.)

Strebel.

Grundbeschreibung, s. Schulacten.

GutsMuths, Joh. Christoph Friedr. *), geb. zu Quedlinburg am 9. August 1759, besuchte nach vorhergegangener häuslichen Vorbereitung das Gymnasium seiner Vaterstadt, wo er an Rambach, Meinecke und Hercht geschickte Lehrer hatte. Schon diese Schulzeit können wir als den Anfang seiner pädagogischen Laufbahn bezeichnen. Seine Kenntnisse und die frühe Reife und Festigkeit seines Charakters gewannen ihm das Zutrauen des Leibarztes Ritter, der ihm seine Kinder, 4 Knaben und 1 Mädchen, zum häuslichen Unterricht übergab, ein Verhältnis, das sich bald fester knüpfte und von entscheidender Wichtigkeit für GutsMuths ganzes Leben werden sollte, denn es befand sich unter seinen Schülern Karl Ritter, der nachmals berühmt gewordene Reformator der geographischen Wissenschaften, an dessen Namen sich in GutsMuths Leben

*) M. Klotz, „Zur Erinnerung an GutsMuths und seine Schriften.“ Jahrb. für Turnkunst 1859. IV. S. 251—273, stellt GutsMuths Turnlehre in einer genauen Uebersicht zusammen.

so viele schöne Erinnerungen knüpfen. Die Leistungen des Lehrers stellten seinen Principal vollkommen zufrieden, und als GutsMuths 1779 das Gymnasium verließ, um zu den Universitätsstudien überzugehen, geschah es nur unter gegenseitig genommener Verabredung, daß GutsMuths nach vollendeter Studienzeit wieder in seine alte Lehrstelle eintrete. GutsMuths kehrte demzufolge, nachdem er sich zu Halle durch das Studium der Theologie und Pädagogik zu seinem künftigen Berufe vorbereitet, in das Ritter'sche Haus zurück und blieb daselbst auch, als nach einigen Jahren Leibarzt Ritter starb und die Mutter ihm erklären mußte, daß sie außer Stand sei, ihm ferner seinen Gehalt zu zahlen. Aber eben hiedurch erhielt sein Leben eine entscheidende Wendung. Salzmann, welcher damals (1784) seine Erziehungsanstalt in Schnepfenthal eröffnete, hatte sich vorgenommen, als ersten Zögling ein begabtes Kind unentgeltlich aufzunehmen, und wählte dazu, durch ein Zeitungsblatt auf die frühe verwaiste Familie aufmerksam gemacht, den im 6. Jahre stehenden Karl Ritter. GutsMuths begleitete den Knaben nebst einem älteren Bruder und der Mutter nach Schnepfenthal, wo sich bald ein so inniges Band gegenseitiger Hochachtung und Freundschaft zwischen beiden Theilen knüpfte, daß Salzmann nicht nur den Wunsch aussprach, auch den älteren Sohn bei sich zu behalten, sondern auch den Lehrer, der ihm so wohlvorbereitete Zöglinge zuführte und dessen treffliche pädagogische Begabung er erkannte, für seine Anstalt zu gewinnen wünschte (vgl. Neumann, Zeitschr. für allgem. Erdkunde 1859. Aug. „Zur Erinnerung an Karl Ritter vom Dir. Kramer in Halle“ S. 210). Er machte ihm den Antrag, als Mitarbeiter an derselben zu bleiben, und GutsMuths, der hier für seinen unternehmenden Geist einen freieren Wirkungskreis erkannte, als ihm eine andere Stelle gewähren würde, gieng in den gemachten Vorschlag ohne Schwierigkeit ein. GutsMuths, von dessen Hauptwerke, der *Gymnastik*, wir hier wie billig zuerst reden, fand bei seinem Amtsantritte (1785) nur einige geringe Anfänge von Gymnastik vor, wie sie von Dessau her mit nach Schnepfenthal übergegangen waren. Er erzählt uns, wie ihn Salzmann, als er ihm die Leitung derselben übertrug, in das etwa einen Büchenschuß weit östlich von den jetzigen Institutsgebäuden gelegene Laubwäldchen, die *Hard* genannt, geführt und mit den Worten: „dies ist unsere Gymnastik“, auf einen geräumigen, ebenen, halb von Buchen beschatteten, halb freien Platz hingedeutet habe, der, für diesen Zweck vortrefflich, doch erst durch GutsMuths das, was er jetzt ist, der wohlausgestattete Musterplatz fürs Turnen werden sollte, versehen mit den gehörigen Vorrichtungen zu den mannigfaltigen Uebungen, wie sie mit sorgfältiger Rücksichtnahme auf die Ausbildung der einzelnen Theile des menschlichen Körpers von ihm erst erfunden, geprüft und endlich in ein vollständiges System gymnastischer Uebungen zusammengestellt werden sollten. „Ich erkannte die Bedeutung dieser Uebungen“, sagt er uns; „was ich aus dem uralten Schutte, aus den geschichtlichen Resten des früheren und späteren Alterthums herausgrub, was das Nachsinnen und zuweilen der Zufall an die Hand gaben, wurde hier nach und nach zu Tage gefördert zum heiteren Versuche. So mehrten sich die Hauptübungen, spalteten sich bald so, bald so in neue Gestaltungen und Aufgaben, und traten unter die oft nicht leicht auszumittelnden Regeln. So entstand nach 7 Jahren in der ersten Ausgabe meiner *Gymnastik* (1793), die erste neue Bearbeitung eines sehr vergessenen und nur noch in geschichtlichen Andeutungen vorhandenen Gegenstandes.“ — Eine 2. Aufl. der *Gymn.* erschien 1804 unter dem Titel: *Gymnastik für die Jugend*, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Ein Beitrag zur nöthigen Verbesserung der körperlichen Erziehung von GutsMuths, fürstl. Neuwiedischem Hofrath und Mitarbeiter an der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, 2. durchaus umgearbeitete und stark vermehrte Ausg. mit 12 von dem Vf. gezeichneten Tafeln. Schnepfth., in der Buchh. der E. A. 8. VIII. u. 528 S. — Eine 3. Aufl. neu eingeführt von F. W. Klumpp erschien in Stuttgart 1847, nach des Vf. Tode. — Was dieses Buch sein solle, sagt GutsMuths in der Vorrede: „Erinnerung an ein altes physisches Stärkungsmittel, das allen Nationen, selbst den hochcultivirten Griechen, einst so nützlich war; Einsicht in die Sache und weise Verflechtung jenes Mittels in

die ohne Zweifel zu schlaffe weichliche Erziehung". — G. hat in der 2. Aufl. dieses seines Meisterwerks, in dessen Inhalt tiefer einzugehen hier der Raum nicht gestattet, dem Systeme der gymnastischen Uebungen die größte Vollendung gegeben. Wenig wesentliches blieb seinen Nachfolgern hinzuzufügen übrig. Selbst die in Schweden durch Ling aufgekommene, auf die organischen Geseze des menschlichen Gliederbaues gegründete und in Deutschland von seinen Jüngern, die GutsMuths nicht gelesen, mit vielem Lärm als neu gepriesene Turnlehre enthält, wie Kloss a. a. D. zeigt, nichts, was nicht von GutsMuths schon besser und gründlicher gesagt worden wäre. — Hinsichtlich des Werths seiner Leistungen müssen wir ihm das Verdienst zuerkennen, daß er in der Gymnastik eine pädagogische Disciplin ins Dasein rief, die bei einer vollständigen, den ganzen Menschen ins Auge fassenden Erziehung eben so nothwendig und unentbehrlich erscheint, als sie auf fast unbegreifliche Weise lange verkannt und vernachlässigt wurde. Durch die Anerkennung, die ihm zu Theil ward, durch die Nachahmung, die er fand, hat sie mit der Zeit eine volksthümliche Bedeutung bekommen. Turnplätze sind in allen Gegenden unseres deutschen Vaterlandes und über dessen Grenzen hinaus in fremden Ländern errichtet worden. Jener erste Turnplatz, mit dem GutsMuths in Schnepfenthal den Anfang machte, ist das Vorbild für unzählige andere geworden. GutsMuths Gymnastik hat eine ganze Literatur von Turnbüchern und Turnschriften zur Nachfolge gehabt, und ein Geschlecht von Turnern ist entstanden. Mögen Turnlehrer, wie z. B. Jahn auf einem größeren Schauplatz, ihn später zum Theil verdunkelt haben, immer bleibt ihm die Ehre des Anfangs und der Erfindung ungeschmälert, und mit Recht sagt Spieß: Wenn man Jahn den Vater der deutschen Turnkunst nennt, so sollte man billigerweise auch den Groß- und Erzvater derselben, GutsMuths, nicht vergessen. GutsMuths Gymnastik wurde ins Französische, Englische und Dänische übersetzt. — Als Zugabe zu seiner Gymnastik erschien besonders: GutsMuths, Lehrbuch der Schwimmkunst. Weimar 1798. 2. Aufl. 1833. — Täglich ertheilte GutsMuths im Sommersemester Vormittags 11—12 den Turnunterricht und stellte Nachmittags 4—5 beim Baden in den Reinhardsbrunner Teichen die Schwimmübungen vermittelst der Badestange an.

Die Gymnastik von einer specielleren Seite, als Vorschule der rein kriegerischen Uebungen, aufgefaßt, behandelte GutsMuths später in einem Werke: „Turnbuch für die Söhne des Vaterlands, den Fürsten und dem Volke des deutschen Bundes gewidmet“. Mit 4 Kupfertafeln. Frankfurt a. M. Gebr. Wilmans 1817. gr. 8. 300 S. — Dieses Werk erscheint als der Nachhall einer schon im Verbleichen begriffenen schöneren Zeit. Für das nach Abwerfung des französischen Joches zum Gefühle wiederhergestellter Freiheit erwachte deutsche Volk soll das durch alle Staaten des Vaterlands gaumäßig organisirte Turnen das Mittel werden, eine kräftige, kampftüchtige Jugend zu ziehen, die mit kriegerischem Muth und patriotischem Sinne das errungene Gut gegen jeden auswärtigen Feind zu vertheidigen im Stande sei. Dies ist die Idee, von der der Vf. ergriffen ist, für die er mit begeisterter Rede die Zeitgenossen zu entzünden sucht. Daß diese Idee damals wenig Anklang finden konnte, läßt sich bei den veränderten Zeitumständen, die eingetreten waren, leicht erwarten. Seitdem die Turnplätze für Demagogengerde galten, Förderer volksthümlicher Bestrebungen, wie Jahn, verfolgt und gefangen gesetzt wurden, war für Stimmen dieser Art wenig Berücksichtigung zu hoffen. Das Turnbuch fand, trotz seiner warmen Ansprache, nur eine laue Aufnahme. Ein zu diesem größeren erschienenenes kleineres Werk: „Katechismus der Turnkunst, oder kurzer Abriß der deutschen Gymnastik, ein Leitfaden für Lehrer und Schüler von GutsMuths.“ Frankf. a. M. 1818. Gebrüder Wilmans. 8. 182 S. bevorwortete der Verf. also: „Einige Freunde des Turnwesens forderten mich auf zur Herausgabe eines kürzeren Abrisses. So entstand dieser Katechismus als Leitfaden zu dem, was im Turnbuche ausführlich aufgestellt worden.“

Auf einem günstigeren Gebiete und ganz in seiner pädagogischen Sphäre finden wir den gemüthlichen Jugendfreund in einer seiner frühesten Schriften: „Spiele zur

Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden, gesammelt und praktisch bearbeitet von GutsMuths" 1796. Die Spiele erschienen bei Lebzeiten des Vf. in 3. Aufl.; dazu kam nach seinem Tode eine 4., durchgesehen und neueingeführt von Klumpp. Stuttgart, bei Hoffmann 1845. VII. 360 S. mit 4 Taf. Abbild. — Die Mannigfaltigkeit und angenehme Beschreibung der aufgeführten Spiele sowohl, als die Hinweisung auf den praktischen Nutzen, den sie bei gehöriger Anordnung und Leitung für die geistige und körperliche Bildung der Jugend haben können, macht dieses Buch für den Erzieher und selbst für den Turnlehrer zu einem eben so interessanten, als belehrenden pädagogischen Hülfsmittel. Bei der erweiterten praktischen Bedeutung, die sie durch GutsMuths bekommen, fallen sie ganz mit unter den Gesichtspunct der Gymnastik und dienen demselben Zwecke. Was die Gymnastik für den Turnplatz ist, das wurden die Spiele für den Familienkreis und die Privaterziehung.

Außer der Gymnastik waren Geographie und Technologie die Hauptfächer, in denen GutsMuths unterrichtete, beides Gegenstände, die seinem praktischen Sinne durchaus entsprachen und von ihm als Lehrer und Schriftsteller mit glücklichem Erfolge gefördert wurden. Seinen Unterricht wußte er nicht nur durch Gründlichkeit der Methode, sondern auch durch versinnlichende Anschauung vorgezeigter Gegenstände, kleine wissenschaftliche Reisen, die er unternahm, Landkarten, die er zeichnen, Handarbeiten, die er verfertigen ließ, nützlich und angenehm zu machen, und manche Schüler giengen aus demselben hervor, in deren Namen ein ehrenvolles Zeugnis für den Lehrer liegt. Dem ältesten derselben, dem berühmten Professor Karl Ritter in Berlin, gebührt unstreitig der erste Rang unter ihnen. Auch darf das schöne Verhältnis der Freundschaft zwischen beiden, das, aus den frühesten Zeiten entsprungen und durch Gleichartigkeit der Forschungen und Bestrebungen genährt, in fruchtbringender Wirksamkeit stets fortbestand, als ein Glanzpunct in GutsMuths Leben nicht unerwähnt bleiben. Außer ihm sind noch zwei andere, die berühmten Reisenden Graf Görz und Alexander Ziegler als GutsMuths Schüler hier anzuführen. — Als Schriftsteller hat GutsMuths durch sein „Handbuch der Geographie“ 2. Abth. Spz. 1810, 2. Aufl. 1825—26. zu einer gründlichen naturgemäßen Methode des geographischen Unterrichts beigetragen und anderen ähnlichen Werken die Bahn gebrochen. Ein „Abriß der Erdbeschreibung“ Spz. 1819, 3. Aufl. 1839, erschien, als Lehrbuch beim Unterrichte; dazu für den Lehrer eine „Methodik der Geographie“ Spz. 1835. Mit Gaspari, Hassel, Ukert u. a. verband er sich zur Besorgung eines vollständigen Handbuchs der Erdbeschreibung, wobei er die Bearbeitung von „Brasilien“ übernahm. Von dem mit J. A. Jacobi gemeinschaftlich herausgegebenen Werke: „Deutsches Land und deutsches Volk“, verfaßte er den ersten Theil, „deutsches Volk“ 2 Bde. Gotha 1820. Die dem Jacobischen Werke accommodirte, zu poetisch gehaltene Sprache ist wohl mit Recht an diesem Buche getadelte worden. Ueber Mechanik erschien von ihm das von andern viel benutzte Buch: Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer. Altenb. 1801. 2. Aufl. Spz. 1816.

Seit 1797 bewohnte GutsMuths, verheirathet mit einer Seitenverwandten Salzmann's, ein freundliches Landhaus am Eingange des Schnepfenthal benachbarten Ortes Ibenhain. Hier sehen wir ihn auch in eigener selbstgeschaffner Sphäre, als Vorsteher eines Haushalts, als Vater und Erzieher einer zahlreichen Familie, in patriarchalischer Würde walten; dann in Stunden freierer Erholung mit Pflege seines Blumengartens, Veredelung seiner Obstbäume, Abwartung seiner Bienenzucht beschäftigt, oder an seiner Drechselbank thätig, und auf andere Weise das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden. In der ländlichen Muße, die ihm hier zutheil ward, faßte GutsMuths, wie aus den beigefügten Jahreszahlen zu ersehen, die meisten seiner oben angeführten Schriften ab, und verschaffte sich als Herausgeber seiner Zeitschrift: „Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur Deutschlands“, 1800 bis 1820, einen ausgedehnten literarischen Wirkungskreis. Von hier aus kam er täglich zweimal nach Schnepfenthal, Vormittags 11—12 zur Gymnastik, Nachmittags 2—4

zum Unterrichte in den Classen, worauf er im Sommer 4—5 die Zöglinge zum Baden führte und den Schwimmunterricht ertheilte. — Stets in nützlicher Thätigkeit begriffen, einfach und naturgemäß in seiner Lebensweise erreichte GutsMuths ein hohes Alter. Noch munter in seinem Berufskreise feierte er 1835 sein 50jähriges Amtsjubiläum; mußte jedoch schon zwei Jahre später wegen zunehmender Altersschwäche seine Geschäfte aufgeben. Er starb am 21. Mai 1839. — Unstreitig gebührt GutsMuths nach seinem Wirken und seinen Leistungen ein ehrenvoller Platz unter den deutschen Pädagogen. In den pädagogischen Disciplinen, denen er seine Hauptthätigkeit widmete, hat er überall mit Erfolg gewirkt und steht in manchem originell und unübertroffen da. Doch nicht auf sie allein beschränkte er seine Aufgabe; über ein noch weiteres Gebiet erstreckt sich seine pädagogische Thätigkeit. Die Gymnastik war ihm mit einem System von Leibesübungen nicht abgeschlossen; sie war in seiner Anschauung die Grundlage einer naturgemäßen, die jugendliche Kraftentwicklung mit gleicher Rücksichtnahme auf Geist und Körper fördernden Erziehungstheorie, die zu Systemen vorherrschender Verweichlichung, geistigen Zwangsanstalten zur Verkümmernng des Jugendlebens, Prunktreiben mit eitlen Wissen und unpraktischer Gelehrsamkeit einen scharfen Gegensatz bildet. „Laßt uns doch nicht allein dafür sorgen“, sagt GutsMuths in dieser letzten Beziehung, „daß der Mensch etwas tüchtiges lerne, sondern vor allem dafür, daß er etwas tüchtiges werde“. Von diesem praktischen Gesichtspuncte aus fand GutsMuths ein reiches Feld eröffnet, bald als erfahrener Pädagog, bald als warmer Jugendfreund, bald auch, wo es Mißbräuche zu bekämpfen galt, als scharfer Kritiker und Recensent*) seine Ansichten auszusprechen, wozu ihm besonders die Biblioth. f. Pädag. das geeignete Mittel darbot, in die verschiedenen Zweige des Erziehungs- und Unterrichtswesens fördernd einzugreifen und viele beherzigenswerthe Winke und Anregungen fürs Bessere zu geben. — Vergewenwärtigen wir uns zum Schlusse noch die echt pädagogische Persönlichkeit des Mannes, sein schlichtes, biederes, aber würdevolles und achtungsgebietendes Aeußeres, die Energie und Strenge, die zu Zeiten ebenso wohlthätig wirkten, als seine rücksichtsvolle Milde zu andern, den pädagogischen Scharfblick, mit dem er jeden seiner Zöglinge durchschaute und nach seinen Eigenthümlichkeiten zu behandeln verstand. Das Turnen gieng nie munterer und fröhlicher von statten, als wenn es sein Commandowort belebte, wurde nie anregender belohnt, als wenn er die Besseren zu Vorturnern ernannte, oder Prämien für die gelungenen Uebungen ertheilte. — Sein Andenken lebt in der Anstalt, an der er wirkte und zu deren Gedeihen er wesentlich beitrug, in dankbarer Erinnerung fort und wird in seinem Geiste gewiß am besten dadurch geehrt, daß rüstige Turnlehrer, die ehemals seine Schüler waren, auf dem von ihm einst eingerichteten Gymnastikplatze die alte angestammte Kunst des Meisters mit ihren Zöglingen fortüben. — Als eine besondere Kundgebung dieser Gesinnung erwähnen wir noch des Turnfestes, das am 9. August 1859 zu GutsMuths 100jährigem Geburtsjubiläum Vormittags mit Turnen und Nachmittags mit einer fröhlichen Turnfahrt auf das benachbarte Waldgebirge gefeiert ward. — Und so müsse auch das deutsche Vaterland den würdigen Pädagogen ehren, der das Turnen auf seinem Boden eingeführt hat; der die Bildung des deutschen Gymnasiums für unzureichend erachtete, wenn nicht auch die Bildung des griechischen Gymnasiums hinzukäme; der seinen Namen in der Gymnastik, sowie die Gymnastik seinen Namen verewigt hat. Sein Werk und sein Name müsse auf deutschem Boden nie untergehen!

Dr. Salzmann †.

Gymnasiallehrer. Der Gymnasiallehrer muß neben den allgemeinen Eigenschaften, welche den Lehrer ausmachen (s. d. Art. Lehrer), noch die besonderen besitzen, welche durch die Eigenthümlichkeiten des Gymnasiums gefordert sind. Diese hinwiederum sind mitbedingt durch die Organisation der betreffenden Anstalt, hauptsächlich also durch die

*) In dieser letzten Hinsicht erinnern wir uur an ein kleines, wohl ziemlich vergessenes Schriftchen von ihm, allein um des Titels willen, da es zunächst mit Pädagogik nichts zu schaffen hat: GutsMuths Reise nach Böhmen mit Seitenhieben links und rechts!

Altersstufen, welchen die Schüler derselben angehören. Es ist ein anderes, ob die Schüler 8jährig oder 10jährig und noch älter in die unteren Classen eintreten, ob sie in der Regel 18jährig oder 20jährig das Gymnasium verlassen. Sowohl der Stoff, die geistige Nahrung, als die Methode, die Behandlung des Stoffs hängt wesentlich von dem Grad der Empfänglichkeit, der Reife des Lernenden ab. Davon sind natürlich auch die Forderungen bedingt, die an den Lehrer gestellt werden, und die Vorbereitungen, denen er sich zu unterwerfen hat. Es war naturgemäß, daß in den Gegenden, wo das Gymnasialalter die Zeit vom 8. bis zum 18. Lebensjahr umfaßt, wesentlich zwei Gattungen von Lehrern sich von einander unterschieden, solche, welche für die untere, und solche, welche für die obere Hälfte dieser Periode vorzugsweise sich eigneten^{*)}. Beiderlei Zeiten grenzen nicht nur an einander, sondern die eine fließt leicht in die andere über und es kann zwar immerhin zuweilen geschehen, daß ein Mann, der mit kleinen Knaben vortrefflich zu verkehren weiß, auch die reifenden Jünglinge anzuziehen und mit fortzureißen versteht; aber regelmäßig wird dies doch nicht der Fall sein, und wer nur das Erstere meisterlich versteht, verdient deswegen keinen geringeren Preis, als wer das zweite Gebiet beherrscht. Dazu kommt, daß die zweite Aufgabe stofflich höhere Anforderungen stellt als die erste. Der Lehrer kleinerer Knaben kann mit einem geringeren Maß von Kenntnissen haushalten, nur muß er die, deren er bedarf, gründlich verarbeitet haben und wirklich beherrschen; es ist ihm also auch eine weniger ausgedehnte wissenschaftliche Vorbereitung nöthig, er kann z. B. die Elemente des Lateinischen vortrefflich lehren und einüben, auch wenn er durch seine äußere Lage gehindert war, Universitätsstudien zu machen oder sich sonstwie für eine höhere Prüfung vorzubereiten. Andererseits ist es wohl möglich, daß ein zu Höherem angelegter und aus gestatteteter Geist sich wie ein ins Joch gespannter Pegasus fühlt, wenn er mit Anfängern die Elemente behandeln soll, ja daß ihm hiezu die nöthige Geduld oder gar die Fähigkeit, die Geschicklichkeit, insbesondere das Vermögen, sich in den beschränkten Gesichtskreis des Anfängers und die Hindernisse seines Fortschreitens hineinzuversetzen, abgeht. Er denkt vielleicht nicht ganz mit Unrecht, er sei doch zu ganz anderem tüchtig und seine Kraft werde durch solche Verwendung vergeudet. Da ergiebt es sich dann, wo die Verhältnisse so liegen, von selbst, daß man auch verschiedene Prüfungen für die Lehrer anordnet, niedere für solche, welche sich für die unteren und mittleren Stufen der Gymnasien vorbereitet haben, und höhere für diejenigen, welche in den höheren Classen zu unterrichten befähigt sind. Es kann wohl geschehen, daß derselbe Mann zuerst der niederen Prüfung sich unterwirft und nach einiger Zeit dann der höheren, und es wird in solchem Fall nicht selten vorkommen, daß er als Lehrer der Secundaner und Primaner sich sagt, er habe in Classe III und IV das Beste auch für die späteren Stufen gelernt, und jenen Vorbereitungsdienst um keinen Preis missen möchte. Aber der Dienst in den unteren und mittleren Classen sollte als nicht minder ehrenvoll angesehen werden, als der in den oberen, so daß die dort arbeitenden Männer nicht nöthig hätten, sich um das Vorrücken in die höheren und höchsten zu bemühen. Das Fundament für den ganzen Bau wird ja doch in den unteren Classen gelegt und es gehört dazu ein methodisches Geschick, welches der Oberlehrer zuweilen entbehrt und zwar manchmal sogar ohne großen Schaden, weil für einen von unten auf richtig geführten Schüler die Methode des Unterrichts kein so entscheidendes Gewicht mehr hat, als die Beschaffenheit des Unterrichtsstoffs. Mit dem Bisherigen möchten wir die Aufstellung begründet haben: man bedarf für den Gymnasialunterricht nicht lauter studirte Lehrer, durchgebildete Philologen und Mathematiker; für die Classen bis Quarta, etwa auch noch Untertertia, kann auch derjenige einen tüchtigen Lehrer abgeben, der sich nur eine solide Gymnasialbildung erworben oder auf anderem Wege dazu vorbereitet hat, und für die unteren Classen sind oft seminaristisch gebildete Männer gerade vorzugs-

^{*)} Die Frage, welches das richtige Alter für den Anfang des Lateinlernens sei, kann noch nicht als eine entschiedene gelten.

weise tüchtig, weil sie bei ihrer Vorbereitung sich die methodische Technik als eine Hauptsache angeeignet haben.

Der künftige Oberlehrer nun soll seine besondere Wissenschaft auf dem Fundament einer tüchtigen Gymnasialbildung aufbauen, ob er sich nun der classischen oder der modernen Philologie oder der Mathematik und den Naturwissenschaften widmen will. Was zur allgemeinen Bildung des Lehrers gehört, kann er in keinem Falle entbehren, der Mathematiker nicht die sprachliche Bildung, der Philolog nicht einen gewissen Grad von mathematischer, der moderne Philolog am wenigsten die Kenntnis der alten Sprachen; alle aber müssen die bildenden Elemente in sich aufgenommen haben, welche die deutsche Literatur zumal in ihrer ersten und zweiten Blütenperiode und das Studium der Geschichte darbietet, und es wäre nicht gut um den Gymnasiallehrer bestellt, dem nicht ein tieferes Verständnis der Religion, also insbesondere ein mehr als oberflächlicher Blick in das Evangelium und dessen Werth für Herz und Leben geöffnet worden wäre. Auf eine der hiemit bezeichneten drei Hauptrichtungen, classische Philologie, moderne Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, wird demnach in der Regel das Interesse und die Arbeit des studirenden Jünglings, der sich auf ein Gymnasiallehramt vorbereiten will, sich vorzugsweise concentriren, jedoch immerhin so, daß bald dieses, bald jenes der ergänzenden Fächer neben einem Hauptfach ausgiebig genug betrieben wird, um je nach der Zusammensetzung des Lehrercollegiums von dem betreffenden Lehrer übernommen zu werden, am natürlichsten z. B. die Geschichte von dem classischen, die deutsche Sprache von dem modernen Philologen u. s. f. Der Religionsunterricht sollte bei naturgemäßen Verhältnissen in allen Classen von dem Classenlehrer erteilt werden, weil dieser eben als solcher den tiefsten Einfluß auf die Schüler üben kann und üben soll; allein leider darf man das naturgemäße Verhältnis nicht überall voraussetzen. Seit mehr als einem Jahrhundert geht nun einmal ein tiefer Riß durch die Bildung der Nation; man kann es sich nicht verbergen, daß ein nicht ganz kleiner Theil der Gebildeten mit dem Christenthum innerlich zerfallen ist. Auf die Erklärung dieser Thatsache einzugehen, ist hier nicht der Ort, genug, daß die Thatsache, wie beklagenswerth auch immer, für jetzt vorhanden ist. Der Kampf zwischen Heidenthum und Christenthum ist keineswegs ausgefochten, sondern stammt vielmehr in immer neuen Formen, wie sie die Richtung der Zeit mit sich bringt, von Zeit zu Zeit wieder auf. So schlimm aber steht es doch noch nicht, daß der Anspruch des modernen Heidenthums auf die Herrschaft in der Schule, der höheren wie der niederen, öffentlich anerkannt wäre, wenn auch einzelne, ja viele Vertreter desselben sich gebarden, als wären wir schon soweit zurückgekommen. Die Schule aber ist, da sie nun einmal die Ergebnisse der jetzigen Bildung dem nachwachsenden Geschlechte überliefern soll, auch in dieser Beziehung ihren Pflegebefohlenen das Beste schuldig, was sie bieten kann. Nun ist es die Aufgabe der Theologie, das ewige Gotteswort mit den wechselnden Meinungen der menschlichen Vernunft zu vermitteln, anders ausgedrückt: die Versöhnung des Glaubens mit der Wissenschaft darzulegen; also ist es auch die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Schule, ihre Zöglinge auf diesem Standpunct, wie ihn die Wissenschaft in unserer Zeit im allgemeinen erreicht hat, zu führen, und je mehr sie der Wissenschaft überhaupt entgegenreisen, um so mehr auch die Behandlung dieses Unterrichtsfaches der wissenschaftlichen anzunähern. Hieraus ergibt sich, daß in den oberen Classen der Gymnasien in der Regel wissenschaftliche Theologen den Religionsunterricht zu übernehmen haben, ob sie nun noch für andere Unterrichtsfächer vorbereitet und befähigt sind, oder ob sie nur etwa noch das Hebräische für die künftigen Theologen lehren.

Aus der obigen Aufstellung, daß überhaupt für den Gymnasiallehrer ein tieferes Verständnis der Religion nothwendig sei, fließt die Folge, daß auch auf der höchsten Stufe der Vorbereitung für seinen Beruf die Förderung in religiöser Erkenntnis nicht gleichgültig für ihn sein dürfe, daß er vielmehr bei der Betreibung wissenschaftlicher Studien auch die Theologie in den Kreis derselben hereinzuziehen habe. Es verräth eine sehr mangelhafte Einsicht in den Stand der Wissenschaften, wenn man meint, die

Theologie sei gar keine Wissenschaft im strengen Sinn des Wortes. Einige Theile derselben, z. B. Einleitung in die Dogmatik und Ethik, Exegese des Briefs an die Römer u. führen sehr in die Tiefe und sind zugleich ungemein fruchtbar für den Erzieher, abgesehen davon, daß sie die Philosophie als vorangehendes oder begleitendes Studium sogar nach der in einzelnen Ländern obligatorischen Einrichtung voraussetzen. Für eine Wissenschaft, die ihm lebendig vorgetragen wird, interessirt sich der studirende Jüngling, warum nicht auch für die theologische? Dagegen wird sein Interesse für religiöse Erkenntnis, wenn nicht andere Einwirkungen überwiegen, mehr und mehr in den Hintergrund treten, wenn er gar kein theologisches Collegium hört. Und doch soll er als Erzieher — und das muß jeder Lehrer sein wollen — die Seelenpflege als zu seinem Berufe gehörig ansehen, seine Schüler sind doch wesentlich auch Mitglieder der christlichen Gemeinde (ihnen gegenüber sind Schüler anderer Art doch in verschwindender Minderheit); da gebührt es ihm dann auch, sich wissenschaftlich damit zu beschäftigen, wie Seelen zu führen sind, wo ihre tiefste Krankheit ihren Sitz hat, wie sie gesunden und zu ihrem ursprünglichen Stand zurückkehren können. Wir verkennen daneben durchaus nicht, daß auch für den Religionslehrer in der Schule die wichtigste Eigenschaft die religiöse Gesinnung ist; Religion ist Leben, Leben aber wird nur aus Leben erzeugt; es kann deshalb ein Lehrer den Religionsunterricht ganz correct ertheilen und seine Schüler bleiben unangeregt und kalt, während ein anderer mit mangelhafter Erkenntnis dennoch seine Schüler ergreift und erwärmt, weil er selbst von dem, was er lehrt, ergriffen ist. Zu der Herzenswärme muß also bei dem Lehrer, wenn er seine Stelle ausfüllen will, auch das Licht der Erkenntnis hinzukommen. In früheren Zeiten waren die Gymnasiallehrer regelmäßig zugleich Theologen und beiderlei Studien waren verbunden; erst im Lauf der Zeit hat sich das philologische Studium entsprechend der Ausdehnung der Wissenschaft in die Breite und in die Tiefe vom theologischen losgetrennt. Insbesondere durch F. A. Wolf hat sich die Wissenschaft vom classischen Alterthum zu selbständigem Rang erhoben. Es ist dies der Entwicklungsgang der Wissenschaft auch auf anderen Gebieten: die Detailforschung nimmt überhand und dehnt den Umfang der einzelnen Disciplinen dermaßen aus, daß es immer schwerer wird, das Ganze zu umspannen. So sind manche Theile der Naturwissenschaft, wie Physik, Chemie, Botanik, Zoologie u. völlig selbständige Wissenschaften geworden, die ihre eigene Pflege erfordern, ja selbst wieder in einzelne Gebiete zerfallen, von denen jedes seinen Mann verlangt. Die Medicin ruht anerkanntermaßen auf dem Fundament der Naturwissenschaften und das Studium der letzteren ist eben deshalb dem Medicinstudierenden vorgeschrieben, sogar eine eigene Prüfung darin für ihn angeordnet; aber die Zahl derjenigen, welche eben nur Naturwissenschaften studiren, ist dem beschränkten Bedürfnis entsprechend eine mäßige. Man kann fragen, ob nicht in ähnlicher Weise die Zahl der *puri puti philologi* eine mäßige sein, die Production der Philologen im Wolf'schen Sinne beschränkt sein dürfte. Von den Studirenden der Naturwissenschaften werden weit die meisten praktische Aerzte, während einzelne besonders berufene sich dem reinen Dienst der grundlegenden Wissenschaft widmen, und von den Studirenden der Philologie werden die meisten Gymnasiallehrer, die wenigsten Philologen ohne Verwendung im unmittelbaren Dienst der Schule, die einen in Folge hervorragenden Talents, das sich im Laufe der Studienzzeit geltend macht, die andern begünstigt durch äußere Umstände, Verbindungen, Vermögen, zuweilen auch durch Coterien u. dgl. Sollte daraus nicht zu schließen sein, daß es praktischen Werth habe, die jungen Philologen auch für anderes zu interessiren und mit anderem zu beschäftigen, als mit der wissenschaftlichen Philologie? Sie werden als Gymnasiallehrer, was die meisten werden wollen, namentlich das sehr gut brauchen können, wenn sie der theologischen Bildung nicht entbehren, dem Christenthum auch als einem Gegenstand des Wissens nicht fremd geworden sind, so daß sie wenigstens in mittleren Classen den Religionsunterricht selbst zu übernehmen, den anderweitigen Unterricht auf den oberen Stufen im Einklang mit dem Geist des Christenthums zu geben im Stande sind. Der Religionsunterricht in Cl. II

und I mag in den meisten Fällen für jetzt, damit der Unterricht von Classe zu Classe sich um so leichter harmonisch anschliesse, am zweckmäßigsten Einem Manne und alsdann einem Theologen übergeben werden.

So wird denn das gesunde Verhältnis das sein, daß die künftigen Gymnasiallehrer beiderlei Studien je nach Neigung und Befähigung in verschiedenem Mischungsverhältnis combiniren, jedenfalls neben den philologischen noch einige philosophische und theologische Collegien hören und durcharbeiten. Zu den für den philologischen Lehrer wichtigsten Collegien und zur Einleitung in die Unterrichtspraxis wird die Zeit, wenn er seine acht Semester, die durchaus gefordert werden müssen, treulich auskaut, voraussichtlich ausreichend sein, zumal da für die philologischen Realien, über welche dicke Bücher genug vorhanden sind, eben diese Bücher im Fall des Bedürfnisses befriedigenden Aufschluß geben; die Wahrheit des Satzes *docendo discimus* wird er jedenfalls durch Erfahrung zu erproben haben. Für vieles, was zur Universitätsphilologie gehört, ist der Gymnasialschüler noch nicht reif oder es hat auch überhaupt kein Interesse für ihn, und der junge Lehrer muß sich also der Enthaltbarkeit befleißigen und nicht alles, was er in seinem Füllhorn hat, vor den Schülern ausschütten. Es hat den Gymnasien schon hier und da Schaden gebracht, daß ein Theil der Lehrer nicht bedachte, was für die Masse der Schüler wirklich bildende Kraft haben konnte, und diesen Dinge vorlegte, die nur für den wissenschaftlichen Philologen Interesse haben; es ist dadurch der Credit und das Ansehen dieser früher auch beim Publicum so beliebten Anstalten vieler Orten geschädigt worden*).

Auch zur Heranbildung tüchtiger Gymnasiallehrer wird der Universitätslehrer philologische Disciplinen wie Grammatik, Metrik, Kritik zu betreiben haben, damit jeder Candidat Gelegenheit finde, sich in dieselbe hineinzuarbeiten; griechische und römische Literaturgeschichte muß der Jünger der Wissenschaft nothwendig hören; bei der Behandlung der Classiker muß zur Einleitung die Beschaffenheit, das Alter, die Verwandtschaft, der Werth der Handschriften besprochen werden; aber das Hauptgewicht muß dann doch auf das Verständnis des Inhalts der Schriftsteller und eine geschmackvolle Erklärung fallen, die sich von der gymnastischen Behandlung hauptsächlich dadurch unterscheidet, daß sie in rascherem Ueberblick nur bei den bedeutenderen Schwierigkeiten verweilt, an ihrer methodischen Lösung die exegetischen Hauptregeln exemplificirt, und die Einzelheiten zu einem Gesamtbilde zusammenfaßt. Im pädagogischen Seminar wird neben der Erklärung des Classikers von dem Candidaten auch eine musterhafte Uebersetzung in die Muttersprache und eine gute Uebersetzung aus der Muttersprache in die fremde gefordert werden müssen. So geführt werden die Lehramtsandidaten die Begeisterung für das classische Alterthum in sich nähren, welche neben der Liebe zur Jugend die wichtigste Bedingung eines erfolgreichen Wirkens für sie bildet.

Das Bisherige findet seine analoge Anwendung auch auf die beiden anderen Zweige des Gymnasiallehramts, die moderne Philologie und die Mathematik und Naturwissenschaften. Für die erstere ist noch besonders hervorzuheben, daß ein längerer Aufenthalt in dem betreffenden fremden Lande den Candidaten nicht nur wegen der Aussprache nothwendig ist, sondern auch um Geist und Sitte des dort wohnenden Volkes verstehen zu lernen. Für die Mathematiker sodann ist das Studium der ethischen Wissenschaften aus dem Grunde von besonderem Werthe, weil gerade sie erfahrungsgemäß leicht auf die Einseitigkeit verfallen, nur dasjenige zu schätzen, was sich zählen

*) Es war wohl schwerlich vom richtigen Standpunkte aus gesprochen, wenn der erste Präsident der Versammlung der Philologen und Schulmänner in Tübingen (Protok. S. 5 f.) das Bestreben des verewigten Roth, die mehr oder weniger enge Verbindung der Philologie mit der Theologie zu erhalten, scharf tadelte. Die Universitätsprofessoren der Philologie erkennen gewiß auch jetzt eine ihrer Hauptaufgaben darin, einen Stand tüchtiger Gymnasiallehrer für das Land heranzubilden, in ähnlicher Art, wie der verewigte Nägelsbach es in seinem Kreise mit so schönem Erfolg erstrebte. Wachsen dann etwa einzelne über das Gymnasium hinaus, so ist das freilich erfreulich, aber doch nicht eigentlich der Hauptzweck.

und messen läßt. In den Lehrercollegien der Gymnasien kann man eine zu geringe Taxirung der fremden Fächer bei den Mathematikern häufiger beobachten, als bei anderen Lehrern, was sich freilich theilweise auch daraus erklärt, daß sie längere Zeit die ihrer Wissenschaft gebührende Anerkennung und Stellung erst haben erkämpfen müssen. Mit aus diesem Grunde sollte namentlich auch das Studium der Gymnasialpädagogik ein für alle Lehramtsandidaten vorgeschriebenes Fach sein, damit sie unter anderem auch die einzelnen Zweige der Gymnasialwissenschaften nach ihrer Bedeutung für das Ganze richtig schätzen lernten.

Die Stellen an den mittleren Classen werden mit solchen Candidaten besetzt werden, welche theils, für die oberen befähigt, von den mittleren aus auf solche vorrücken wollen, theils, auf der Universität zwischen Theologie und Philologie getheilt, nachher aus irgend welchen Gründen der Neigung zum Jugendunterricht folgen, theils auf den unteren Stufen sich vorzüglich bewährt haben. Die Knabenclassen im engeren Sinne haben für manche Lehrer einen besonderen Reiz, indem gerade dieses Alter mit seiner kräftigen Verbtheit sie besonders anzieht und durch seine rasche körperliche und geistige Entwicklung den Fleiß und das Geschick des Lehrers mit in die Augen fallenden Früchten lohnt. Am sichtbarsten sind diese freilich in den unteren Classen, in welchen bei genügend begabten Schülern jeder Monat durch nachweisbare Fortschritte bezeichnet wird. Lehrer, die seiner Zeit vielleicht nur das mittlere Gymnasium absolvirt oder es nicht einmal so weit gebracht haben, können im gymnastischen Elementarunterricht oft die erfreulichsten Leistungen aufweisen und in Bezug auf Methode und technische Schulung den gelehrteren Collegen zum Muster dienen. Die wissenschaftliche Bildung aber, welche den Vorzug der letzteren ausmacht, pflegt den Lehrern der unteren Classen so viel Achtung einzusflößen, daß sie weit davon entfernt sind, sich ihrer Leistungen zu überheben. Auch die Lehrer von Fächern wie Schreiben, Singen, Turnen, sollten, um sich für Stellen an Gymnasien zu eignen und namentlich in Handhabung der Disciplin keine Schwierigkeiten zu finden, sich durch feineren Sinn und Tact empfehlen.

Schließlich verweisen wir auf die in mehreren Punkten wesentlich abweichende Darstellung dieses Gegenstandes in Schrader's Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, § 72 ff. und § 95 ff. und den Artikel Pädagogisches Seminar in Band V dieser Encyclopädie von demselben Verfasser. — Vergl. ferner Thaulow, Gymnasialpädagogik S. 228. — Neue Jahrbücher für Phil. u. Pädag. Bd. 76, Heft 10. Noctes scholasticae.

Dr. R. A. Schmid.

Gymnasialreform, s. Reform.

Gymnasium *). Die betreffende Literatur ist unendlich. Abgesehen von unzähligen Abhandlungen in Programmen und Einzelschriften sind wichtig die von den verschiedenen Regierungen erlassenen zahlreichen Verfügungen und Reglements, die in den betreffenden Sammlungen zu finden sind; ferner die pädagogischen Zeitschriften, namentlich die *Jahreshefte*, die *Pädagogische Revue*, die *Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien* und vor allen anderen *Müggell's Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, die in der That ein reichhaltiges Repertorium für alle hier einschlagenden Fragen genannt werden kann; endlich die Protokolle der verschiedenen Versammlungen der Philologen und Schulmänner. Von größeren selbständigen Werken nennen wir außer den allgemeinen Schriften über Pädagogik von Beneke, Schleiermacher, Palmer und Waiz, als besonders wichtig: *Niethammer, Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus*, Jena 1808. *Hiersch, Ueber gelehrte Schulen*, 3 Bde. Stuttgart und Tübingen 1826—29. *Ders., Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien*, 3 Bde. ebendaf. 1838. *Scheibert, Das Gymnasium und die*

*) Ueber die seit dem ersten im Jahre 1862 erfolgten Erscheinen des nachfolgenden Artikels, der hier unverändert wieder gegeben wird, in den Verhältnissen der Gymnasien in Deutschland und insbesondere in Preußen eingetretenen Veränderungen s. den Nachtrag am Schluß desselben.

höhere Bürgerschule. Berlin 1836. L. Döderlein, Reden und Aufsätze, ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik, 4 Bde. Erlangen 1843—59. Deinhardt, Der Gymnasialunterricht. Hamburg 1837. C. L. Roth, Das Gymnasial-Schulwesen in Bayern zwischen 1824 und 1843. Stuttgart 1845. Ders., Kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts, Stuttgart 1857. 2 Bde. L. Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung. Berlin 1852. (1. Aufl.) W. Herbst, Das classische Alterthum in der Gegenwart. Leipzig 1852. L. Kühnast, Die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserem altclassischen Schulunterricht. Rastenburg 1856. S. Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel 1858. R. A. S. Lattmann, Ueber die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium. Göttingen 1860. R. G. Heiland, Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums nach ihren wesentlichsten Seiten dargestellt in Schulreden. Weimar 1860.

Unter den mit dem Namen Gymnasium bezeichneten Schulen werden diejenigen Anstalten begriffen, deren Aufgabe es ist, der Jugend vornehmlich auf Grund der Beschäftigung mit der classischen Literatur der Griechen und Römer eine höhere Bildung zu gewähren und die deshalb oft schlechtweg als gelehrte Schulen bezeichnet werden. Zener in der zweiten Hälfte des sechszehnten Jahrhunderts in Deutschland auftauchende Name ist hier allmählich der bei weitem überwiegender geworden. Die daneben hie und da erscheinenden Namen Lyceum und Pädagogium haben, und hatten in höherem Grade in früherer Zeit, einen mehrfach modificirten Nebenbegriff, indem die mit dem ersten Namen bezeichneten Anstalten theils eine zwischen dem Gymnasium und der Universität gestellte Mittelstufe, wie in Bayern, theils vollständigere jene Mittelstufe mit umfassende Gymnasien, wie in Baden, theils unvollständige Gymnasien (ohne die oberste Classe), wie in Württemberg bildeten; die Pädagogien aber theils vollständige, oft zugleich mit einer Erziehungsanstalt verbundene Gymnasien sind, wie die zu Halle, Züllichau, Putbus befindlichen, theils Anstalten, welche in ausgedehnterem Maße auf die Gymnasien vorbereiten, wie in Baden, und somit etwa den Progymnasien in Preußen, deren Name keiner Erklärung bedarf, entsprechen. Doch finden sich beide Namen auch sonst hie und da mit manchen Modificationen. Ebenso ist der Sinn des in verschiedenen Gegenden gebrauchten Namens der lateinischen Schulen ein verschiedener, indem mit diesem Namen, abgesehen von der lateinischen Hauptschule in Halle, einem vollständigen Gymnasium, in Holland Anstalten bezeichnet werden, welche im allgemeinen unsern Gymnasien entsprechen, in Württemberg, Baden und Bayern dagegen solche, die in mehr oder weniger ausgedehntem Sinn der unteren Abtheilung desselben gleichstehen. In England entsprechen den Gymnasien die public schools und die grammar schools. In Frankreich ist der Name Lycées dafür üblich, in Belgien heißen dieselben Athénées, wogegen in Holland mit diesem letzteren Namen Universitäten in kleinerem Maßstabe bezeichnet werden. Den Mittelpunkt der nachfolgenden Betrachtung bilden selbstverständlich die Gymnasien Deutschlands. Sie wird sich bei der unendlichen Fülle von Fragen, die sich bei derselben darbieten, überall auf die allgemeinsten und wesentlichsten, recht eigentlich leitenden Punkte beschränken, indem sie in allem einzelnen ihre Ergänzung in den betreffenden Artikeln findet.

Die Gymnasien Deutschlands sind, wie oben in dem Artikel Gelehrtenschulwesen dargelegt ist, seit etwa 50 Jahren in einen Zustand der Entwicklung und der Krisis eingetreten, der aufs engste mit der allgemeinen Entwicklung auf den Gebieten des öffentlichen Lebens und der Wissenschaft zusammenhängt. Es wird nöthig sein zum genaueren Verständnis der verschiedenen Erörterungen, mit welchen wir uns im Nachfolgenden zu beschäftigen haben werden, uns die wichtigsten Momente derselben zu vergegenwärtigen.

In jenem Zeitraume lassen sich zwei Epochen von ungefähr gleicher Länge, aber von sehr verschiedenem Charakter unterscheiden. Die erste derselben, welche sich etwa bis in die Mitte der dreißiger Jahre erstreckt, ist eine Zeit der ruhigen Neugestaltung. Wie auf allen Gebieten des öffentlichen Unterrichts, zeigt sich auch in Bezug auf

die Gymnasien eine große Regsamkeit von Seiten der Regierungen. Vor allen anderen entwickelt Preußen, durch unerhörte Unglückschläge in seiner inneren Kraft geweckt und gestählt, eine außerordentliche Thätigkeit, die inmitten seiner äußeren Erniedrigung begonnen, nach seiner glorreichen Erhebung mit erhöhtem Eifer und außerordentlichem Erfolge fortgesetzt wurde. Das gesteigerte Selbstgefühl des Volks, das auf allen Gebieten der Wissenschaft erwachte rege Leben kam den Bestrebungen der Regierung entgegen. Die preussischen Gymnasien gewannen dadurch einen außerordentlichen Aufschwung, ihr Ruf verbreitete sich weit, die Einrichtungen derselben fanden vielfache Nachahmung und übten überall einen bedeutenden Einfluß auf die Gesamtentwicklung dieser Anstalten in Deutschland aus. Ihren Abschluß erhielt diese Epoche durch die wichtigen Reglements über die Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts vom 20. April 1831, und über die Maturitätsprüfung vom 4. Juni 1834. Der Charakter der in dieser ganzen Epoche auf dem bezeichneten Gebiete herrschenden Bestrebungen besteht darin, daß bei entschiedenem Festhalten der allgemeinen Aufgabe der Gymnasien und starkem Betonen der classischen Studien als nothwendiger Grundlage derselben, auch den übrigen Gymnasialdisciplinen bestimmtere Ziele gesteckt und ein viel größeres Gewicht beigelegt wurde, als es bisher der Fall gewesen war, so daß sie jenen mehr coordinirt als subordinirt erscheinen. Wenn hierdurch diese Anstalten mehr als früher eine Richtung auf ein encyclopädisches Wissen erhielten, so wurde dieselbe noch verstärkt durch den Gang, welchen die allgemeine Entwicklung des öffentlichen Lebens sowohl, als auch die Wissenschaft mehr und mehr nahm. Unter dem Schutze eines nach langen Kämpfen eingetretenen segensreichen Friedens erhob sich auf beiden Gebieten ein ungemein reges Leben, das sich auf jenem in einer von Tage zu Tage mächtiger anwachsenden industriellen Thätigkeit, auf diesem in der nach allen Seiten hin sich ausdehnenden und immer sorgfältiger in das Einzelne eingehenden Forschung zeigte. Die Fachwissenschaften wuchsen immer mehr an Zahl und an Ausdehnung und mit ihnen steigerte sich der Wissensstoff ins Unendliche, zugleich auch das Streben, demselben in dem Unterricht der Jugend überhaupt, namentlich aber in den Gymnasien, als den damals fast einzig vorhandenen höheren Unterrichtsanstalten Geltung zu verschaffen. Eine früher nicht gekannte Wichtigkeit gewannen vornehmlich die Naturwissenschaften theils durch den außerordentlichen Aufschwung, den die ihnen zugewandten Forschungen nahmen, theils durch die von Tage zu Tage wachsende Bedeutung derselben für das praktische Leben. Die hieraus resultirenden Forderungen an das Gymnasium waren doppelter Art. Von der einen Seite verlangte man „den Unterricht in den Gymnasien mehr nach den Bedürfnissen der nicht studirenden Jugend einzurichten, und zu dem Ende den Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften mit gleichem Vorzuge und gleicher Gründlichkeit wie den Sprachunterricht zu behandeln, und die neueren Sprachen mehr zu berücksichtigen“ (Hauptpunkte eines Antrags des schlesischen Provinziallandtags im Jahre 1831; s. Köhne II, 139), von der anderen Seite nahm die Behandlung des Gymnasialunterrichts und der ihm dienenden Hülfsmittel immer mehr den Charakter des Fachwissenschaftlichen an. Man trachtete die mannigfaltigen neuen in den Wissenschaften gewonnenen Resultate für die Schule zu verwerthen. Wenn dies von allen Disciplinen galt, so trat es am stärksten in den classischen Studien, die durch Friedr. Aug. Wolf einen mächtigen Impuls, aber zugleich das Gepräge einer Fachwissenschaft erhalten hatten, hervor: sie nahmen überwiegend eine specifisch philologische, namentlich grammatisch-kritische Färbung an. So wuchsen, je mehr tüchtige und eifrige Lehrer an den Gymnasien angestellt wurden, desto mehr die Ansprüche, die sie, ein jeder in seinem Fache, an den Unterricht stellten: dieser verlor mehr und mehr seine innere das Einzelne zusammenhaltende Einheit. Die natürliche Folge davon war, daß die Gesamtergebnisse desselben den darauf gewandten großen und aller Anerkennung werthen Bemühungen nicht entsprachen, ja daß allmählich trotz aller erworbenen Einzelkenntnisse eine Abnahme des wissenschaftlichen Interesses bei der Jugend sich bemerklich machte. Hierauf und auf die Gründe dieser

Erscheinung mit Entschiedenheit hingewiesen zu haben, ist das bleibende Verdienst des im Jahre 1836 erschienenen Aufsatzes von Dr. Lorinser „zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“. Er beginnt die zweite Epoche, die Epoche der Prüfung des Bestehenden, der Reformbestrebungen, der Revision. Die dadurch hervorgerufene große Bewegung ist nur dadurch zu erklären, daß er, wenn auch theils übertreibend, theils in Einzelfnem irrend, eine Ueberzeugung aussprach, die in dem allgemeinen Bewußtsein mit mehr oder weniger Klarheit vorhanden war. Er gab den Anstoß zu einer großen Anzahl von Schriften, in denen eine Fülle verschiedener Ansichten zum Vorschein kam. Von praktischer Bedeutung war indessen zunächst nur die dadurch herbeigeführte wesentliche Förderung des schon früher hie und da hervorgetretenen Bestrebens, jener Forderung, „den Bedürfnissen der nicht studirenden Jugend“ durch Gründung von höheren Bürgerschulen oder Realschulen gerecht zu werden. Diese, in welchen jene in dem oben angeführten Antrage des schlesischen Provinziallandtags hervorgehobenen Unterrichtsgegenstände, Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen in den Vordergrund traten, erwarben sich eine rasch an Ausdehnung gewinnende Gunst. Es entspann sich ein lebhafter Meinungskampf über den Werth und die Stellung dieser neuen Anstalten den Gymnasien gegenüber. Für diese selbst hatte jene durch Lorinser angelegte Bewegung zunächst keine wesentlichen Folgen. Für die preussischen Gymnasien wurde sie durch die Ministerialverfügung vom 24. Oct. 1837 zum Abschluß gebracht, in welcher viele treffliche Weisungen enthalten sind, wodurch aber das in den bestehenden Einrichtungen vorhandene Bedenkliche nicht gehoben werden konnte. Auch beruhigte man sich dabei, daß eben jene Einrichtungen dem „Princip“ des Gymnasiums im wesentlichen durchaus entsprechend seien. Dies geschah namentlich in Deinhardt's bekanntem Werke, (s. oben), worin freilich, der damals herrschenden Richtung entsprechend, bei weitem mehr die aus dem angeblichen Princip des Gymnasiums abgeleiteten Forderungen ins Auge gefaßt wurden, als das in dem Wesen der Jugend begründete Bedürfnis, welches doch der lebendige Mittelpunkt aller dieses Gebiet betreffenden Fragen ist. Indessen kam man auf dem Gebiete der classischen Studien von früheren Maßlosigkeiten mehr und mehr zurück. Dagegen traten dieselben in Bezug auf den deutschen Unterricht und die Geschichte in immer steigendem Verhältnis auf: zu welchen übertriebenen Forderungen verirren sich nicht die übrigens viel Treffliches enthaltenden Schriften von Hiecke über den deutschen Unterricht (1842) und von Peter über den Geschichtsunterricht (1849), die gleichsam als die äußersten Spitzen der nach diesen beiden Seiten gehenden Richtungen gelten können! Diese Entwicklung hieng auf das engste mit dem allmählich immer kräftiger erwachten deutsch-nationalen Bewußtsein zusammen. Dieses führte bald zu Weiterem. Die Ansicht, die Böckly in seiner 1845 erschienenen Schrift über das Princip des Gymnasialunterrichts als „unläugbare Thatsache“ hinstellte, daß unser Gymnasialunterricht mit dem Zeitbewußtsein im Widerspruche stehe, war in der That eine sehr verbreitete und führte eine Menge der verschiedensten Vorschläge zu Reformen herbei. Sie giengen alle darauf hinaus, jenen angeblichen Widerspruch zu beseitigen, vornehmlich durch Ausöhnung des Realismus, der mehr und mehr an Geltung gewonnen hatte, mit dem Humanismus und durch starke Hervorhebung des Nationalen. Es konnte dabei natürlich nicht abgehen ohne bedeutende Beschränkung der classischen Studien, deren Werth für die höhere Jugendbildung man indessen meist bereitwillig anerkannte; man hoffte durch verbesserte Methoden, Umgestaltung der bisher befolgten Einrichtung derselben, gesteigerte geistige Anregung zu ersetzen, was ihnen äußerlich genommen wurde. Es entstand die Idee des Gesamtgymnasiums, die bei dem im Jahre 1848 auch auf diesem Gebiete allgemein hervortretenden Drange, das vermeintlich unhaltbare Alte neuzugestalten, eine große Zahl von Reorganisationsplänen für die Gymnasien hervorrief. Eine höchst verdienstliche und lehrreiche Zusammenstellung derselben findet sich in Müggell's „Pädagogischen Skizzen die Reform der deutschen höheren Schulen betreffend“ (Zeitschrift f. d. G.-W. IV, 817). Dese, unter einander vielfach abweichenden, die bisherige Einrichtung der Gymnasien

aber völlig umstürzenden Vorschläge, in denen sich fast ohne Ausnahme eine auffallende Verkennung der wesentlichsten Principien der Pädagogik offenbarte, giengen vornehmlich von Hannover, Schleswig-Holstein und Sachsen aus und fanden dort zahlreiche und warme Vertreter. In Preußen gieng man, obwohl auch dort die Ansicht, daß „es in nationaler und politischer Hinsicht wünschenswerth sei, daß fortan diejenigen, welche eine höhere Bildung erstreben, ein und denselben Unterricht erhalten“ weit verbreiteten Eingang gefunden hatte (s. den Bericht über die Versammlung der Schulmänner zc. in Halle in der Zeitschr. f. G.-W. II, 821 ff.), doch nicht weiter als zu dem Vorschlage eines gemeinsamen Unterbaues für das Gymnasium und die Realschule. Dieser bildet die Grundlage des auf der 1849 in Berlin gehaltenen Landesschulconferenz vorgelegten und angenommenen Reorganisationsplanes. Indessen trat von allen jenen Vorschlägen und Plänen, wenn man von dem durch Dr. Hauschild in Leipzig gegründeten „modernen Gesamtgymnasium“, das keine größere Bedeutung gewonnen hat, absteht, nichts ins Leben. Doch wurde der Gedanke eines gemeinsamen Unterbaues für das Ober-Gymnasium und die Realschule bei der Reorganisation dieser Anstalten in Oesterreich festgehalten und durchgeführt (s. Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, Wien 1849, S. 3 ff.) und auch hier und da in einzelnen Anstalten aufgenommen. Im übrigen Deutschland führte die bald eingetretene äußere Reaction allmählich eine sehr entschiedene innere auch auf diesem Gebiete herbei; man erkannte die vor kurzem noch so zahlreich und so lebhaft geführten Verhandlungen, von denen übrigens nicht wenige besonnene Männer überhaupt kein Heil erwartet hatten, bald allgemein nur als „schätzbares Material“, dessen Werth indessen selbst viele seiner damals eifrigsten Vertreter heutzutage nicht allzu hoch anschlagen möchten. Zugleich und in enger Beziehung damit trat ein immer klareres und entschiedeneres Bewußtsein über die Zusammengehörigkeit wie der Schule überhaupt, so namentlich des Gymnasiums mit der Kirche hervor, nachdem schon früher seit Wiedererweckung eines tieferen Glaubenslebens in immer wachsendem Maße darauf hingewiesen war, wie weit im ganzen und großen die Gymnasien in Gleichgültigkeit gegen das Evangelium, ja in einen schreienden Gegensatz zu demselben gerathen seien. Die Gründung des christlichen Gymnasiums zu Gütersloh wurde in dieser Beziehung von großer Bedeutung als ein lautes und thatfächliches Zeugnis. Selbst der gegen ein solches Vorgehen erhobene Widerspruch mußte fördern. Die auf dem Kirchentag zu Elberfeld und der Philologenversammlung zu Erlangen im Jahre 1851 über das Verhältnis des Gymnasiums zum Christenthum stattgehabten Verhandlungen (s. Zeitschr. f. G.-W. VI, 306—340) bewiesen das tiefe Interesse, welches die darauf bezügliche Frage gewonnen hatte, und dienten dazu es zu steigern. Von großem Einfluß auf die Umgestaltung der Ansichten über die Aufgabe und das Wesen des Gymnasiums waren ferner, außer manchen Werken allgemeinerer Art, wie Palmers evangelische Pädagogik, namentlich Wiese's deutsche Briefe über englische Erziehung, denen sich bald sein zwar kurzer aber inhaltreicher Aufsatz in Gelzer's protestantischen Monatsblättern (II, 293 ff.) „Einblick in das Schulwesen der Gegenwart“, anschloß, und E. L. Roth's kleine Schriften, besonders seine Briefe des älteren an den jüngeren Schulmann. Die in demselben herrschende, auf reiche Erfahrung und unbefangene Beurtheilung der vorliegenden Thatfachen gegründete, klare Erkenntnis dessen, was der Jugend noth ist, konnte ihres Eindruckes nicht verfehlen. Namentlich war der durch die erste Schrift in so anregender Weise gegebene Vergleich englischer und deutscher Zustände von nachhaltiger Wirkung. Dazu kam, daß die Hoffnungen, die man von den Erfolgen des neuen auf den Realschulen versuchten Bildungsganges gehegt hatte, sich bei weitem nicht in dem erwarteten Maße erfüllten und daß die ihnen früher in so hohem Grad zugewandte Gunst sich mehr und mehr verlor. Die Ueberzeugung, daß der Jugendunterricht überhaupt, namentlich aber auch auf den höheren Schulen der Vereinfachung, der Concentration bedürfe, brach sich immer mehr Bahn. In den vielbesprochenen, im Jahre 1854 erschienenen Regulativen der preussischen Regierung für die Volksschule und die Seminare kam

dieselbe zu einem energischen Ausdruck, der nicht ohne bedeutende Einwirkung auf die benachbarten Gebiete der übrigen Schulen blieb. Der früher überwiegend herrschende Gedanke einer Vereinigung der in der althergebrachten Einrichtung der Gymnasien und den Realschulen vertretenen Richtungen in einem Gesamtorganismus mußte damit von selbst fallen. Der von Landfermann (Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen, Zeitschr. f. d. G. W. IX, 745 ff.) gemachte Versuch einen solchen herzustellen, ist nur ein schwacher Nachhall der früheren Bestrebungen. Wie diese geht er aus von dem Wunsche, nicht „einen Dualismus höherer Bildung zu fördern, dessen Wirkungen sich um so bedenklicher erweisen würden, je länger sie Zeit hätten, sich zu entwickeln“. Die von ihm construirte Anstalt aber ist in der That nichts als ein Gymnasium hergebrachter Art mit hinzugefügten Parallelectionen von den mittleren Stufen an. Eine solche Einrichtung mag unter besonderen localen Verhältnissen als ein allenfalls erträgliches Auskunftsmittel gelten; sie entspricht aber weder der von dem Urheber selbst geforderten Concentration des Unterrichts, noch genügt sie den einmal in dem Lauf der Zeiten entwickelten und unabweisbar gewordenen Forderungen. Mit Recht stellten sich daher die neuesten wichtigen Maßregeln der preussischen Regierung auf diesem Gebiete andere Ziele, indem sie durch die beiden Verfügungen vom 7. und 12. Januar 1856 einerseits die bisher bestandene Organisation der Gymnasien mit einigen Modificationen bestätigten und vor dem Eindringen fremdartiger Elemente schützten, andererseits die bei der Abiturientenprüfung zu machenden Forderungen nicht sowohl herabstimmten, als wesentlich vereinfachten, überhaupt diesem Acte eine angemessenere Stellung anwiesen.

Wir lassen für jetzt die Frage dahingestellt, ob man in diesem Punkte hätte noch weiter gehen können, jedenfalls ist das Geschehene als ein bedeutender Fortschritt gesunder Reaction anzusehen: denn dies ist unzweifelhaft derjenige Punct, von welchem aus neben der Organisation des Lehrplans am nachdrücklichsten auf die Vereinfachung des gesammten Gymnasialunterrichts gewirkt werden kann. Diesen Verordnungen schloß sich einige Jahre später die „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen“ an, so daß, wenn auch in diesen Verfügungen wohl noch nicht das letzte Wort gesprochen ist, darin doch ein gewisser Abschluß vorliegt, in welchem zugleich allen weiteren Entwicklungen, wenigstens für die preussischen höheren Unterrichtsanstalten, feste Bahnen vorgeschrieben sind. Und auch in weiteren Kreisen wird die Wirkung, wie es bisher der Fall gewesen ist, nicht fehlen. Auch in den neuerlich erschienenen Versuchen, die auf diesem Gebiete zu lösenden Fragen in wissenschaftlich entwickelnder Weise zu erledigen, tritt diese Richtung auf Vereinfachung entschieden in den Vordergrund. So wurde Thaulow's Gymnasialpädagogik, wie es in der Vorrede heißt (S. XV.), „aus Sehnsucht nach Vereinfachung des Gymnasialunterrichts geboren“; und die neueste einschlagende Schrift von K. A. J. Lattmann zeigt dieselbe schon auf dem Titel. Freilich wird ein unbefangener Beurtheiler in dem von Thaulow (S. 183) als Resultat seiner Entwicklungen aufgestellten Lektionsplan jene „Sehnsucht“ vergeblich suchen: fehlt ihm doch in der That nichts so sehr als die Einfachheit. Denn wie sehr darin auch die classischen Studien durch alle Classen hindurch als Hauptfache betont und bedacht sind, so bedarf es, um von allem andern zu schweigen, nur der Andeutung, daß in den beiden oberen Classen drei neue Sprachen, Französisch, Englisch und Italienisch, freilich nur in vereinzelt Stunden, aber eben darum wirkungslos, getrieben werden sollen. Denselben Vorwurf läßt sich Lattmann nicht machen: ihm ist das Gymnasium „die Schule der alten classischen Bildung, es ist die lateinisch-griechische Humanitätsschule“. „Wir lehren Eins“, sagt er, „Lateinisch und Griechisch“. Er redet von einer „principiellen Rechtlosigkeit der übrigen Disciplinen dem Wesen des Gymnasiums gegenüber“. Freilich meint er es schließlich nicht so schlimm. Zunächst nimmt er die Mathematik als einen integrierenden Bestandtheil der classischen Studien (S. 76) in Anspruch und rettet sie so für das Gymnasium, was wohl den meisten seiner Leser sehr wunderbar vorkommen

wird. Aber auch sonst weicht kein Normalstundenplan nicht wesentlich von den in den meisten Anstalten hergebrachten ab.

Diese letzten Bemerkungen führen von den gegebenen historischen Andeutungen zu allgemeinen Betrachtungen. Sie zeigen nämlich einerseits die große Unsicherheit und das Bedenkliche jener theoretischen Constructionen des Gymnasiums aus seinem Begriff oder Princip, die in neuerer Zeit so oft in mehr oder weniger vollständiger Weise versucht worden ist, und worin sogar viele einen bedeutenden Fortschritt auf diesem Gebiete zu sehen glauben. Dieser Ansicht liegt ein völliges Verkennen des Wesens der Schule überhaupt zu Grunde. Diese ist ein lebendiges Element des großen Gesamtorganismus, welchen ein Volk bildet, und als solches selbst ein lebendiger Organismus, wie der Staat, die Kirche, die Familie, aus denen sie hervorstößt und mit denen sie in lebendigster Wechselwirkung steht. So wenig sich diese in wahrhaft wirksamer Weise nach begrifflichen Entwicklungen construiren lassen, und so nachtheilig die Wirkungen für ihre Existenz gewesen sind, wo man es, wie es in neuerer Zeit oft genug geschehen ist, nach abstracten Principien zu construiren unternommen hat, so wenig ist dies bei den Schulen der Weg, auf welchem Heil für dieselben zu erwarten ist. Diese werden um so wirksamer für die Gesamtentwicklung der Jugend, je enger sie sich anschließen an das in dem großen Gesamtorganismus, dem sie angehören, lebende Bewußtsein, je mehr sie davon getragen werden. Dies ist es vornehmlich, was den englischen public schools, wie den württembergischen lateinischen Schulen und Seminararien, um einige Beispiele anzuführen, eine so tüchtige Wirksamkeit sichert, und mit vollem Rechte rathen die einsichtigsten Männer bei aller Anerkennung mancher Einseitigkeiten und Mängel derselben von tief greifenden Aenderungen ab. Wo aber Neugestaltungen nöthig geworden sind, ist nichts nöthiger als ein taktvolles Abwägen der durch den beabsichtigten Zweck bedingten Bedürfnisse einerseits, und der sowohl durch die Natur der Jugend als auch durch das gesammte Zeit- und Volksbewußtsein gebotenen Forderungen andererseits. Je besonnener diese drei Rücksichten erwogen werden, je vollständiger sie zu ihrem Rechte kommen, desto segensreicher werden die getroffenen Einrichtungen sein. Nur zu oft aber ist ihnen in neuerer Zeit nicht die gebührende Aufmerksamkeit zu Theil geworden; nur zu oft sind nach allgemeinen Theorien Vorschläge zur Umgestaltung der Schulen überhaupt und der Gymnasien insbesondere gemacht worden, die auch hie und da, wie namentlich in Bayern, zu den mannigfaltigsten und nachtheiligsten Experimenten geführt, überall aber wesentlich dazu beigetragen haben, eine Fülle verschiedenartiger Ansichten zu verbreiten und das allgemeine Bewußtsein über die auf dieses Gebiet bezüglichen Fragen unsicher zu machen. Und das ist nicht zu verwundern: denn es ist in der That eine der schwierigsten Aufgaben, die es giebt, bei der unendlichen Mannigfaltigkeit der Bildungselemente und Bildungsforderungen, welche sich in der neueren Zeit entwickelt hat, sowie bei der namentlich in Deutschland mehr und mehr gesteigerten subjectivistischen Richtung und der Neigung ihr nachzugeben, eine solche Einrichtung hinzustellen, wodurch jenen verschiedenen Rücksichten Genüge geschehen zu sein schiene. Wir werden uns in den nachfolgenden Erwägungen bemühen, einer jeden derselben möglichst gerecht zu werden.

Fragen wir nun zuerst nach der Aufgabe und dem Zweck des Gymnasiums, so ist daselbe von der Zeit an, wo es zu Stand und Wesen gekommen ist, mit der Universität in engste Beziehung gebracht worden und hat als Vorbereitungsanstalt für dieselbe gegolten. Kurz und bündig stellte Trozendorf als Ziel seiner Schule auf, „daß die Knaben gerüstet werden, darnach in hohen Facultäten zu studiren Theologia, Medicina, Philosophia und Jurisprudentia“ (s. Raumer I, 217). Und wenn Sturm daselbe als *sapiens atque eloquens pietas* bezeichnet (ebendaf. 235), oder Francke es „in der wahren Gottseligkeit, den nöthigen Wissenschaften, einer geschickten Beredsamkeit“ findet (s. Bd. II, Art. Francke S. 546), oder Herder in der „allgemeinen menschlichen Bildung“, in Gegensatz der Vorbereitung auf einzelne Stände, so sind sie weit davon entfernt, jene enge Verbindung zu lösen: sie ist ihnen selbstverständlich. Ebenso

liegt diese Anschauung allen auf diese Anstalten bezüglichen staatlichen Anordnungen und Einrichtungen zu Grunde; sie drückt sich in dem Namen „Gelehrtenschulen“ deutlich aus, den man denselben zu geben pflegt, und den Beneke (Pädagog. 2, 526) mit Unrecht tabelt, „weil nur ein sehr kleiner Theil der auf diesen Schulen zu bildenden für die Gelehrsamkeit bestimmt sei“*). Diese Ansicht, daß jene enge Beziehung des Gymnasiums zur Universität nicht als sein wesentlicher Charakter festzuhalten, und ihm vielmehr ein selbständiges Ziel zu stecken sei, ist in neuester Zeit mehrfach hervorgetreten und hat sogar lebhaftere Discussionen herbeigeführt. Müggell (Ztschr. f. G. W. IV, 873) bezeichnet es als einen „Irrthum, wenn man das Gymnasium — als Ganzes betrachtet — dadurch charakterisiren zu können meint, daß man es nur als allgemeine Vorbereitungsanstalt zu allen wissenschaftlichen Studien bezeichnet. Es sei eben so sicher und wichtig, daß das Gymnasium zu einer tieferen Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhange mit der Gesamtentwicklung des Menschengeschlechts vorbilden soll“. Ebenso weist Wiese (Gelzer's Prot. Mitsbl. 2, 306) jene Annahme zurück: „das Gymnasium könne den Anspruch mit seinen Unterrichtsmitteln auch eine relativ abgeschlossene höhere Bildung mitzutheilen nicht aufgeben“. Giesebrecht (Ztschr. X, 147) steht in jener von Rudolf v. Raumer in seiner bekannten Abhandlung über den deutschen Unterricht (Raumer, Gesch. d. Päd. III.) ausgesprochenen Ansicht von der Bestimmung des Gymnasiums gewissermaßen einen diesen Anstalten angethanen Schimpf, den er mit Herbigkeit zurückweist. „Die Gymnasien schließen allerdings“, meint er, „die Bildung ab, welche sie gewähren, nämlich die allgemeine, oder wenn man will, encyclopädische, nur nicht wie der Tod das animalische Leben, sondern wie der Feierabend die Menschenarbeit des Tages. Ob die weitere Bildung der Zöglinge durch die Universität oder durch eine andere Anstalt oder wie sonst geschehen soll, darüber haben nur jene selbst und ihre Angehörigen zu entscheiden.“ Aehnlich Kühnast a. a. O. Es ist in der That schwer zu begreifen, wie dieser Gegenstand gegen jene althergebrachte Ansicht, namentlich in solcher Schroffheit sich entwickeln konnte. Ist es denn etwas so geringes, zur Universität, d. h. zur selbständigen Betreibung der Wissenschaft vorzubereiten? Oder schließt diese Vorbereitung einen relativen Abschluß der auf dem Gymnasium zu gewährenden Bildung aus? Liegt darin eine Abweisung irgend eines Elements, das Müggell in seiner Formulirung der weiteren Aufgabe des Gymnasiums ihm zuweisen zu müssen glaubt? Gewiß nicht (s. die Fassung des Endziels des Gymnasialunterrichts in dem Art. Concentration des Unterrichts I, S. 980). Daß man durch die Entwicklung der letzten Jahrzehnte getrieben wurde, eine solche genauere Formulirung zu suchen, ist begreiflich, aber es ist von der größten Wichtigkeit, daß dadurch jenes Verhältnis des Gymnasiums zur Universität nicht alterirt werde. Denn hiedurch ist in der That sein Charakter und damit auch seine Einrichtung im wesentlichen auch heute noch festgestellt, wie beides geschichtlich dadurch normirt worden ist, und Thaulow hat Recht, wenn er (Gymnasialpädagogik S. 202) es ein „für das Erfassen des Begriffs des Gymnasiums und besonders für die Darstellung des Gymnasialunterrichts und der Gymnasialdisciplin unendlich einflußreiches Resultat nennt, daß das Gymnasium nur eine Elementarschule ist und dies eher mehr als weniger als die Volksschule und die gewöhnliche Bürgerschule“. Aus dieser Auffassung des Ziels hat man von jeher die Gegenstände und die Methode des Gymnasialunterrichts mit Sicherheit ableiten können, sicherer als aus den neueren Formulirungen. Daß bei

*) Das Wort „gelehrt“ darf in dieser Verbindung nicht in dem Sinne gepreßt werden, wie es neuerdings geschehen ist, daß der Gelehrte dem Gebildeten entgegengesetzt würde; Gelehrsamkeit war für jene Zeit, da der Name geschaffen wurde, so ziemlich identisch mit höherer Bildung (man vergleiche das lateinische doctrina), und diese pflegte man eben in der Wissenschaft, d. h. nach dem gewöhnlichen Gange auf der Universität zu suchen. Der Name „gelehrte Schule“ (richtiger als „Gelehrtenschule“) ist aber insofern bequem, als er die einzige gemeinschaftliche Bezeichnung für die verschiedenen Formen ist, in welchen diese Anstalten ins Leben treten, Gymnasien, Lyceen, lateinische Schulen zc.

weitem nicht alle, welche auf den Gymnasien gebildet werden, zur Universität übergehen (für die preussischen Gymnasien berechnet Landfermann a. a. O. die Zahl der letzteren auf ein Viertel jener Gesamtzahl), ändert im Princip dieser Anstalten nichts, und es ist nicht zuzugeben, daß, wie Landfermann an der genannten Stelle ausspricht, wenn für den Lehrplan derselben dieses Princip festgehalten wird, die große Mehrzahl der Gymnasiasten einen zweckwidrigen Bildungsweg gehen. Wenigstens sind dieser Ansicht weder die Behörden, noch ein großer Theil des Publicums, die dem Gymnasialunterricht auch abgesehen von etwa später daran zu schließenden Universitätsstudien auch heute noch einen hohen Werth beilegen. Das Richtige trifft in dieser Beziehung R. v. Kaumer in seiner Erwiderung auf Giesebrechts Anklagen (Ztschr. f. G. W. X, 536), „die eigentliche Aufgabe des Gymnasiums ist unstreitig, die nöthige Vorbereitung zum Studium der Wissenschaften auf Universitäten zu geben. Aber daraus folgt natürlich nicht, daß die Aufgabe des Gymnasiums nicht auch ihren Werth in sich selbst hat, und deshalb suchen viele Jünglinge theils auf Befehl des Staates, theils auf den Wunsch ihrer Angehörigen, sich wenigstens diese erste vorbereitende Hälfte der höheren Bildung anzueignen. Auf diese Jünglinge, zumal wenn ihre Zahl durch besondere Verhältnisse sehr anwächst, hat das Gymnasium bei seiner Einrichtung z. B. bei der Vertheilung des Lehrstoffes einige Rücksicht zu nehmen, natürlich mit dem Vorbehalt, daß der angegebene, unbestreitbare Hauptzweck des Gymnasiums darunter nicht wesentlich leiden dürfe“. Diese Ansicht ist um so entschiedener festzuhalten, als durch die überall zahlreich eingerichteten Realschulen mannigfaltige Gelegenheit gegeben ist, jedweden Wunsche auf diesem Gebiete zu genügen.

Es knüpfen sich nun aber an diese Bestimmung der Aufgabe des Gymnasiums, die einzige, welche seine Stellung im „Gesammtorganismus“ des öffentlichen Unterrichts einfach, klar und sicher bezeichnet, noch zwei Fragen, die eine besondere Erörterung fordern, die erste, ob das Gymnasium allein und ganz allgemein, und nicht vielleicht andere Anstalten ebenso gut oder gar besser, wenigstens für gewisse Zweige jener Studien diese Vorbereitung gewähren; die zweite, ob bei solcher Aufgabe der Gymnasien die große Mehrzahl ihrer Schüler, sofern sie sich den akademischen Studien nicht widmet, nicht doch einen zweckwidrigen Bildungsweg gehe.

Was die erste Frage betrifft, so hat Köchly in seiner Schrift „Ueber das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart“ (1845) die Behauptung aufgestellt, „daß die Realschule zum selbständigen Erfassen der Naturwissenschaften, zu denen auch die Medicin gehöre, das Gymnasium aber zum selbständigen Erfassen der historischen Wissenschaften die Vorbereitung gewähre“. Ähnliche Ansichten sind auch in anderen Schriften damaliger Zeit ausgesprochen. Es hat indessen schon damals nicht an nachdrücklichem Widerspruch gefehlt (s. vornehmlich Pädag. Revue XIII, S. 59 ff. XV, S. 31 ff.), und der zu jener Zeit erwachende Reformationssturm hat sich, wie wir oben sahen, längst gelegt. Jedoch sind ähnliche Gedanken wohl noch nicht ganz geschwunden, und die Meinung, denen, welche Naturwissenschaften und Medicin zu ihrem Berufs-Studium erwählt haben, sei auch auf der Schule schon eine eingehendere Beschäftigung mit den sogenannten Realien und den neueren Sprachen wichtiger und nöthiger als die Betreibung der classischen Literatur, hat auch jetzt wohl noch manchen Vertreter. Es kann hier nicht die Aufgabe sein, all das Irrthümliche und Verkehrte, welches in jener Aufstellung Köchly's, sowie in den Folgerungen, die er daraus zieht, enthalten ist, darzulegen. Es mag genügen, darauf hinzuweisen, daß er den Begriff des Gymnasiums zu dem einer historischen Fachschule verengt, in der „die Sprache nur als Mittel die Schriftsteller kennen zu lernen, angesehen und die Schriftsteller selbst historisch aufgefaßt werden sollen“. Ebenso aber wie dieser Auffassung der eigentliche Werth der Gymnasialstudien verborgen ist, so haben auch alle jene, die für den künftigen Mediciner nicht früh genug auf realistische Kenntnisse statt einer umfassenden classischen Bildung dringen können, jedenfalls eine sehr ungenügende Vorstellung von demselben. Dieser Werth besteht keineswegs bloß, ja nicht einmal überwiegend, in jener historischen Kenntnis, so

wichtig und werthvoll sie auch ist, sondern darin, daß durch die eingehende Beschäftigung mit den trefflichsten Schriftwerken des griechischen und römischen Alterthums die in dem menschlichen Geiste ruhenden Keime des Guten, Wahren und Schönen, wie durch nichts anderes, entwickelt, genährt und gestärkt, und seine Kräfte überhaupt durch die fortgesetzte damit verbundene Schulung und Übung so ausgebildet werden, daß er dadurch erst zu einer selbständigen und tiefer gehenden wissenschaftlichen Beschäftigung, welcher Art sie auch immer sei, befähigt wird. Durch sie gewinnt der Geist eine Menge untüglbarer guter Gewohnheiten und Vortheile, Ordnung und Regel im Denken, Leichtigkeit mit Begriffen umzugehen, eine Fülle von Anschauungen und Gedanken, die ihn unbewußt fördern. Alle diese Vortheile sind auf keinem anderen Wege zu erlangen. Hiernach wird auch denen, welche die Naturwissenschaften, und in noch höherem Grade denen, welche die Medicin, die denn doch keineswegs einfach zu denselben gerechnet werden darf, zu ihren Berufsstudien erwählen, eine tüchtige und wahrhaft genügende Vorbereitung auf andere Weise als durch das Gymnasium nicht gegeben werden können. Der Vortheil, den eine schon vor Beginn ihrer akademischen Studien eintretende umfassende Beschäftigung mit den Naturwissenschaften und manche dadurch gewonnene an sich gewiß schätzbare Kenntnisse ihnen für jene Studien gewähren könnten, vermag jene wesentlich nothwendige Bedingung jedes wahrhaft wissenschaftlichen Studiums in keiner Weise aufzuwiegen; um so weniger als er wenigstens bis zu einem gewissen Grade durch freie Thätigkeit des Schülers, ohne Hülfe der Schule gewonnen werden kann *). Der Gedanke, der sich noch gleichsam zur Vermittelung darbieten könnte, einer solchen Beschäftigung auf dem Gymnasium dadurch Raum zu schaffen, daß man für die künftigen Mediciner u. das Griechische etwa in den oberen Classen fallen ließe und die dadurch gewonnene Zeit für Naturwissenschaften und neuere Sprachen verwendete, würde zunächst den Anstalten, in welchen er zur Ausführung käme, höchst nachtheilig sein, indem dadurch nicht allein eine große vielfach hinderliche Ungleichheit der Schüler herbeigeführt, sondern auch überdies dem Eifer für die Betreibung des Griechischen im allgemeinen ein starker Stoß gegeben werden würde; dann aber würde dadurch den betreffenden Schülern selbst ein Hauptmittel zur Erreichung des wesentlichen Zweckes ihres Gymnasialbesuchs genommen werden. Das Griechische ist gleichsam das eine Auge des Gymnasialunterrichts; derjenige, der es verliert, fühlt bald auch die Kraft des anderen, des Lateinischen, mehr und mehr schwinden. Deshalb ist denn auch bis jetzt überall in richtiger Erkenntnis der Verhältnisse von den Regierungen in Deutschland die Absolvierung des vollständigen Gymnasialcursus als Bedingung der akademischen Fachstudien ohne Ausnahme festgehalten worden; und es ist zu wünschen und zu hoffen, daß es zur Aufrechterhaltung gründlicher wissenschaftlicher Bildung auch ferner geschehe **).

Die zweite der oben aufgeworfenen Fragen, ob bei Festhaltung jener scheinbar engen Aufgabe der Gymnasien, die Vorbereitung für die akademischen Studien zu ge-

*) Vgl. hierüber namentlich die Auseinandersetzung von Rauchenstein in Päd. Revue 1847. S. 31, von Mager ebendas. Sept. S. 208, von Günther, Das Schulwesen im protestantischen Staate S. 222 ff. und Schmidt, Das preußische Medicinalwesen. D. Red.

**) Leider bildet in dieser Beziehung Württemberg die einzige Ausnahme, indem hier die Kenntnis des Griechischen von den künftigen Cameralisten, Regiminalisten und Forstmännern d. h. denen, welche im Ministerium des Innern und der Finanzen und zwar mit Aussicht auch auf die höheren Stufen des Dienstes angestellt werden wollen, nicht verlangt wird. Tübingen hat, was nicht von jeder Universität gerühmt werden kann, eine staatswirthschaftliche Facultät; wenn nun aber diejenigen Studirenden, welche sie benutzen, die künftigen Regierungs- und Finanzmänner doch gewiß an allgemeiner Bildung den anderen Staatsdienern nicht nachstehen sollen, so kann es wohl nur aus einer unrichtigen Ansicht über das Wesen der Gymnasialbildung zu erklären sein, wenn man von jenen das Griechische nicht verlangte. Es lieat als bedenkliche Folge gar zu nahe, daß junge Leute, die ihre Kraft zur Bewältigung des Griechischen nicht zureichend finden, sich zwar nicht dem Studium der Rechtswissenschaft oder einem auf gleicher Höhe stehenden, wohl aber den oben genannten Wissenschaften gewachsen glauben. D. Red.

währen, nicht alle diejenigen, welche diesen Studien sich nicht widmen wollen, einen zweckwidrigen Weg gehen, erleidet sich hienach leicht. Denn obwohl diese Ansicht nicht selten und selbst von einsichtigen Männern aus gesprochen worden ist, so ist es doch nach dem Gesagten einleuchtend, daß wenn die Gymnasialbildung allein im Stande ist, uns mit den Grundlagen unserer gesammten neueren Bildung, die auch heute noch ein wesentlich lebendiges Element derselben sind, bekannt zu machen; wenn sie, wie oben gesagt, in vorwiegender Weise Förderung und Kräftigung der in dem menschlichen Geiste liegenden Keime des Guten, Wahren und Schönen gewährt, wenn die damit verbundene Uebung und Schulung vornehmlich und mehr als alles andere dazu dient, zur Selbständigkeit des Urtheils, zur Ordnung und Regel im Denken, zur Leichtigkeit mit Begriffen umzugehen, mit einem Worte zu dem hinzuführen, was man allgemeine höhere Bildung zu nennen pflegt, wie sollte ein Weg, der dahin führt, für irgend jemand, den nicht die Noth des Lebens zwingt auf jene höhere Bildung zu verzichten, ein zweckwidriger sein? Freilich wird, um dieses Ziel zu erreichen, vorausgesetzt, daß dieser Weg wo möglich ganz, oder doch wenigstens einem guten Theile nach vollendet werden könne. Allerdings diejenigen, von denen sich voraussehen läßt, daß sie über die ersten Stadien desselben nicht hinauskönnen, werden besser thun, sich anderen Schulen als den Gymnasien zuzuwenden; ebenso diejenigen, die sich schon frühe einen solchen praktischen Beruf zu ergreifen entschlossen haben, in welchem mancherlei realistische Kenntnisse von großer Wichtigkeit sind, und die nicht die Gelegenheit haben, sich dieselben, nachdem sie die Schule verlassen, zu erwerben. Bei allen denen aber, bei welchen solche Umstände nicht stattfinden, wird sich, auch wenn sie unmittelbar aus der Schule in das praktische Leben übertreten, die Gymnasialbildung so wenig als zweckwidrig erweisen, daß sie im Gegentheil von ihrem übrigen Werth abgesehen ihnen mehr als irgend eine andere Bildung die Leichtigkeit gewährt, sich in ihren besonderen Beruf hinein zu finden und ihn je länger je mehr mit Selbständigkeit und Tüchtigkeit zu beherrschen. Das ist eine Ueberzeugung, welche Schreiber dieser Zeilen von vielen Männern des praktischen Lebens hat aussprechen hören, und welche die Grundlage bildet von unzähligen, bis in die neueste Zeit als wohlthätig und förderlich bewährten Bestimmungen der Regierungen, in denen vor allem auf die Gymnasialbildung ein hoher Werth gelegt wird, auch für die verschiedensten Berufszweige des praktischen Lebens. Somit bleibt den Gymnasien, auch wenn als ihre eigentliche Aufgabe die Vorbereitung auf die akademischen Studien aufgestellt und festgehalten wird, ihr Werth als allgemeine Anstalten für alle, welche eine tiefer gehende Bildung suchen und bedürfen, auch heute mitten unter dem Geschrei der mannigfaltigsten, so oft unklaren Forderungen der neueren Zeit unverkümmert.

Wenn aber weiter gefragt wird, worin jene „nöthige Vorbereitung zum Studium der Wissenschaften auf Universitäten“ bestehe, so ist es nicht möglich dies in einen kurzen Ausdruck, der einen an sich klaren und erschöpfenden Sinn gäbe, zu fassen. Es möchte indes wohl nichts dagegen einzuwenden sein, wenn wir sie in einer solchen Steigerung der geistigen Kraft in Wissen, Können und Wollen finden, die zugleich den Trieb enthält und die Grundlage giebt zur selbständigen Betreibung jeder einzelnen Wissenschaft. Das ist jene allgemeine menschliche Bildung, von der Herder als Aufgabe des Gymnasiums redet, jene allgemeine Bildung, die G. Hermann in einem Brief an Funthänel, (Zeitschr. f. G. W. X, 275) dahin bestimmt, „seinen Verstand geübt, gekräftigt und zur Behandlung jeder Sache selbständig gemacht zu haben; mit Sinn für das Wahre, das Schöne, das Gute erfüllt zu sein; im Bewußtsein seiner Kraft sich als einen Charakter, als ein Individuum, und nur in so fern als einen Theil eines Ganzen zu fühlen, als dieses Ganze eine Nation ist, die einen Charakter hat und durch diesen von anderen Nationen sich unterscheidet“. Es leuchtet ein, daß wer eine solche Bildung empfangen hat, nicht allein vorbereitet ist für das selbständige Betreiben der Wissenschaften, sondern auch sich den mannigfaltigen höheren Berufen zu widmen, deren Träger den „leitenden Stand“, um mit Schleiermacher zu reden, bilden. Das aber ist vor

allem fest zu halten, daß es sich hier um Bildung d. i. um Ausgestaltung des ganzen Menschen, der Persönlichkeit handelt; und es ist wichtig darauf hinzuweisen, daß Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Können, wiewohl die Bildung wesentlich darauf beruht, keineswegs dieselbe bereits ausmachen, daß sie dieselbe keineswegs nothwendig erzeugen, ja ihrer Entwicklung unter Umständen hinderlich sein können. Die Bildung erzeugt sich und hat ihren Sitz im innersten Lebenscentrum der Persönlichkeit, in welchem Denken und Wollen zusammenfließen; sie manifestirt sich in der lebendigen Verbindung und Beherrschung des angeeigneten geistigen Stoffes, in der freien und urtheilsvollen Verwendung des gewonnenen geistigen Eigenthums; sie ist um so reicher, je mannigfaltiger dieses ist, um so tiefer, je mehr es mit den innersten Grundlagen und Bedürfnissen des Geistes verknüpft ist, um so wahrer, je mehr es mit dem eigensten Wesen desselben im Einklang steht. Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Können sind stets etwas einzelnes, und sollten sie auch ganze Gebiete umfassen — sie bleiben immer Stückwerk; sie sind immer, an sich genommen, etwas relativ äußerliches. Sie mögen dem, der sie besitzt, vielfach Freude, Ehre, Vortheil bringen, für die Förderung der verschiedenartigsten Aufgaben des menschlichen Lebens mannigfaltigen Nutzen haben — einen festen, sicheren Halt für die wirkliche Lösung derselben gewähren sie nicht, bleibenden Werth für den, der sie besitzt, haben sie nicht, beides kommt nur der wahren Bildung zu. Diese also zu erstreben ist die Aufgabe wie der Erziehung überhaupt, so auch der Schulen, die derselben dienen, und namentlich des Gymnasiums. Aus dem Gesagten aber ist klar, daß die Wurzeln aller Bildung in der Religion und der Nationalität ruhen, daß die wahre, tiefe und energische Bildung vor allem von der Pflege des religiösen und nationalen Lebens und Bewußtseins in dem Zöglinge abhängt. Aber es ist ein Irrthum, wenn man diese vornehmlich durch Unterricht gewähren zu können glaubt, wenn man sie, wie es oft genug geschieht, vor allem von der Schule, deren Aufgabe doch überwiegend das Unterrichten ist, erwartet. Sie kann wahrhaft kräftig und belebend nur ausgehen von den lebendigen Organismen, denen der Einzelne angehört, der Familie, dem Staat, der Kirche, und wird um so wirksamer sein, je mehr diese selbst vom religiösen und nationalen Leben durchdrungen sind. Unzweifelhaft hat die Schule (also auch das Gymnasium), die ja auch ein lebendiger Organismus, der im innigsten Lebenszusammenhang mit jenen dreien steht, sein soll, die Aufgabe und die Macht zu jener Pflege mitzuwirken, und mit vollem Rechte ist in neuester Zeit dringend und ernstlich darauf hingewiesen, daß sie die Aufgabe auf alle Weise zu erfüllen trachten müsse. Aber dies wird auf wahrhaft fruchtbare Weise nur geschehen können durch den Einfluß, den das die Schule durchdringende Leben auf den Einzelnen ausübt, durch welches auch erst der Unterricht wahrhaft befruchtet wird. Ist der auf einer Schule herrschende Geist nicht ein religiös d. i. christlich, und national lebendiger, so wird der auf die Erweckung eines solchen Sinnes in den Schülern gerichtete Unterricht ohne wesentliche Wirkung sein, ja er kann, was auf dem Gebiete des Religiösen oft genug geschehen ist, das Gegentheil von dem, was beabsichtigt wird, bewirken. Ist aber jener Sinn auf einer Schule herrschend, so wird er, wie in der ganzen von derselben ausgehenden Einwirkung auf den Schüler, so namentlich in allem Unterricht sich offenbaren. Darauf kommt es also an, nicht auf ein überwiegendes Betonen der betreffenden Unterrichtsfächer, Religionslehre, Deutsch und Geschichte, wie es neuerdings mehrfach geschehen ist. Lehrreich ist hier das Beispiel der englischen Schulen, in denen nationaler Sinn mehr als anderwärts Pflege findet, ohne daß darauf berechneter Unterricht hervorträte, und der Schulen der Reformationszeit, die, obwohl sie vor allem auf die Entwicklung einer lebendigen christlichen Erkenntnis in den Schülern Gewicht legten, dem Religionsunterricht doch nur einen sehr beschränkten Raum gewährten.

Was nun die Unterrichtsgegenstände betrifft, an welchen und durch welche die von dem Gymnasium zu gewährende Bildung gewonnen werden soll, so sind sie im allgemeinen durch die drei Gegenstände alles Wissens und damit alles Unterrichts, Gott,

Menschheit und Natur bezeichnet. Keiner dieser Gegenstände darf, wie bei jedem Unterrichte, welcher Bildung, nicht etwa bloß vereinzelt Kenntnisse im Auge hat, also auch bei dem Gymnasialunterrichte unberücksichtigt bleiben. Allein bei der Unendlichkeit des Unterrichtsstoffs, der in jener allgemeinen Fassung begriffen ist, bedarf es einer Aussonderung, bei welcher die Eigenthümlichkeit sowohl und zwar vor allem der zu Unterrichtenden, d. i. der Jugend, als auch der Unterrichtsgegenstände und endlich des speciellen Ziels des Gymnasiums zu berücksichtigen ist. Um mit dem ersten Punkte, als dem wichtigsten zu beginnen, so wird vor allem darauf zu sehen sein, daß der zum Unterricht verwandte Stoff eine Einheit habe. Denn „die Menschenseele bedarf ganz vornehmlich der Einheit ihrer Beschäftigung. Sie bedarf dieser Einheit im reifen Mannesalter: wie viel mehr in der zarten Jugend! Nöthigt man sie aber diesem ihrem natürlichen Verlangen zuwider zwei oder drei oder mehrfache Beschäftigungen nebeneinander vorzunehmen, so haftet keine derselben ganz; und der eine der aufzunehmenden Stoffe treibt den andern ab.“ Diese, einer schon im Jahre 1841 geschriebenen Abhandlung C. L. Roth's (zur Frage über die Principien, Kl. Schr. 1, 351) entnommenen Worte enthalten eine ja freilich nicht neue Wahrheit — wie dringend betont sie Thiersch in seinem Werk über gelehrte Schulen und Vorleser in seiner bekannten Schrift! — aber dennoch wird sie wie bei dem Jugendunterricht überhaupt, so bei den Gymnasien insbesondere, obwohl sie in den letzten Jahren allgemeine Anerkennung gefunden hat und der Ruf nach Concentration recht eigentlich die pädagogische Lösung des Tages geworden ist, in der Wirklichkeit wegen der Vielgeschäftigkeit unserer Zeit und des dadurch bedingten Dranges nach vielartigem Wissen bei weitem noch nicht genug beachtet*). Uebrigens ist jene geforderte Einheit nicht mit Einerleiheit zu verwechseln; sie gestattet sehr wohl die Mannigfaltigkeit, aber eine solche, welche den Zweigen des Baumes vergleichbar ist, die aus dem Stamme emporkachsen und darin ihre Vereinigung haben. Außer dieser Nothwendigkeit der Einheit liegt in der Natur der zu unterrichtenden Jugend noch die zweite ebenso wichtige Forderung, daß der ihr gebotene Unterrichtsstoff die verschiedenen Kräfte des Geistes in Anspruch nehme und Gelegenheit gebe, dieselben durch die mannigfaltigste Uebung zu entwickeln und zu stärken. Das ist zugleich der Weg, auf welchem ein wahrhaftes Aneignen desselben, ein rechtes Lernen stattfindet.

Fassen wir aber die Unterrichtsgegenstände selbst nach ihrer Eigenthümlichkeit und davon abhängigen Bedeutung für die Bildung der Jugend ins Auge, so ist die letztere bedingt theils durch den Reichthum ihres inneren Gehaltes und der ihnen danach inwohnenden Kraft, den Sinn für das Wahre, Schöne und Gute zu fördern, theils von der Faßbarkeit derselben sowohl in ihren einzelnen Theilen, als auch in ihrem Zusammenhange untereinander, theils endlich von der Möglichkeit, dieselben in freier Handhabung und Beherrschung zu mannigfaltigen Uebungen selbständig zu benutzen.

Werden endlich die Unterrichtsgegenstände nach dem Ziele des Gymnasiums, als der Vorbereitungsanstalt zur selbständigen Betreibung der Wissenschaften, erwogen, so ergibt es sich, daß diejenigen zu wählen sind, welche einerseits ihrem Inhalte nach vornehmlich die gemeinsame Grundlage und Voraussetzung der verschiedenen Wissenschaften bilden, und deshalb bis zu einer mehr oder weniger vollkommenen Beherrschung angeeignet sein müssen, um eine erfolgreiche Betreibung der einen oder andern von ihnen zu ermöglichen; und welche zugleich andererseits ihrem Wesen nach am meisten geeignet sind, den wissenschaftlichen Geist zu entwickeln und zu nähren, dessen Natur darin besteht,

*) „Unseren Gymnasien fehlt nichts mehr, als Einfachheit und innere Einheit. Hört man auf die Klagen der Universitätslehrer über die mangelhafte Vorbereitung, mit welcher die Mehrzahl der Gymnasialschüler jetzt zu den akademischen Studien überzugehen pflegen, so kann man das, was sie vermissen, zusammenfassend bezeichnen als „Gründlichkeit der Vorkenntnisse und idealer, wissenschaftlicher Sinn“. Dieser Mangel ist aber zu nicht geringem Theil eine Folge jener Einheitslosigkeit“. Dies ist das Thema des oben angeführten Aufsatzes von Wiese in den Prot. Monatsblättern. D. Red.

sich nicht bei der Erscheinung in ihrer Vereinzelnung zu beruhigen, sondern nach ihrem Wesen, ihrem Grunde, ihrem Zusammenhang zu forschen.

Prüfen wir nach diesen drei Rücksichten die ganze unendliche Fülle von Disciplinen, welche in jenen drei allgemein bezeichneten Gegenständen, Gott, Mensch und Natur, befaßt sind, so wird leicht erkannt, daß außer dem Unterricht, welcher die Erkenntnis Gottes zum Gegenstande hat, und darum der absolut nothwendige und für Zeit und Ewigkeit wichtigste ist, keiner allen Forderungen, die oben entwickelt wurden, so sehr in jeder Beziehung entspricht als die Sprachen und die ihnen angehörenden Literaturen, und zwar im speciellen die lateinische und griechische Sprache und Literatur. Daher sind diese denn auch, so lange Gymnasien bestanden haben, die wesentlichen Träger der auf ihnen gewährten Bildung gewesen und werden es, so lange die Gymnasien das ihnen gesteckte Ziel erreichen sollen, bleiben müssen. Wir unterlassen es, dies im einzelnen zu entwickeln, da es hundertfältig geschehen und das Wesentlichste bereits oben gesagt ist unter dem Art. Bildung und classische Studien, und sprechen es nur noch einmal kurz und bündig aus, daß mit den classischen Studien die Gymnasialbildung steht und fällt, damit aber auch die Vorbereitung zur rechten Betreibung der Wissenschaft, oder, was dieser gleich steht, zur würdigen Auffassung aller derjenigen höhern Lebensberufe, zu welchen jene Bildung den Zugang öffnet; daß daher alle Versuche, jene Studien zurückzudrängen oder zu schwächen, wie sie leider noch vor kurzem so zahlreich selbst von denen gemacht worden sind, welchen ihre Pflege anvertraut ist, nichts anderes als Angriffe auf die Gesamtbildung unseres Volkes sind. — Diesen Studien stehen zur Seite die Beschäftigung mit der Muttersprache und ihrer Literatur, die Geschichte und eng mit ihr verbunden und zugleich sie verknüpfend mit der Natur die Geographie. Eine wesentliche und wichtige Ergänzung dieser Disciplinen, deren Mittelpunkt die Sprache und die durch sie erschlossene geistige Welt ist, bildet die Mathematik, indem sie ihrem Inhalt nach die Grundlage bildet der wissenschaftlichen Erkenntnis der Natur, so weit sie in ihren Erscheinungen an Raum und Zeit gebunden ist; ihrem Wesen nach aber, als Wissenschaft des abstrahirenden Verstandes, durch ihre strenge Consequenz, den dadurch bedingten systematischen Zusammenhang, endlich die Evidenz ihrer Resultate eine durch nichts anderes zu ersetzende Zucht des Geistes, und sowohl hiedurch als auch durch die mit ihrem Studium verbundene mannigfaltige Uebung freier Combination eine unschätzbare Vorbereitung der selbständigen Betreibung der Wissenschaft gewährt. In geringem Grade dagegen bieten die Naturwissenschaften, deren Werthe an sich selbstverständlich nichts dadurch genommen wird, geeigneten Stoff für den Jugendunterricht. Die Fülle der in zahllose Einzelheiten auseinandergehenden Erscheinungen, die lebendig zu verbinden und zu beherrschen weit über die Kräfte des jugendlichen Alters geht, ist zu groß, als daß davon eine wesentliche Förderung geistiger Bildung für dasselbe zu erwarten wäre. Dazu kommt, daß durch die vorhergenannten für das Gymnasium vor allen anderen wichtigen Disciplinen, wenn in ihnen nur einigermaßen Tüchtiges geleistet und damit ihr Zweck an dem Schüler erfüllt werden soll, die Kraft desselben vollständig in Anspruch genommen wird und deshalb eine eingehendere Beschäftigung mit diesen ausgedehnten Gebieten unmöglich ist. Hiernach kann den Naturwissenschaften auf dem Gymnasium nur so viel Raum angewiesen werden, daß den Schülern einige Anschauung der ihnen zugänglichsten Formen, Erscheinungen und Gesetze gewährt wird; was auf den untersten Stufen durch eine sinnige, an unmittelbare Betrachtung von Naturgegenständen geknüpfte Beschäftigung mit der Botanik und Zoologie, auf der obersten durch eine mit der Mathematik möglichst zu verknüpfende Behandlung der wesentlichsten Gebiete der Physik erreicht werden kann. Auf Vollständigkeit und systematischen Zusammenhang wird von vornherein zu verzichten sein und man wird zufrieden sein müssen, wenn nach dieser Seite hin eine ganz allgemeine Anregung, so zu sagen ein lebendiger Fingerzeig auf dieses reiche und wichtige Gebiet menschlicher Erkenntnis gegeben wird. Damit sind die den Gymnasien allgemein nothwendigen Unterrichtsgegenstände, abgesehen von der elementaren tech-

nischen Fertigkeit des Schreibens, die auf den unteren Stufen noch durch besonderen Unterricht zu üben ist, und den Kunstübungen des Gesanges und des Zeichnens, die in elementarer Weise für alle wichtig, in weiterer Ausbildung für die Begabteren in mannigfaltiger Weise fördernd, in keiner Hinsicht hindernd sind, erschöpft. Doch tritt zu denselben als nothwendige Ergänzung der Vorbereitung auf das akademische Studium für alle, welche der Theologie sich zu widmen gedenken, die elementare Behandlung des Hebräischen, die mit rechtem Erfolg im allgemeinen nur auf dem Gymnasium möglich ist (vgl. d. Art. Hebräische Sprache). Endlich hat die Wichtigkeit, welche die französische Sprache seit Ludwig XIV. im allgemeinen Weltverkehr und durch mancherlei eigenthümliche Verhältnisse namentlich in Deutschland erlangt hat, an die deutschen Gymnasien die Forderung herangebracht, dieselbe als ein unentbehrliches Moment höherer Bildung zu berücksichtigen, und es möchte schwer sein, diesen Unterrichtsgegenstand, welche Antipathieen oder Bedenken sich auch dagegen erheben mögen, zu beseitigen: wobei nicht unbemerkt bleiben mag, daß diese Antipathieen vielfach unbegründet sind und nicht selten auf geringer Sachkenntnis ruhen. In manchen Gegenden Deutschlands, wie in Hannover, haben eigenthümliche Verhältnisse dem Englischen ein ähnliches Bürgerrecht verschafft. Es würde sehr weit führen, über den Vorzug der einen Sprache vor der andern für den Zweck der Gymnasialbildung zu streiten. Das Betreiben beider Sprachen aber zusammen ist jedenfalls wegen der davon unzertrennlichen Zersplitterung bedenklich. Thaulow meint freilich auch noch das Italienische hinzufügen zu können „ohne Gefahr, mit dem obersten Princip seiner ganzen Untersuchung, dem Princip der Beschränkung, in Widerspruch zu kommen, da der für die drei Sprachen geforderte Zeitaufwand nicht erheblich sei“ (a. a. O. § 503 ff.). Und dennoch soll im Französischen das Bestreben darauf gerichtet sein, es sprechen zu können, und im Englischen soll Shakespeare, im Italienischen Dante gelesen werden! Dergleichen Forderungen und Erwartungen auszusprechen kostet freilich nichts: wer aber die Wirklichkeit aus Erfahrung kennt, weiß, was er davon zu halten hat. Die eigenthümlichen Verhältnisse vieler österreichischen und der in der Provinz Posen befindlichen preussischen Gymnasien, welche das Erlernen anderer neuerer Sprachen bedingen, sind von rein localer Bedeutung und entziehen sich der allgemeinen Betrachtung. Förderlich sind indessen diese Verhältnisse dem speciellen Zwecke des Gymnasiums nicht. Es bleibt uns noch übrig, ein Wort über die philosophische Propädeutik zu sagen, welche in neueren Zeiten vielfach an die Stelle der in den Gymnasien der alten Zeit stehend gelehrten Logik und anderer philosophischen Disciplinen gesetzt ist, und recht eigentlich der Aufgabe der Gymnasialbildung, auf die selbständige Betreibung der Wissenschaften vorzubereiten, zu entsprechen scheint. Wie sehr man aber auch immer dem, was zur Empfehlung dieses Unterrichtszweiges gesagt wird (s. Entwurf der Organisation der Gymnasien u. in Oesterreich, Beilage VIII. S. 175. Wiese in der Ztschr. f. G. W. IV. 211 ff.), beistimmen mag, Thatsache ist, daß dieser Gegenstand im allgemeinen nur wenig Frucht getragen hat (s. Landfermann Ztschr. f. G. W. IX, 765), und er ist deshalb in dem neuesten Normalplan für die preussischen Gymnasien vom 7. Januar 1856 als besonderes Lehrfach nicht mehr aufgeführt. Auch die dort ausgesprochene Hoffnung, daß der „wesentliche Inhalt derselben, namentlich die Grundlehren der Logik, mit dem deutschen Unterricht verbunden werden könne, welchem deshalb anstatt der bisherigen zwei wöchentlichen Stunden in Prima drei Stunden bestimmt worden seien“, möchte sich selten realisiren. Kaum irgendwo wird eine eingehendere Darlegung dieser Lehren stattfinden. Der Grund jener Erscheinung liegt an der Seltenheit der rechten Lehrer dafür. Denn „der Mann, welcher auf Schulen den philosophischen Unterricht erteilen soll, muß“, wie Thaulow mit Recht fordert (l. c. § 545), „ein wirklicher Philosoph sein, die Energie einer großen Selbstbeschränkung und das Talent der Popularisirung besitzen“. An den Anstalten, die einen mit so seltenen Eigenschaften ausgestatteten Lehrer besitzen, wird es gewiß wohlgethan sein, ihm die Gelegenheit, in einem solchen Unterrichte zu wirken, nicht zu

verschließen. Es wird selten genug vorkommen*). Die Gründe davon liegen in der Entwicklung der neueren Philosophie und der ganzen jetzt herrschenden Behandlung der Wissenschaften. Weit über die Ausführbarkeit hinaus gehen die Vorschläge Thaulow's, der bereits in Unter-Secunda Logik, und dann weiter Rhetorik und Topik, Anthropologie und Psychologie, Rechts-, Pflichten- und Moral-Lehre, Aesthetik, endlich eine „Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften in der allgemeinsten Uebersicht“, allerdings nur elementar gelehrt wissen will (a. a. D. § 547 ff.). Und würden sie ausgeführt, so würde die davon erwartete Frucht eine geringe, bei manchem Schüler wohl gar leicht eine bedenkliche sein: nämlich ein äußerliches Hinnehmen halbverstandener Phrasen und ein Abstumpfen tieferen philosophischen Interesses durch ein unzeitiges Vorkosten solcher Fragen, deren selbständiger Erörterung die vorhandene Kraft noch nicht gewachsen ist. Wenn übrigens in den Gymnasien Deutschlands, außer Oesterreich und Württemberg, die philosophische Propädeutik nicht gelehrt wird, so fehlt es ihnen doch nicht an der nöthigen Vorbereitung auf das Studium der Philosophie. „Die wahre und angemessene Logik des ganzen Gymnasiums von der untersten bis zu der obersten Classe ist in der Mathematik und der Grammatik enthalten“, sagt Deinhardt mit Recht (a. a. D. S. 64), und, fügen wir hinzu, in der strengen Gewöhnung an richtiges und consequentes Denken in allen Unterrichtsstunden.

Sind dies nun die wesentlichen Unterrichtsgegenstände, welche auf dem Gymnasium zu behandeln sind, so ist es selbstverständlich, daß dieselben nicht alle eine gleiche Stelle einnehmen dürfen. Nach dem oben bereits Gesagten ist es klar, daß vor allen anderen die Beschäftigung mit den classischen Sprachen die erste Stelle einzunehmen hat: nicht als ob dies der an sich wichtigste Gegenstand wäre (in dieser Beziehung verdient der Religionsunterricht und alles auf das Vaterland Bezügliche eine höhere Stelle), sondern weil sie, so weit dies durch Unterricht geschehen kann und muß, bei weitem am meisten geeignet ist, diejenige Bildung, welche das Gymnasium geben soll, zu fördern. Dieses Uebergewicht wird sich äußerlich theils in der überwiegenden Stundenzahl zeigen, die dem Unterrichte darin allwöchentlich gewidmet wird, theils in dem überwiegenden Anspruch, welcher für denselben an den häuslichen Fleiß des Schülers zu machen ist. Und dies ist nun auch in der That die Stellung, welche dieser Unterrichtsgegenstand auf allen Gymnasien einnimmt: indessen mit welchen Verschiedenheiten! Um nur die deutschen Gymnasien zu berücksichtigen, so steigt in Württemberg in manchen Anstalten die Zahl der wöchentlichen lateinischen Stunden in der untersten Classe bis 18 (so in Tübingen), dagegen beträgt sie in dem Gymnasium zu Strelitz in derselben Classe nur 7, in sämtlichen österreichischen Gymnasien und in manchen anderen deutschen 8; in den österreichischen nimmt überdies die Zahl bei aufsteigenden Classen bald ab und sinkt bis auf 5. Im Griechischen ist die Verschiedenheit geringer; die diesem Unterrichte gewidmete Zeit schwankt zwischen 5 und 6 wöchentlichen Stunden; hie und da steigt sie in einzelnen Classen auf 7 oder gar auf 8. Das mittlere Verhältnis halten die preussischen Gymnasien fest, indem sie für das lateinische 10 wöchentliche Stunden bestimmen, die nur in der obersten Classe auf 8 sinken, und für das Griechische 6, so daß in den Classen, wo beide Sprachen gelehrt werden, die Hälfte sämtlicher Unterrichtsstunden ihnen bestimmt ist: und das möchte als das geringste Maß von Stunden gelten können, das gefordert werden muß, wenn namentlich heutzutage, wo diese Studien im ganzen und großen durchaus nicht mehr durch die allgemeine Richtung der Zeit getragen und gefördert werden, einigermaßen Genügendes geleistet werden soll. Ja in den Anfangsclassen möchte eine Verstärkung dieser Zahl wenigstens auf 12 Stunden sehr wünschenswerth sein. Was das Verhältnis zwischen beiden Sprachen betrifft, so ist der althergebrachte Vorzug der lateinischen Sprache vor der griechischen trotz aller Anerkennung der höheren Voll-

*) „Das erste Erfordernis sind die genügenden Lehrer; es ist auch das zweite und das dritte“. Wieje a. a. D. Vgl. aber Pfizer, Die philos. Propäd. a. d. Gymn. Progr. Stuttg. 1852.

Kommenheit der letzteren in jeder Beziehung entschieden festzuhalten gegen die neuerlich von Herbart, Gerwinus, Wais, Thaulow (alle vier keine Schulmänner!) geforderte Voranstellung des Griechischen. Ganz abgesehen von den immer noch vielfach wirksamen Beziehungen des Lateinischen zur gesammten neueren Bildung, die indessen von großer Bedeutung sind, eignet sich dasselbe wegen seiner größeren Einfachheit und Faßbarkeit, sowie der durchweg darin ausgeprägten Strenge und der Zucht, die es dadurch unbewußt übt, ganz besonders für die Zwecke des Gymnasialunterrichts (vgl. d. Art. Bildung Bd. I, S. 719. Griechische Sprache S. 66 f. D. Red.). Im Lateinischen vermögen es die Schüler bis zu einer gewissen Vollständigkeit der Kenntnis, sowie zur selbständigen Handhabung desselben im Schreiben und Sprechen zu bringen, was im Griechischen nicht zu erreichen ist. Und doch ist dies gerade für die Aufgabe des Gymnasiums von großer Wichtigkeit. Selbstverständlich aber ist es, daß beide alte Sprachen für alle, die das Gymnasium besuchen, obligatorisch sein müssen und eine Dispensation vom Griechischen nur unter ganz besonderen Umständen als seltene Ausnahme zu gestatten ist (s. oben).

Den alten Sprachen steht zur Seite als besonders zu betonender Lehrgegenstand das Deutsche. Doch ist das ihm beizulegende Gewicht nicht sowohl in der großen dafür zu bestimmenden Zahl wöchentlicher Lehrstunden zu suchen (diese könnten immerhin, mit Ausnahme der untersten Classen, durchweg auf die überhaupt zulässige geringste Zahl 2 beschränkt sein, wie es auch vielfach der Fall ist); sondern vielmehr in der Forderung intensiver Anstrengung bei den mannigfaltigen mündlichen und schriftlichen Leistungen, welche zur Förderung eines immer volleren Sprachbewußtseins und einer immer sicherern Beherrschung der Muttersprache dienen. Diese beschränken sich aber keineswegs auf die dem deutschen Unterricht im besonderen gewidmeten Stunden, obwohl sie hiefür mit den steigenden Classen an Bedeutung gewinnen, sondern knüpfen sich an alle übrigen Unterrichtsgegenstände, vornehmlich an die classischen Studien an. Dagegen wird umgekehrt der Mathematik eine verhältnismäßig größere Stundenzahl (die vielfach angenommene Zahl 4 scheint das richtige Maß zu treffen) zuzutheilen sein, wenn sie die Wirkung, die sie im Gymnasialunterricht haben kann und soll, überhaupt erreichen soll*). Denn hier ist vor allem die in dem Unterrichte selbst stattfindende Uebung und Schulung von Wichtigkeit, wie in keinem Unterricht die persönliche Einwirkung und das pädagogische Geschick des Lehrers von so großer Bedeutung ist, als in diesem. Dagegen sind die an den häuslichen Fleiß der Schüler zu stellenden Forderungen möglichst zu beschränken, und man wird den geschickten Lehrer vornehmlich daran erkennen, ob er ohne hohe Ansprüche an den häuslichen Fleiß das den Forderungen des Gymnasiums Entsprechende zu leisten vermag oder nicht. Der Umstand, daß die Zahl solcher Lehrer nicht gerade zu groß ist (wie sie ja für kein Fach in überflüssiger Zahl vorhanden sind), möchte am meisten die häufigen und vielfach ungerechten und übertriebenen Anklagen, welche neuerlich gegen diesen Unterrichtsgegenstand erhoben worden sind, erklären, deren ebenso gründliche als ruhige Zurückweisung durch Erler (s. Zeitschr. für G. W. X, 609 ff.) jeder unbefangene Beurtheiler wird billigen müssen (vgl. auch den Art. Concentration des Unterrichts 1, 857**). Der Vorschlag Roth's (Bl. Schr. 2, 174), der über die Er-

*) Die französische Einrichtung (s. Bd. II, S. 590 und 592), wonach in Classe 1a, Logique, von den Humanisten fast ausschließlich Mathematik getrieben wird, vorher aber wenig genug, wird wohl in Deutschland vorerst keine Nachahmung finden. D. Red.

**) In Bezug auf die Mathematik sind die Gymnasien denn doch in eigenthümlicher Lage. Es ist ziemlich allgemein anerkannt, daß sie einen integritrenden Theil des Unterrichts bilden muß, und es giebt sogar Stimmen, die von jedem zur Universität abgehenden Schüler ein gewisses Maß von mathematischen Kenntnissen als unerläßliche Bedingung verlangen, die nicht etwa durch eine hervorragende Leistung in einem anderen Fach compensirt werden dürfe. Von theoretischem Standpunkt aus könnte man geneigt sein, diese Forderung billig zu finden, sofern ja die Bildung eines *ἀγαμέτητος* unläugbar eine einseitige und das insgemein gesteckte Ziel in der Mathematik nicht so schwer zu erreichen sei, wenn man auch nicht mit Ohm glaubt, es sei kein Schüler geistig so beschränkt, daß er nicht noch ein tüchtiger Mathematiker werden könnte. Die Lehrer der Mathe-

folge dieses Unterrichts doch zu ungünstig zu denken scheint, ihn „nur auf solche Schüler zu beschränken, welche befähigt dazu erkannt werden“, ist bedenklich und praktisch kaum ausführbar. Es würde dies nichts anderes sein, als den Gegenstand aus einem obligatorischen zu einem facultativen herabzusetzen, was Roth selbst doch auch nicht will, und was, abgesehen von den einmal vorhandenen unabweisbaren Forderungen der Zeit, für unsere zum phantasievollen und defultorischen Auffassen und Denken nur zu sehr geneigte Jugend sehr zu beklagen wäre. Es bleibt daher nichts anderes übrig, als daß bei dem Betreiben dieser Disciplin mehr Gewicht gelegt werde auf die innere Spannung der Uebung, als auf die äußere Ausdehnung des Gebiets, und daß es bei dem einzelnen, doch viel seltener als man zu glauben pflegt, hervortretenden entschiedenen Mangel an Begabung dem Lehrer überlassen wird, was dabei zu thun ist.

Gegen diese Unterrichtsgegenstände müssen alle übrigen in ihren Ansprüchen sowohl an die ihnen zu widmende wöchentliche Stundenzahl, als auch namentlich an die häuslichen Leistungen weit zurückstehen. Dies letztere ist namentlich von großer Wichtigkeit in Bezug auf den für Geographie und Geschichte anzueignenden Gedächtnisstoff, der gar zu häufig ins Maßlose gesteigert wird und doch so wenig Frucht bringt. Selbst das augenblicklich oft mit großem Aufwand von Zeit und Kraft errungene Wissen verrinnt gar zu schnell und meist um so schneller, eine je größere Menge von Einzelheiten es zu umfassen bemüht ist. Auch die Einführung einer ausgedehnten historischen Lectüre, wie sie Peter und nach ihm andere, wenn auch in geringerem Umfange empfehlen, giebt diesem Unterrichte eine der wahren Aufgabe des Gymnasiums nicht entsprechende Ausdehnung. Er ist um so entschiedener auf seine Grenzen zurückzuweisen, als die Entwicklung der heutigen Zeit selbst Lehrer wie Schüler dahin drängt, dieselben, nicht zu ihrem Heil, zu überschreiten. Hier können die Mahnungen C. L. Roth's, sich recht elementar zu halten (Kl. Schr. 2, 127 ff.), nicht genug beherzigt werden*). Auf eine ins einzelne gehende

matik sagen ferner, „die Erfahrung lehre genugsam, daß es möglich sei, ein gleichmäßiges Fortschreiten der Schüler (z. B.) in der Geometrie in demselben Grade zu erzielen, wie in anderen Disciplinen“ (Erler in dem Art. Geometrie Bd. II, S. 927), und die Leistungen, welche manche Gymnasien aufzuweisen haben, geben des Zeugnis. Aber andererseits sind nach dem, was man aus verschiedenen Ländern deutscher Zunge vernimmt, die wirklichen Leistungen der Abiturienten in keinem Fach so ungleichmäßig, die Menge der ungenügenden in keinem so groß, wie in der Mathematik, woraus doch wohl — zweckmäßige Prüfungen vorausgesetzt — den Schluß zu ziehen erlaubt ist, daß die Zahl der geschickten Lehrer der Mathematik (nicht der geschickten Mathematiker) in Deutschland bis jetzt noch kleiner ist, als die der guten Lehrer in anderen Fächern. Nimmt man nun aber noch dazu, daß bei den anderen Unterrichtsgegenständen der Schüler fast auf jeder Stufe einen neuen Anlauf nehmen und den Anfang dazu machen kann, das Versäumte hereinzubringen, während er, wenn er in der Mathematik einmal entschieden zurückgeblieben ist, in der Regel ohne Nutzen in der Unterrichtsstunde dasitzt, so ist es doch zu beklagen, wenn nur der Trost übrig bleibt, der in dem bekannten Paradoxon liegt: die Schüler einer Anstalt, welche lauter vorzügliche Lehrer habe, seien schlimm daran.

D. Red.

*) Wir können es uns nicht versagen, aus den „pädagogischen Bemerkungen und Bekenntnissen“ Döderleins (Reden und Aufsätze 1843. S. 242) eine Stelle hier beizufügen, die viel Beherzigenswerthes enthält: „Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem älteren und dem heutigen Gymnasialunterricht besteht darin, daß ehemals eigentlich nichts gelehrt wurde, womit der Schüler nicht etwas machen konnte, so daß alles wie Vorbereitung und Stoff zu eigenen Productionen ausfiel. Durch diese Aussicht und Bestimmung wurden die geistlosesten Beschäftigungen z. B. das Vocabellernen, die Phraseologie u. a. von vorn herein geädelt; der Schüler sah und fühlte dabei die nahe praktische Brauchbarkeit, nämlich für sein Schülerleben, also für seine Welt. Vergleichen wir hiermit den geographischen und historischen Unterricht, den die neuere Pädagogik bald aus realen bald aus idealen Gründen mit Vorliebe fordert; was kann der Schüler mit der geistlosen Nomenclatur von Städten und chronologischen Thatsachen, was kann er mit den geistvollsten Schilderungen des Niagara oder der römischen Republik, was, frag' ich, kann er damit machen? er kann es nur besitzen, um bei der Prüfung zu beweisen, daß er es noch weiß und noch besitzt, er kann es sich aufheben, um einst die Zeitungen oder Werke der Geschichte und Politik verstehen und commentiren zu können, er kann es auch nacherzählen und sich im

Vertheilung des Stundenplanes einzugehen, ist hier nicht am Orte, um so mehr als darauf nothwendig manche locale Verhältnisse einwirken müssen, vor allen anderen aber die vorherrschende durchschnittliche Frequenz der Classen, die z. B. in den württembergischen Gymnasien fast überall eine geringe, in den preussischen dagegen oftmals eine übermäßige ist. Als allgemeines Princip aber wird festzuhalten sein, daß das Minimum der einem Gegenstande zuzuweisenden Stundenzahl, sobald irgend ein Erfolg davon erwartet wird und er nicht zu einer bloßen *relaxatio animi* herabsinken soll, 2 wöchentliche Stunden betragen muß, und daß für die Erlernung des Französischen im allgemeinen (von etwa besonders günstigen Verhältnissen ist natürlich abzusehen) kein irgend nennenswerthes Resultat zu erwarten ist, wenn der dazu bestimmte Unterricht erst in der dritten oder gar zweiten Classe von oben, wie man es von vielen Seiten als genügend ansieht, angefangen wird. Der naturgeschichtliche Unterricht ist, wie bereits oben angedeutet wurde, auf die beiden untersten Classen, der physikalische auf die oberste zu beschränken.

Dieses führt uns von selbst zur Frage der Organisation, wobei wir zunächst bemerken, daß wir diesen Ausdruck in dem einfachen Sinne der Einrichtung des Gymnasiums nach seiner Gliederung in Classen und Ordnungen verschiedener Art, und der darauf zu vertheilenden Unterrichtsstunden verstehen, nicht von der Stellung desselben als Glied des Gesamtstaats und den mancherlei Fragen, die sich daran knüpfen, welche Thaulow in seiner *Gymnasialpädagogik* unter diesem Namen befaßt. Die darauf bezüglichen Betrachtungen möchten kaum irgend welchen praktischen Werth haben, und diesen müssen wir hier allein ins Auge fassen.

Bei der bedeutenden Aufgabe, welche die Gymnasien zu lösen haben, ist es begreiflich, daß sie zur Erreichung desselben eine beträchtliche Reihe von Jahren in Anspruch nehmen. Die von den verschiedenen Schulgesetzgebungen dafür geforderte normale Zeit beträgt wenigstens 8 Jahre, wie in Oesterreich und Bayern, höchstens 10 Jahre wie in Württemberg, 9 Jahre in Preußen und anderen Ländern. Mit dieser für den gesammten Curfus als normal angenommenen Dauer stehen in einer gewissen Beziehung die für den Beginn desselben, d. i. für die Aufnahme in die unterste Classe eines Gymnasiums geltenden Bestimmungen. In Württemberg findet dieselbe bereits in dem Jahre, in welchem das achte Jahr zurückgelegt wird, statt; in Preußen, Oesterreich, Baden u. s. w. nach vollendetem neunten, in Bayern nach vollendetem zehnten Jahre. Ueber diesen Punct, sowie die Forderungen an die geistige Entwicklung der aufzunehmenden Schüler giebt der Art. Aufnahme so erschöpfende Darlegungen, daß sich kaum etwas wesentliches möchte hinzufügen lassen*). Der dort ausgesprochenen Ansicht, daß die Zeit der

Sprechen üben, aber zu etwas neuem und eigenem verarbeiten kann er es nicht, wie seine lateinischen Vocabeln und Phrasen zu lateinischen Versen und Reden. Aus diesem Grundsatz erklärt es sich, warum Geschichte und Geographie als Unterrichtsweig in den alten Lectiionsplänen oft gänzlich fehlt. So war es in Schulpforte im wesentlichen bis zur Einführung des preussischen Unterrichtssystems. Als ich im Jahre 1822, also nach dieser Reform oder vielmehr Revolution, die mir theure Anstalt wieder besuchte, rühmte mir der ehrwürdige Rector Ilgen, ihr Vorstand, der das Alte gern erhalten hätte, mit halb ironischer halb sarkastischer Begeisterung: „Ja, Freund, bei uns sieht's jetzt anders aus als sonst: fragen Sie unsere Tertianer von oben bis unten, in welchem Jahr Attila geboren und gestorben ist, wie viel Weiber und wie viel Kinder er gehabt hat; was gilt's, auch der unterste bleibt Ihnen die Antwort nicht schuldig? Sie selbst wissen's nicht und ich weiß es auch nicht! — Freilich anderes muß jetzt ruhen, was zu Ihrer Zeit gedieh und galt!“

D. Red.

*) Es sei uns erlaubt, eine an vielen Orten geltende Bestimmung zu begründen, welche verlangt die Vorkenntnisse der Aufnahme suchenden Schüler sollen öffentlich geprüft werden. Die Oeffentlichkeit wird wohl von niemand anders benützt werden, als von Angehörigen und bisherigen Lehrern der Schüler. Für solche aber ist es von praktischem Werth, wenn sie Gelegenheit haben, sich zu überzeugen, wie weit ihre Angehörigen beim Eintritt in die neue Schule den Anforderungen derselben entsprechen oder wiefern sie denselben nicht genügen, und die Schule zeigt durch die Zulassung der Oeffentlichkeit ihr gutes Gewissen und schützt sich auch gegen den Schein der Parteilichkeit.

D. Red.

Aufnahme an die Zurücklegung des neunten Lebensjahres zu binden sei, daß sie dann aber auch unbedenklich stattfinden könne, ist gewiß vollständig beizustimmen. [Etwas anders S. 275. Anm.]. Hiernach würde bei normalem Fortschritte der Schüler das Ziel des Gymnasiums mit dem vollendeten achtzehnten Jahre durchschnittlich erreicht werden.

Es ist selbstverständlich, daß in einem so langen, von einer mehr oder weniger großen Zahl zu durchmessenden Entwicklungsgänge eine Reihe von verschiedenen Stufen stattfinden, daß auf einander folgende Classen gebildet werden müssen. Die einfachste durch die Annahme einer im allgemeinen gleichmäßigen Entwicklung der Schüler gegebene Eintheilung ist die, für ein jedes Schuljahr eine besondere Classe zu bestimmen, und dieses Princip liegt auch in der That im allgemeinen der Classeneintheilung zu Grunde. Der Zeitraum eines Jahrs ist weder zu lang, noch zu kurz, um für die Absolvierung eines bestimmten Pensums eine angemessene Grundlage zu bieten. Indessen wirken mannigfaltige locale Verhältnisse, namentlich die geringere Frequenz vieler Anstalten, die einerseits eine Combination zweier Jahrescurse in einer Classe eher gestattet, andererseits die Anstellung zahlreicherer Lehrkräfte oftmals verbietet, ändernd auf diese natürliche Eintheilung ein. Hier ist nun festzuhalten, daß je mehr es sich auf einer Stufe um die feste und sichere Einprägung und Einübung elementarer Kenntnisse, namentlich in Sprachen und in der Mathematik handelt, desto weniger eine solche Combination zweier Jahrescurse zu dulden ist. Die beiden in einer Classe vereinigten Elemente sind zu heterogen, um sich nicht gegenseitig zu hindern. Daher findet eine solche Combination auf den 3 unteren Stufen selten statt*). Wenn sie in einigen Anstalten Württembergs wie in Rottweil, Ehingen und sonst vielleicht gefunden wird, so mag die geringe Frequenz der dortigen Classen jenen Nachtheil mindern, ganz beseitigen kann sie ihn nicht. In den höheren Classen, wo die Elemente als überwunden angesehen werden, ist eine solche Combination eher zulässig, und zwar je höher die Classe ist, desto eher. In Preußen wird im allgemeinen dies Verhältnis für die drei oberen Classen als normal angenommen und findet sich in vielen Anstalten. Doch ist es für die unterste dieser Classen, in welcher für mehrere Gegenstände, namentlich das Griechische und die Mathematik noch die Elemente zu behandeln sind, vielfach hinderlich. Ueberhaupt aber ist die Trennung in Jahrescurse auch für sämtliche obere Classen sehr förderlich und deshalb auch in Preußen überall, wo die Umstände es gestatten, eingeführt.

Was das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsgegenstände unter einander betrifft, so ist das Fachsystem, welches von dem Pädagogium A. H. Franke's (das überwiegend eine Erziehungsanstalt war) ausgegangen und von vielen Gymnasien angenommen war, längst verlassen und das ursprünglich überall herrschende Classensystem wieder das allgemein geltende. Und mit Recht: denn wenn auch mit jenem manche Vortheile verbunden sind, so überwiegen dieselben doch, ganz abgesehen von der Schwierigkeit der Durchführung, auf Seiten des Classensystems ganz entschieden (s. Art. Classensystem). Natürlich ist es von höchster Wichtigkeit, daß die einer Classe angehörenden Schüler den derselben eigenthümlichen Forderungen möglichst gleichmäßig entsprechen, daß das Pensum der unteren Classe von den Schülern wirklich absolvirt sei, ehe sie in eine höhere eintreten. Die Entscheidung darüber kann selbstverständlich nur in der Hand des betreffenden Lehrers liegen und es wird sich in jeder Beziehung empfehlen, daß einer auf die Promotion bezüglichen Prüfung ein starker Einfluß darauf eingeräumt werde. Es ist durchaus verkehrt und nachtheilig, wenn die Schüler sich selbst promoviren, wie in den französischen Lycées (s. Bd. II. Art. Frankreich, S. 593), oder mit ihrem Classenlehrer ohne weiteres von Jahr zu Jahr aufwärts

*) In Württemberg pflegt der Lehrer in solchen (unteren und mittleren) Classen, in welchen mehrere Jahrescurse vereinigt sind, diese in den sprachlichen und mathematischen Fächern nicht zusammenzunehmen, sondern nur je Eine Abtheilung unmittelbar zu unterrichten, die andern Schüler durch Aufgaben zu beschäftigen, was doch auch seine gute Seite hat (s. Bd. I, Art. Aufgaben, S. 249 f.) Schmid.

rücken, wie in Schottland (s. Vogt, Mittheilungen, S. 121, und Bd. I. Art. Classensystem, S. 911, Anm.). Allerdings werden sich bei der Mannigfaltigkeit der Anlagen und der Verhältnisse der einzelnen Schüler mancherlei Schwierigkeiten gerade bei den Promotionen erheben, die um so größer sind, je höher die Frequenz einer Anstalt steigt. Zu der richtigen Lösung dieser Schwierigkeiten bedarf es am meisten des pädagogischen Tactes: von ihr wird größtentheils das rechte Gedeihen einer Anstalt abhängen. Wenn Gleichmäßigkeit des Fortschritts in allen Lehrgegenständen natürlich höchst wünschenswerth ist, so wird der Hauptnachdruck selbstverständlich auf die wichtigsten Lehrgegenstände zu legen und je höher die Classen sind, um die es sich handelt, um so mehr die Eigenthümlichkeit der individuellen Anlage, die namentlich öfter in einem Gegensatz der Leistungen in den Sprachen einerseits und in der Mathematik andererseits hervortritt, zu berücksichtigen sein. Zu erwähnen ist schließlich die nicht unwichtige Verschiedenheit in der Gestaltung des Classensystems, welche dadurch entsteht, daß in einer nicht geringen Anzahl von Gymnasien Preußens halbjährliche Versetzungen stattfinden, trotz Beibehaltung der im allgemeinen geltenden jährlichen Curse. Diese durch manche locale Verhältnisse herbeigeführte Einrichtung steht allerdings in einem gewissen Widerspruch mit jenem Principe der einjährigen oder zweijährigen Curse und es ist deshalb die Beseitigung derselben in dem Regulativ vom 24. Oct. 1837 (dem sogenannten blauen Buch) als sehr wünschenswerth bezeichnet; indessen sind die damit verbundenen Nachtheile, wenigstens in den Anstalten, in denen Classen mit zweijährigen Curfen sich nicht finden, gering, und manche Vortheile unläugbar: namentlich befördert diese Einrichtung eine frischere Bewegung durch die ganze Anstalt (es ist gleichsam eine raschere Circulation ihres Lebensbluts) und gestattet eine größere Strenge in der Versetzung. Beide Vortheile sind vornehmlich bei zahlreicher besuchten Anstalten von Wichtigkeit und es ist deshalb trotz jener Verfügung auf Beseitigung jener Einrichtung bei den Anstalten, wo sie besteht, bisher nicht gedrungen worden.

Außer dieser Eintheilung in Classen tritt fast in allen Gymnasien, vielfach auch durch vollständige äußerliche Scheidung, eine weitere Gliederung hervor, entweder eine dreifache oder eine zweifache. Die erstere findet sich in Preußen, wo officiell die Classen in untere, mittlere und obere, je zwei und zwei, getheilt sind, in ähnlicher Weise in den größeren Gymnasien Württembergs, wie in dem zu Stuttgart und zu Ulm, wo eine obere, untere und mittlere Abtheilung unterschieden wird; endlich auch in den Lycées Frankreichs, die in eine division élémentaire, eine division de grammaire und eine division supérieure zerfallen (s. Bd. II. S. 589). Wenn diese dreifache Gliederung auch keineswegs eine willkürliche ist und die untere Abtheilung sich nicht unwesentlich von der mittleren scheidet, indem sie die eigentlich elementare für alle Hauptgebiete ist, das Griechische aber in ihr noch nicht getrieben wird, so ist doch die Scheidung zwischen der mittleren und oberen von viel größerer Bedeutung. Sie fällt bei normaler Entwicklung mit dem Schluß der zweiten Altersstufe (s. d. Art. Altersstufen), dem 14. Jahre zusammen, welches in körperlicher, geistiger und vielfach auch socialer Beziehung von großer Wichtigkeit ist. Mit diesem Alter tritt der Knabe in das Jünglingsalter ein, und es machen sich damit allmählich sowohl in Bezug auf gemüthliche Entwicklung, als auch auf geistige Auffassung sehr wesentliche Unterschiede bemerklich, die nicht weniger auf die Disciplin als auf den Unterricht einen bedeutenden Einfluß haben müssen. Wenn es in jenem Alter, dem Alter der überwiegenden Vorstellung und des Gedächtnisses, die Aufgabe sein muß, die Lehrmittel des Gymnasiums, vor allem die beiden alten Sprachen, in ihren Elementen im weiteren Sinne, d. h. nach ihrer grammatischen Seite bis zur möglichst vollkommenen Sicherheit dem Schüler anzueignen, so ist es nun die Aufgabe, das bereits Gelernte und den weiter dargebotenen Lehrstoff in immer steigendem Maße zu freierer und selbständiger Verarbeitung durch den Schüler zu benutzen. Zugleich fällt in eben diesen Zeitabschnitt für sehr viele wenigstens die Confirmation, und es tritt für sie in ihrer Beziehung zur Kirche eine wesentliche Veränderung ein: sie sind fortan als mündige Christen anzusehen. Nicht wenige schließen

auch mit dieser Stufe ihren Gymnasialcursus ab und treten in das bürgerliche Leben ein. Es ist daher sehr natürlich, daß dieser so bedeutende Unterschied in verschiedenen Ländern, wie in Württemberg und Bayern, auch zu einer äußeren Trennung geführt hat, indem die unteren Gymnasien oder die lateinischen Schulen einerseits, die oberen Gymnasien (die niederen Seminarien in Württemberg) andererseits für sich bestehende Anstalten bilden. Die in Preußen ihnen gewissermaßen entsprechenden Progymnasien verdanken ihren Ursprung mehr localen Verhältnissen und Bedürfnissen, als einem Princip. Diese Einrichtung bietet, namentlich wo sie, wie in Württemberg, mit dem gesammten Schulorganismus und dem ganzen Volksleben in dem engsten Zusammenhang steht (durch das Landesexamen), gewiß gar manche Vortheile, kann aber, wo ähnliche Verhältnisse nicht bestehen und nicht bestehen können, sehr leicht zu großen Uebelständen, namentlich einer großen Ungleichheit der Vorbildung führen, und es ist deshalb rätlicher, beide Abtheilungen, wie es auch überwiegend der Fall ist, in einem Gesamtorganismus zu vereinigen, der die Knaben und Jünglinge umfaßt. Andererseits ist zu bemerken, daß weil mit dem untern Gymnasium, wie bereits bemerkt wurde, für nicht wenige Schüler der Schluß des Gymnasialcursus eintritt, nicht allein ein relativer Abschluß, der ja, wie wir sahen, durch die Natur der gegebenen Verhältnisse bedingt ist, vielfach gefordert wird, sondern daß man auch hie und da der Rücksicht auf solche Schüler manche Concessionen machen zu müssen glaubt. Das können aber immer nur exceptionelle Verhältnisse sein, bei denen man sich sorgfältig zu hüten hat, die eigentlichen Zwecke des Gymnasiums zu gefährden. Dieses Bedenken tritt um so stärker ein, wo der, wie wir oben sahen, vor nicht langer Zeit viel empfohlene und hie und da, obwohl in Deutschland, außer Oesterreich, selten ausgeführte Gedanke eines gemeinsamen Unterbaus für Gymnasium und Realschule geltend gemacht werden soll. Bei dem so höchst verschiedenen Principe beider Anstalten kann derselbe Unterbau nicht für beide zugleich passen; allenfalls können die beiden untersten, rein elementaren, Gymnasialclassen, in ihrer Reinheit erhalten, als ein solcher dienen*). Ueberhaupt bringt die Vereinigung so verschiedenartiger Elemente vielfache Uebelstände mit sich, und um so größere, je mehr sie mit einander verbunden oder gar in einander verflochten werden, wie es in den Lycées Frankreichs der Fall ist (s. d. Art. Frankreich). Alle derartige Einrichtungen können nur als ein Nothbehelf angesehen werden, der unter Umständen vielleicht nicht zu vermeiden, nie aber als normal zu erachten ist.

In Bezug auf die Einrichtung des Unterrichts innerhalb der Classen ist vor allem die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden von Wichtigkeit. Diese schwankt in den deutschen Gymnasien, wenn von den mehr oder weniger facultativen Fächern (Hebräisch, Gesang, Zeichnen) abgesehen wird, zwischen 22 in den unteren Classen (in den bayerischen und österreichischen Untergymnasien) und 30—32 in den oberen Classen der meisten deutschen Gymnasien außer Bayern und Oesterreich, wo sie auch in den Obergymnasien eine nicht unbeträchtlich geringere ist. In den englischen public schools beträgt die wöchentliche Stundenzahl nur 18, doch sind die dortigen Verhältnisse so wesentlich von den deutschen abweichende, daß ein Vergleich sich schwer anstellen läßt. Auch in Schottland sind die Verhältnisse sehr verschieden, namentlich ist die Zahl der facultativen Gegenstände größer als in Deutschland. Die Resultate dieser Einrichtungen sind jedoch nicht der Art, daß sie etwa als Muster dienen könnten. Für die der Förderung der Gymnasialstudien wenig günstigen Verhältnisse, wie sie in Deutschland und in den meisten Ländern im allgemeinen heut zu Tage herrschen, wird bei einer kaum über 20 sich erhebenden Stundenzahl nicht leicht ein befriedigendes Resultat zu erlangen sein. Andererseits möchte von

*) Wo in den Realschulen, wie z. B. in Württemberg fast durchgängig, kein Latein gelehrt wird, ist die Gemeinsamkeit von denjenigen Classen an, welche eine fremde Sprache beginnen, sehr ershwert. In Betreff der Unzuträglichkeit des gemeinsamen Unterbaues vgl. übrigens besonders Müggell's Skizzen § 15, wo die verschiedenen Vorschläge eingehend besprochen sind.

einer gesteigerten Stundenzahl, wie sie in den preussischen und den meisten übrigen deutschen Gymnasien stattfindet, falls nur mit richtigem pädagogischen Tact sowohl in der Vertheilung der Lectionen, als auch in den Forderungen an die häusliche Arbeit verfahren wird, keine Gefahr weder für die leibliche noch für die geistige Entwicklung zu fürchten sein. Die richtigen Grundsätze, die hier zu befolgen sind, liegen so nahe, daß es einer Auseinandersetzung derselben kaum bedarf. Es gilt vor allem, für jeden Unterrichtsgegenstand die passendste Tageszeit zu wählen, Ueberladung einerseits, Zersplitterung andererseits möglichst zu vermeiden. Daß überdies von Zeit zu Zeit Unterbrechungen des Unterrichts zur Förderung seiner Zwecke höchst nützlich und nöthig sind, bedarf ebenfalls keiner besonderen Hervorhebung (s. d. Art. Ferien).

Aber die angemessenste Organisation einer Anstalt reicht nicht hin, einer Anstalt einen günstigen Erfolg zu sichern. Es bedarf dazu hauptsächlich der richtigen Methode in der Behandlung des Unterrichts, sowohl in seiner Gesamtheit, als auch im einzelnen. Auch hier sind die leitenden Grundsätze nicht schwer zu finden, sie sind oftmals ausgesprochen, und es zeigt sich in Bezug darauf eine seltene Uebereinstimmung. Aber freilich reichen die allgemeinen Grundsätze nicht aus: die Hauptsache ist ihre Anwendung, und in dieser Beziehung treten bedeutende Differenzen hervor und werden viel mehr Klagen vernommen als befriedigte Urtheile gehört. Und in der That, wenn überhaupt die Ausübung der richtigen Methode im Unterrichten sehr schwierig ist und eine Vereinigung mannigfaltiger Eigenschaften bedingt, die nicht häufig ist, so bietet sie auf dem Gebiete des Gymnasiums ganz besondere Schwierigkeiten dar, indem es hier darauf ankommt, vorzubereiten auf die selbständige Betreibung der Wissenschaften. Es gehört dazu, ganz abgesehen von der selbstverständlichen wissenschaftlichen Tüchtigkeit des Lehrers, vor allem eine große Klarheit und Sicherheit des Urtheils, Selbstbeherrschung und Unterordnung der eignen Neigung unter den vorliegenden Zweck: endlich praktische Durchbildung, die keineswegs ohne weiteres auch durch langjährige Übung von jedem, auch nicht einmal von vielen erworben wird; zu deren sicherer Erlernung es einer geregelten Anleitung bedarf, die freilich jetzt fast überall fehlt. Durch Einrichtung angemessener Seminarien für die Gymnasiallehrer könnte vielen Uebelständen abgeholfen werden, die durch theoretische Besprechungen und Instructionen, so trefflich sie auch sein mögen, nicht zu beseitigen sind. Was jetzt dergleichen geschieht in philologischen und pädagogischen Seminarien, ist bei weitem nicht ausreichend.

Die Schwierigkeit jener Aufgabe des Gymnasialunterrichts aber liegt darin, daß es, um sie zu erfüllen, darauf ankommt, einerseits einen reichen und mannigfaltigen Lehrstoff dem Schüler anzueignen, andererseits wissenschaftliches Interesse, den Trieb eigener Forschung zu wecken, Kenntnisse und Fertigkeit zu erzeugen und zugleich wahre Bildung zu fördern, das Urtheil zu wecken und zu leiten, und doch es nicht zu beherrschen, sondern aus seiner Unselbständigkeit zur Selbständigkeit zu führen. Diese doppelte Aufgabe führt gar leicht zu den beiden entgegengesetzten Abwegen, auf der einen Seite zu einem mehr oder weniger mechanischen Einprägen des Unterrichtsstoffs, wie es auf den französischen und englischen Anstalten vorherrscht und die im allgemeinen verhältnismäßig geringen Resultate derselben verschuldet; auf der anderen Seite zu einer über den Standpunct des Gymnasiums hinausgehenden wissenschaftlichen, reflectirenden und raisonnirenden Behandlungsweise, woran die deutschen Schulen vielfach leiden und wodurch die großen und aller Anerkennung werthen Bestrebungen der Behörden sowohl, als auch des im allgemeinen durch Tüchtigkeit ausgezeichneten Lehrerstandes vielfach in ihren Erfolgen gehemmt werden *). Es ist dies ein Fehler, der mit der innersten Natur

*) Wir empfehlen in Betreff dieses Punctes die vortreffliche Auseinandersetzung von Wiese (Prot. Monatsbl. 1853. Nov. S. 295 ff.) zum Nachlesen, desgleichen die gehaltreiche Rede von Döderlein „Ueber die Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums und ihre Behandlungsart“ (Reden und Aufsätze 1843. S. 76—92), endlich Päd. Revue 1840. S. 225 und N. Jahrbücher 1856 Apr. S. 216. D. Red.

des Deutschen zusammenhängt und in gar manchen verschiedenen Formen erscheint, aber aufs ernflichste bekämpft werden muß. Mit Recht sagt schon Glanzow: „Eine Hauptwahrheit ist nach und nach immer mehr vergessen worden, unglücklicherweise die, von welcher alle gesunde Einrichtung eines Gymnasiums abhängt: man hörte auf zu denken, daß auch das Gymnasium Elementarschule sein und bleiben müsse, nur in weit größerem Umfasse, auf viel umfassendere Zwecke berechnet“. So ist denn seine Aufgabe vor allem die sichere Aneignung eines seinem Zwecke entsprechenden Unterrichtsstoffs: diese aber geschieht durch feste Aufnahme in das Gedächtnis und durch unausgesetzte Uebung aller geistigen Kräfte, des Urtheils, der Phantasie, der Darstellung an diesem Stoffe bis zur vollen Beherrschung desselben. Darauf ist vielfach hingewiesen in mannigfachen Verfügungen der Behörden und in vielen Schriften und Aufsätzen, besonders seit dem Erscheinen von Wiese's deutschen Briefen und von Roth's Kleinen Schriften. Seitdem spielt der Gegensatz zwischen Wissen und Können eine große Rolle in der Gymnasialpädagogik: und doch vielleicht mehr in der Theorie als in der Praxis, im Reden als im Thun, was leider zwei sehr verschiedene Dinge sind (vergl. die Art. Einübung, Fertigkeit). Die Gegenstände, bei denen auch heute noch immerfort die Mahnung, das Ziel und die Natur des Gymnasiums scharf im Auge zu behalten am Orte ist, sind die classischen Studien, die Geschichte und das Deutsche. Denn wie oft und wie nachdrücklich auch darauf hingewiesen ist, daß es bei den ersteren nicht darauf abzu sehen sei, Philologen zu bilden, grammatische oder, wozu sich neuerlich mehr und mehr Neigung zeigt, historische Gelehrsamkeit zu erzielen, sondern vielmehr die Schüler in das Verständniß der hervorragendsten Schriftsteller des römischen und griechischen Alterthums lebendig einzuführen und dadurch ihren Geist zu bereichern, ihr Gemüth zu erheben, ihren Sinn für das Schöne zu beleben*); daß in der Geschichte weder ein viel umfassendes Wissen, noch viel weniger ein eindringendes Verständniß des inneren Zusammenhanges der Begebenheiten zu fordern sei, wenn man sich nicht mit Illusionen begnügen wolle; daß im Deutschen nichts mehr zu meiden sei als das Herausfordern eines frühreifen Urtheils, dem die nöthige Grundlage fehlt — trotz aller dieser Hinweisungen wird nach allen diesen Seiten hin noch immer oft genug gefehlt. Denn der ganze Zug der Zeit ist mehr auf ein Erraffen von Kenntnissen mannigfaltiger Art und auf eine kritische Betrachtung der Dinge, als ein stilles und liebevolles Versenken in dieselbe gerichtet. Weiter ins Einzelne einzugehen, ist hier nicht der Ort.

Wenn es so von größter Wichtigkeit ist, daß in den einzelnen Disciplinen die rechte Methode angewandt, die rechten Grenzen eingehalten werden, so ist es weiter eine dringende Forderung, daß, wie es in der preussischen Ministerialverfügung vom 7. Januar 1856 heißt, „die Lehrer einer Anstalt davon durchdrungen seien, daß ihr Werk ein gemeinsames ist, bei dem die Thätigkeit des einen an der Thätigkeit des andern ihre nothwendige Ergänzung finden muß; daß der Einzelne sich willig dem Zweck des Ganzen unterordne, und in der Lehrweise, sowie in der Auffassung der Gegenstände, ohne Beeinträchtigung der persönlichen Eigenthümlichkeit des einzelnen Lehrers, eine principielle Uebereinstimmung herrsche“. Mit Recht wird hierin das hauptsächlichste Mittel der Concentration des gesammten Unterrichtsstoffes gefunden. Wenn ein solches Zusammenwirken der Lehrer einer Anstalt stattfindet — die Wirklichkeit bietet es selten genug, doch darf dies nicht hindern, das Ideal hinzustellen —, wenn es getragen wird von wahrer Begeisterung für die Aufgabe, die ihnen vorliegt, so wird ein erfreulicher Erfolg nicht fehlen, es wird ein großer Theil der heutigen Jugend, wie der früheren, durch regen Fleiß den Bemühungen der Lehrer entgegenkommen, es wird sich auch wieder allgemeiner und energischer ein selbstthätiges Privatstudium zeigen, worauf als auf

*) „Das Interesse für das Alterthum bei der Jugend wieder zu beleben, ist das A und O aller Hoffnungen, die sich an die Zukunft der altclassischen Schulstudien knüpfen“ (Kühnast a. a. D. S. 93. Vgl. auch Bd. I. den Art. Classische Schullectüre). D. Red.

den wirksamsten Hebel tüchtiger Gymnasialbildung mit Energie hingewiesen zu haben das unbestreitbare Verdienst Seyffert's ist (s. seine Schrift: das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung u. Berlin 1852). Doch hat man sich freilich auch hier vor Illusionen und Uebertreibungen zu hüten, wie sie Seyffert selbst (s. die Anzeige seiner Schrift von Ameis in der Ztschr. f. G. W. VI., S. 830) und manchen anderen nach ihm, in echt deutscher Weise begegnet sind. Die Hauptsache ist hierbei, wie bei dem Unterricht im allgemeinen, ob es gelingt, ein energisches Interesse, eine eigentliche Freude an den Studien, vor allem natürlich den classischen in den Schülern zu erwecken. Ist dies der Fall, so ist es wohl gethan, in der geregelten Ordnung der häuslichen Arbeiten eine größere Freiheit eintreten zu lassen, auch dann und wann freie Tage, sogenannte Studientage, wie es an manchen Anstalten, z. B. in Schulpforta Gebrauch ist, zu gewähren (vergl. Bd. II. d. Art. Fürstenschulen, ferner den Art. Privatstudium).

Von großem Einfluß auf die gesammte Gestaltung des Unterrichts, auch auf die Methode, die dabei angewandt wird, einerseits, und auf die Benutzung desselben durch die Schüler andererseits sind die Prüfungen (s. d. Art.), die der Natur der Entwicklung des jugendlichen Geistes entsprechend überall in den Schulen, namentlich in den höheren unter mancherlei verschiedenen Formen stattfinden. Es ist daher von der höchsten Wichtigkeit, daß sie zweckmäßig eingerichtet seien und zur Erreichung des der Erziehung überhaupt und jeder Schule insbesondere vorgestekten Ziels mitwirken, nicht etwa, wie es sehr leicht geschehen kann, durch Einmischung falscher Elemente hemmend eingreifen. Die bei den Gymnasien üblichen Prüfungen lassen sich unter die drei Arten der Promotionsprüfungen, der öffentlichen und der Abiturientenprüfungen zusammenfassen. Die Promotions- (Versetzungs-) Prüfungen, sei es, daß sie zum Zwecke der Beförderung aus einer Classe in die andere, oder aus dem unteren Gymnasium in das obere angestellt werden, sind so in der Natur der Sache begründet, daß es unbedingt als ein Mangel bezeichnet werden muß, wenn sie nicht stattfinden. Es ist in jeder Beziehung wichtig, daß der Schüler am Schluß eines Curfus Rechenschaft ablege, welche Frucht seine Bestrebungen gebracht haben. Auch ist die Aufgabe, welche diese Prüfungen zu verfolgen haben, eine so einfache und bestimmte, daß sie an sich betrachtet kaum anders als vortheilhaft wirken können (s. d. Art. Versetzungsprüfung). Ein eigenthümliches Element kommt allerdings dazu, wenn bedeutende äußere Vortheile und eine gewisse öffentliche Ehre damit verknüpft ist, wie es bei dem sogenannten Landexamen in Württemberg stattfindet (s. d. Art. Landexamen). Hier entsteht allerdings die Gefahr, daß manches verkehrte sich einmische und es mag dergleichen dort öfters vorkommen: im ganzen aber ist die Einrichtung desselben eine so treffliche und für die Förderung einer tüchtigen Gymnasialbildung so nützliche, daß man die Einführung desselben, wenn es möglich wäre, überall wünschen möchte. Ungemein wichtig schon ist, ganz abgesehen von allem anderen, die allgemeine Theilnahme, welche dadurch der Thätigkeit der Schule von Seiten des Publicums gesichert ist.

Von geringerer Bedeutung sind die an den meisten Gymnasien, namentlich des nördlichen Deutschlands stattfindenden, meist mit einem Redeact und sonstigen Schulfestlichkeiten verbundenen öffentlichen Prüfungen. Es liegt in der Natur der Sache, daß eine eigentliche und genauere Ermittlung der Leistungen einer Schule durch eine solche Prüfung, auch selbst wenn sie sich, was doch selten der Fall ist, auf mehr als einen Tag ausdehnt, nicht möglich ist. Die Aufgabe dabei kann nur sein, dem größeren Publicum einen allgemeinen Eindruck zu gewähren von dem, was die Schule treibt und wie sie es thut, und dadurch die Verbindung derselben mit ihm zu beleben. Und das ist nicht so unwichtig, als es neuerlich nicht selten angesehen wird. Allerdings ist nicht zu läugnen, daß in neuerer Zeit die Theilnahme des Publicums an diesen Prüfungen eine viel geringere geworden ist, als sie früher zu sein pflegte, was freilich ein nicht eben erfreulicher Beweis von dem mehr und mehr geschwundenen Interesse für die eigentliche Gymnasialbildung ist. Anders ist es in England (s. Wiese, deutsche Briefe, S. 103). Auch in Deutschland legte man in früherer Zeit großes Gewicht

auf diese Feierlichkeiten. In dem Pädagogium A. S. Franke's machten zu seiner Zeit und noch lange nachher die häufigen Rebeacte ein wichtiges Bildungsmittel seiner Schüler aus. Fast überall pflegt mit diesen Prüfungen eine Vertheilung von Preisen an die ausgezeichnetsten Schüler verbunden zu sein, die, wenn sie in der rechten Weise geschieht, ein werthvolles Mittel zur Förderung der wahren Zwecke des Gymnasiums ist. Denn es ist verkehrt, jene mächtigen Hebel menschlicher Handlungen, honos et praemium, für die Erziehung zu verschmähen: allerdings aber bedarf es der Weisheit bei ihrer Anwendung. Alles, was auf den leeren Schein, auf die Aufstachelung des Ehrgeizes dabei ausgeht, ist unbedingt verwerflich. In dieser Beziehung ist das in Frankreich bei den Preisvertheilungen befolgte Verfahren in vieler Hinsicht verkehrt und nachtheilig. Auch in England wird darin nach manchen Seiten hin zu weit gegangen, doch ist die Wichtigkeit, welche man dort allgemein auf die Erwerbung von Schülerpreisen legt (s. Wiese, a. a. D., S. 103, Voigt, Mittheilungen, S. 152. 161), ein sehr schätzenswerther Antrieb zu angestrenzterer Thätigkeit für die Jugend, der in Deutschland nur zu sehr entbehrt und von vielen aus übertriebenem Idealismus verschmäht wird (vergl. d. Art. Schulprämien und d. Art. Großbritannien).

Von entschiedenster Wichtigkeit endlich für den gesammten Gang des Unterrichts, für das ganze innere Leben der Schule und die dem Streben der Schüler dadurch gegebene Richtung ist die Abiturientenprüfung. Eine solche mit den Schülern der Gymnasien, welche nach beendigtem Gymnasialcursus die akademischen Studien zu beginnen gedachten, anzustellende Prüfung wurde in bestimmterer Form in Deutschland zuerst in Preußen im Jahre 1788 eingeführt. Die damals erlassene Verfügung wurde durch eine neue bei weitem strengere, alle Forderungen bestimmter formulirende im Jahre 1812 ersetzt, die im Jahre 1834 einer Revision unterworfen und mehrfach modificirt wurde. Dieser Vorgang Preußens hat bedeutenden Einfluß auf einen großen Theil Deutschlands gehabt, wo ähnliche Einrichtungen getroffen wurden. Dergleichen Prüfungen, wenn auch in mannigfach verschiedener Form, finden auch in fast allen übrigen Ländern statt. Es ist natürlich, daß, da dieselben einen mehr oder weniger wichtigen Einfluß auf den ganzen Lebensgang derjenigen haben, die sich denselben unterwerfen müssen, die dafür aufgestellten Bestimmungen den entscheidendsten Einfluß auf den Studiengang dieser, und da sie den Kern der Gymnasien bilden, der genannten Anstalten selbst bilden. Es wird also das Gedeihen der Gymnasien größtentheils davon abhängen, ob diese Bestimmungen zweckmäßig sind oder nicht. Es ist hier nicht der Ort, auf die Frage nach der Nothwendigkeit oder Nützlichkeit dieser Prüfungen näher einzugehen. Doch wird eine unbefangene Betrachtung der Dinge, wie sie wirklich sind, unzweifelhaft die Ueberzeugung gewähren, daß einerseits bei der Gestaltung, welche die socialen Verhältnisse in den meisten Ländern Europa's gewonnen haben, diese Prüfung nicht wird beseitigt werden können, und daß andererseits sie wesentlich dazu dienen kann, die Zwecke der Gymnasien sowohl im allgemeinen als im einzelnen zu fördern; denn es ist von großer Wichtigkeit für dieselben, für Lehrer und Schüler, daß ein festes Ziel, wonach zu streben, hingestellt werde, und es ist unläugbar, daß die Einführung dieser Prüfung wesentlich beigetragen hat zur Hebung der Gymnasien im allgemeinen (s. die Schrift von Kohlrusch: Muß die jezige Unterrichtsordnung der gelehrten Schulen geändert und müssen die Maturitätsprüfungen abgeschafft werden? Hannover 1853. Ztschr. f. G. W. VIII, 264). Wenn sich nichts destoweniger gewichtige Stimmen gegen diese Art der Prüfungen erhoben haben (zuletzt namentlich Landfermann, Ztschr. f. G. W. IX, 776 und Schmidt ebenda XII, 177), so sind ihre Angriffe wesentlich gegen die frühere Form derselben in Preußen und sonst gerichtet, und es ist nicht zu läugnen und längst allgemein anerkannt, daß diese durch ihr Dringen auf ein encyclopädisches Wissen vielfach üblen Einfluß ausgeübt hat. Ein großer Theil der mit Recht dagegen erhobenen Bedenken ist durch neuere Verfügungen, namentlich durch die unter dem 12. Januar 1856 in Preußen ergangene beseitigt. Aber auch hier, wie so häufig bei der Behandlung von Fragen der Gymnasialpädagogik, fehlt es nicht an

Uebertreibungen. So geht in der That die Vorstellung von der mit Clausurarbeiten, welche dabei gefordert zu werden pflegen, nothwendig verbundenen übermäßigen Angst der Examinanden weit über die Wirklichkeit hinaus; und was die daraus abgeleiteten als häufig geschilderten Betrügereien betrifft, so stehen wir nicht an, als entschiedene, auf eine lange Erfahrung gegründete Ueberzeugung auszusprechen, daß sie, wo sie vorkommen, wesentlich dem Lehrercollegium zur Last fallen. Denn wo die Jugend mit Ernst dahin geführt wird, jeden Betrug als Sünde wider den Herrn zu erkennen oder auch nur als eines Menschen von wahren Ehrgefühl unwürdig zu verachten, wo man sie mit Strenge anhält, ihre Pflicht zu thun und etwas tüchtiges zu lernen, wo die Lehrer ihre Schüler nach ihrer Leistungsfähigkeit wirklich kennen, wo endlich das ganze Prüfungsgeschäft mit gewissenhafter Sorgfalt gehandhabt wird, wie soll da nicht ein Versuch zur Täuschung eine Seltenheit und das Gelingen derselben fast eine Unmöglichkeit sein? Ueberhaupt liegt, selbst bei mangelhafter Einrichtung der Prüfung, unendlich viel an der Art, wie sie ausgeführt wird. Sie unterliegt aber gewiß durchaus keinem Bedenken, wenn dabei alles tumultuarische, blos auf „stupides“ Aufrassen von Gedächtniswissen gerichtete Vorbereiten vermieden und dem Urtheil des Lehrercollegiums über die Gesamtleistungen des Schülers neben der Prüfung das gebührende Gewicht eingeräumt wird. Jene Art der Vorbereitung aber wird gänzlich beseitigt, wenn, wie es in Preußen neuerlich auf dankenswerthe Weise schon angebahnt ist, die Prüfung ganz auf das Wesentliche, nämlich außer dem deutschen Aufsatz (und etwa einem französischen Scriptum) im Schriftlichen und Mündlichen auf die alten Sprachen und die Mathematik beschränkt wird. Der Wegfall der Prüfung in Religion und Geschichte wird keinen irgend wesentlichen Nachtheil haben, und von einer tumultuarischen Vorbereitung auf die Prüfung, von einem dadurch herbeigeführten störenden Einfluß auf den Gang der Gymnasialstudien wird alsdann nicht mehr die Rede sein können. Zugleich werden dann die genannten Unterrichtsgegenstände noch entschiedener als der Mittelpunkt, als die eigentlichen Träger des Gymnasialunterrichts hervortreten. Näher auf die Einrichtung dieser Prüfung im einzelnen einzugehen, ist hier nicht der Ort. Es mag genügen, zu bemerken, daß je weniger mechanisch dabei verfahren wird, in desto höherem Maße ihr eigentlicher Zweck, die gewonnene Bildung des Schülers abschließend zu erkennen und darzulegen, erreicht werden und sie auf das Gesamtleben des Gymnasiums förderlich einwirken wird; daß ferner je einfacher die ganze Einrichtung derselben ist, desto sicherer ausführbar und desto erfolgreicher sie sein wird. Die darauf bezüglichen, von Landfermann, Schmidt und anderen gemachten Vorschläge sind zu künstlich, um je allgemein ausgeführt werden zu können.

Eine ähnliche Bedeutung wie die Prüfungen haben die Zeugnisse sowohl für die einzelnen Schüler als für die gesamte Anstalt. Indem darin, sei es in gewissen Zeitabschnitten während des Schulcursus, sei es am Schlusse desselben, die Frucht der Bestrebungen des Schülers dargelegt und so das Urtheil seiner Lehrer über dieselben in entschiedener Zusammenfassung sowohl ihm selbst, als auch seinen Eltern gegenüber ausgesprochen wird, werden sie ein höchst bedeutendes Mittel, auf seine geistige und sittliche Entwicklung einzuwirken; zugleich bilden sie ein wichtiges Band zwischen Schule und Haus. Die Einrichtung dieser Zeugnisse ergiebt sich, wie verschieden sie auch modificirt sein mag, von selbst, und wir gehen nicht näher darauf ein. Das erste Erfordernis derselben, wenn sie ihren Zweck nicht gänzlich verfehlen sollen, ist Wahrheit und Gerechtigkeit, Einfachheit und bei aller Strenge durchleuchtendes Wohlwollen. Nichts ist widerrätiger als übertriebene Ausdrücke, mehr nach der Seite des Lobes, als nach der Seite des Tadelns, und nichts verderblicher, als wenn solche Uebertreibungen gefordert werden, wie es in Bayern geschehen ist (s. Roth, das Gymnasialwesen in Bayern x., S. 84 ff.). Das heißt nichts anderes, als das Gefühl für Wahrheit systematisch zerstören. Je weniger mechanisch bei der Ermittlung des zu gewährenden Zeugnisses verfahren, je mehr dabei die ganze Persönlichkeit des Schülers ins Auge gefaßt wird, desto förderlicher wird ihre Wirkung sein; wenig empfehlenswerth

sind daher jene Formen, die mehr einem Exempel von guten und schlechten Punkten gleichen, als einem freien, auf allgemeiner Beobachtung ruhenden Urtheil. Auch das Bestimmen der Zeugnisse nach Nummern, was auf den unteren Stufen sehr wohl angebracht und nützlich ist, hat auf den oberen nicht weniger Bedenken, als Schwierigkeit. Durchaus verwerflich ist die Anwendung der Nummern bei den Schlusszeugnissen nach Ablegung der Abiturientenprüfung. Je weiter fortgeschritten, je reicher die Entwicklung eines Schülers ist, desto bedenklicher ist es, sie auf eine so mechanische Weise zu classificiren. Es ist nichts verkehrter, als Menschen, lebendige Wesen, so äußerlich zu numeriren und ihnen gleichsam ein Werthzeichen aufzudrücken. Dazu kommt, daß bei der Wichtigkeit, welche diese Zeugnisse für viele Verhältnisse des äußeren Lebens zu haben pflegen, allerlei Uebelstände sich an diese Einrichtung unvermeidlich anhängen, wogegen der selbst zweifelhafte Vortheil, daß manche Schüler sich dadurch zu einem größeren Fleiß anspornen lassen, verschwindet. Mit Recht ist sie also in Preußen, wo sie früher bestand, längst abgeschafft. Von großer Bedeutung dagegen ist die Art und Weise, wie die Zeugnisse den Schülern eingehändigt werden. Es ist wichtig, daß der Werth, welchen das darin ausgesprochene Urtheil haben soll, auch einen Ausdruck empfangen durch die Feierlichkeit, womit es geschieht. Je wahrer und erhebender diese ist, desto wirksamer wird sie für alle sein (vergl. d. Art. Schulzeugnisse, Censur).

Die Besprechung der Zeugnisse, welche eben so sehr die sittliche als die intellectuelle Entwicklung des Schülers im Auge haben, führt zu einer näheren Erwägung derjenigen Verhältnisse des Gymnasiums, durch welche vornehmlich auf die erstere eingewirkt wird. Denn wenn in dem bisher Dargelegten vornehmlich die intellectuelle Seite betrachtet wurde und diese allerdings die zunächst hervortretende, als das eigentliche Object des Unterrichts, ist: so würde es doch ein großer Irrthum sein, wenn sie darum für die wichtigere gehalten würde. Denn das bei weitem Wichtigste ist hier, wie bei allem, was in der Erziehung geschieht, die kräftige und gesunde Entwicklung des Willens, der sittlichen Seite des Schülers. Das ist der lebendige Mittelpunkt jener Bildung, die im Gymnasium erstrebt werden soll. Darauf ist also vor allen Dingen alles, was in demselben geschieht, zu richten, das ist der letzte entscheidende Maßstab, woran sein Werth zu messen ist. Die Wurzeln aller wahrhaften, tiefen und kräftigen Bildung liegen, wie bereits oben bemerkt wurde, in der Religion und dem Bewußtsein der Nationalität. So sind denn die beiden Wurzeln, aus denen alles, was im Gymnasium geschieht, hervorzurufen muß, wenn es sein Ziel erreichen soll, lebendiger Glaube und lebendiges Nationalgefühl, Patriotismus. Hieraus folgt keineswegs wie wir oben bereits sahen, daß darum denjenigen Unterrichtszweigen, die eine unmittelbare Beziehung dazu haben, der Religion, dem Deutschen und der vaterländischen Geschichte eine äußerlich vorwiegende Stellung in dem Gymnasium einzuräumen sei. Es handelt sich hier viel mehr um Leben als um Lernen. Aber wohl giebt die Beziehung jener Disciplinen zum Mittelpunkte aller Bildung denselben eine ganz besondere Bedeutung, die aber vielmehr zu suchen ist in dem intensiven als dem extensiven Gewicht, das man ihnen beilegt. Sie in erster Linie lege man, wenn es irgend möglich ist, in die Hände nicht etwa bloß unterrichteter, sondern vor allem selbst von ihrem Lehrgegenstande lebendig durchdrungener Lehrer. Aber auch das wird nur geringe Frucht bringen, wenn nicht der gesammte Organismus der Schule getragen wird von diesem Geiste lebendigen Glaubens und Nationalgefühls, vor allem des lebendigen Glaubens; denn erst dieser giebt dem Nationalgefühl die rechte Kraft und den rechten Halt, indem er es verklärt. Es würde aber ein grober Irrthum sein, wenn dies, wie es wohl vorkommt, so verstanden würde, daß bei jeder sich nur immer darbietenden Gelegenheit im Unterricht die religiösen Beziehungen mit Gewalt herbeigezogen werden sollten. Dies würde im Gegentheil das beste Mittel sein, das religiöse Bewußtsein anstatt es zu stärken, zu gefährden. Aber wohl wird auch der Unterricht in den verschiedensten Gegenständen das Gepräge jenes Geistes tragen, das Gepräge der Wahrheit vor allem, der ganzen und vollen, lebendigen Wahrheit, die aus dem allein

fließt, der selbst die Wahrheit ist, das Gepräge der Liebe, die nicht das Ihre sucht, sondern sich am meisten freut, das Schwache zu stützen und jedem redlichen Streben entgegenkommt. Vornehmlich aber wird dieser Geist sich bewähren in allem, was das Schulleben, als Leben einer sittlichen Gemeinschaft angeht, worin besonders die erziehende Macht des Gymnasiums liegt. Diese wird sich aber unkräftig beweisen, oder gar die Schüler, anstatt sie zu fördern und in ihrem innersten Leben zu kräftigen, in die Gefahr schlimmer Verirrungen bringen, wenn jener Geist des lebendigen Glaubens fehlt. Durch ihn allein erhalten alle jene Einrichtungen, die als selbstverständliche Aeußerungen des den Gymnasien als öffentlichen Schulen eigenthümlichen Lebens sich überall, wenn auch mit mannigfaltigen Modificationen, finden, die Schulfeierlichkeiten verschiedener Art, die gemeinsamen Andachten, die Censuren, die Zeugnisse, das Gepräge, wodurch sie allein in Stande sind mit voller Kraft hinzuwirken zu dem Ziele, das diesen Anstalten vorgesteckt ist. Denn er treibt davon aus allen leeren Schein, alle Unwahrheit; er ist der Quell der Gerechtigkeit und der Weisheit. Er ist endlich die einzige wahre Grundlage der rechten Zucht, deren Aufgabe gerade in den Gymnasien eine so unendlich wichtige und zugleich eine so unendlich schwierige ist, namentlich in der heutigen so sehr zur Zuchtlosigkeit geneigten Zeit: denn er ist selbst der Geist der Zucht. Es ist hier nicht der Ort, diese verschiedenen Seiten des Schullebens, wie hochwichtig sie auch sind, im einzelnen zu verfolgen. Das aber mag hinzugefügt werden, daß viele Klagen, die oftmals über die Gymnasien und von den verschiedensten Seiten sich erheben (auch die über den zunehmenden Mangel an Pietät unter den Schülern), weit weniger würden vernommen werden, wenn jener Geist des lebendigen Glaubens überall in denselben mächtig wäre und die Grundlage ihrer gesammten Wirksamkeit bildete. In hohem Grade gefördert und gesichert wird dieser Geist, wo das Gymnasium in enger Beziehung steht mit der Kirche und ohne von ihr abhängig zu sein, wodurch leicht die ihm nöthige freie Bewegung in Gefahr kommt, einen festen Halt an ihr hat, wie es in England, namentlich in den public Schools der Fall ist (s. Wiese, deutsche Briefe, S. 176 ff.*). Darauf mit Entschiedenheit auch in Deutschland wieder hingewiesen zu haben, ist das Verdienst der nach dem Jahr 1848 gegründeten sogenannten christlichen Gymnasien: es ist seitdem das Bewußtsein von diesem Verhältnis viel allgemeiner und kräftiger geworden, als es lange Zeit hindurch war. Es wird allmählich mehr Bestand gewinnen, wenn zuvörderst die Kirche selbst mehr und mehr erstarkt und an selbständiger Macht gewinnt, und wiederum mehr theologisch gebildete Lehrer an den Gymnasien verwendet werden, als wenigstens in dem nördlichen Deutschland in den letzten Jahrzehnten es geschehen ist. Wie angemessen dies auch aus anderen Gründen ist, legt Roth trefflich dar in den Kl. Schriften, I. S. 396 ff. Das Hauptgewicht übrigens in dieser Beziehung sowohl, als auch in allen anderen, wodurch das Gedeihen der Gymnasien bedingt ist, ruht auf den Lehrern.

Die Gymnasien, wie alle Schulen, sind lebendige Organismen, die Lehrer aber die wesentlichen Träger des in denselben waltenden Lebens. Von ihnen also wird es vornehmlich abhängen, welche Gestalt es annimmt und welche Kraft es entwickelt. Es bedarf nur einer oberflächlichen Erwägung der Aufgabe, welche die Gymnasien nach der intellectuellen und sittlichen Seite zu erfüllen haben, um inne zu werden, wie unendlich wichtig und zugleich wie schwierig sie ist. Soll dieselbe erreicht werden, so ist nicht allein die oben bereits hervorgehobene mannigfaltige Begabung für die besondere Aufgabe des Unterrichts nöthig, sondern außerdem richtiger Takt in der Behandlung der Jugend, volle Hingebung an die Förderung der Schüler und unermüdlige Thätigkeit, für dieselbe nach allen Seiten hin zu wirken, endlich die volle, selbstverleugnende und rückhaltslose Resignation, die eigene Individualität dem Ganzen und seinem Gesamtzwecke unterzuordnen, und doch wiederum die Energie, in den dadurch ange-

*) Ueber diesen und einige andere damit zusammenhängende Punkte vgl. auch den Art. Kirche.
D. Red.

wiesenen Grenzen die ganze Kraft zu entfalten *). In der That eine Fülle verschiedenartiger Eigenschaften, deren Vereinigung selten genug angetroffen wird. Die wichtigste Eigenschaft aber, ohne welche alle jene Gaben, selbst wenn sie in hohem Grade vorhanden wären, nicht genügen würden, die vorliegende Aufgabe zu erfüllen, ist, wie aus dem oben Gesagten hervorgeht, der lebendige Glaube an Christum, „ohne welchen“, um A. H. Francke's Worte zu gebrauchen, „kein Lehrer seinem Amte nur im geringsten Genüge leisten kann“. Damit stimmt völlig überein das Ideal des Lehrers, wie es Thomas Arnold, dem berühmten Rector von Rugby vorschwebte (s. Wiese Deutsche Briefe S. 181 und d. Art. Arnold Bd. I. S. 224). An die Spitze stellt er die Forderung, der Lehrer müsse ein entschiedener Christ sein, nächst diesem Grundzuge des Charakters fordert er die ernste und edle Haltung, welche den eigentlichen Gentleman macht: darnach erst kommt die Forderung einer gründlichen wissenschaftlichen Bildung, der Gelehrsamkeit und Lehrhaftigkeit, wobei er freilich weit entfernt ist, die hohe Wichtigkeit dieser Eigenschaften, ohne welche ja niemand ein Lehrer sein kann, zu verkennen. Aber „das eigentliche Geheimnis alles Lehrens liegt in dem Charakter“ (s. Roth Kl. Schriften 1, IV.). So allein ist es möglich, daß die Gymnasien „Werkstätten des heiligen Geistes“ werden, was ihre höchste Aufgabe ist **).

Wenn aber darin, daß ein Lehrer ein entschiedener, ein lebendiger Christ ist, die sicherste Gewähr liegt, daß er seine Pflichten mit aller Treue und Hingebung zu erfüllen trachten werde, so ist zugleich, wenn dieser Sinn die einzelnen Mitglieder eines Lehrercollegiums erfüllt, darin die sicherste Gewähr wahrhaft einträchtigen Zusammenwirkens gegeben. Wie wichtig dieses ist, bedarf keiner besonderen Hervorhebung; ebensowenig, wie schwierig es ist, und wie selten es, das darf ja nicht verhehlt werden, gefunden wird. Denn daß der äußere Friede nicht gestört werde, auch daß ein Verhältnis herrsche, welches man als collegialisches zu bezeichnen pflegt, so schätzenswerth dieses schon ist, reicht freilich bei weitem nicht aus. Der einzige dauernde und unerschütterliche Grund lebendigen Zusammenwirkens ist die Gemeinschaft im Glauben ***). Das ist die rechte Concentration der Lehrkraft, nach der man ruft und die man vergeblich in äußeren Einrichtungen, den gesammten Lehrercollegien zu gewährenden Rechten u. dgl. sucht (wie Lattmann a. a. D. S. 137 ff.). Den bedeutendsten Einfluß darauf hat selbstverständlich der Director, der auch heute noch, wie sehr sich auch gegen frühere Zeiten die Verhältnisse geändert haben, der Anstalt, die unter seiner Leitung steht, wesentlich das Gepräge giebt. In ihm

*) Für den Gymnasiallehrer darf eine im Obigen mitangedeutete Eigenschaft noch besonders hervorgehoben werden, die in folgenden Worten Wiese's liegt (Pr. Mon. S. 294): „Seitdem die Zeit der unbestrittenen Herrschaft eines Principis, das Hingebung fordert und findet, und bei dem durch Großes Kleineres übertragen wird, dahin ist, ist damit zugleich eine Quelle der Kraft und der Liebe für den Unterricht fast verschüttet. Begeisterter Trieb zu den Alterthumswissenschaften wird immer seltener angetroffen, und nicht viele leben noch so in den Alten, daß sie, was jede Interpretation soll, den Geist des Autors, der in seinem Werke verborgen ist, zu neuerem Leben wiederzuerwecken vermögen. An der Liebe des Lehrers zu dem Object ihrer gemeinsamen Beschäftigung entzündet sich aber die des Schülers“. Uebrigens verweisen wir in Bezug auf die an den Lehrer zu stellenden Forderungen auf den Art. Lehrer. D. Red.

**) Aus dem Obigen ergibt sich als nothwendige Folgerung, daß die Wirksamkeit eines Juden im Lehramt an einer christlichen Schule, wie tüchtig und ehrenwerth er sonst sein mag, dem innersten Lebensprincipe dieser widerspricht, und daß die, denen die Leitung der Bildungsanstalten eines Volkes obliegt, sich der Pflicht nicht entziehen können, den christlichen Charakter derselben auch in dieser Beziehung treu zu wahren.

***) „Gemeinschaft des Geistes, das köstlichste Gut einer Schule, wie selten wird sie, bei den ehrenwerthesten Bestrebungen eines jeden für sich unter den Lehrern angetroffen; wie oft hindert die spröde deutsche Subjectivität und ein falscher Begriff von Selbständigkeit des Charakters oder auch von protestantischer Freiheit die volle und ganze Hingebung an das gemeinsame Werk, an einmüthige Unterordnung unter den höheren Zweck des Ganzen! Die dasselbe Werk treiben, wissen zu wenig von einander, arbeiten sich zu wenig in die Hände und sehen zu wenig auf das Ganze“ (Wiese a. a. D. in Pr. Monatsbl. S. 301). D. Red.

müssen sich, soll er seinem Amte genügen, die Eigenschaften des Lehrers in gesteigertem Maße finden. Ist er ein entschiedener, lebendiger Christ, besitzt er die Gabe die Geister zu unterscheiden und der Leitung, ohne welche allerdings ein tüchtiger Director nicht denkbar ist, so wird es ihm gelingen, auch widerstrebende Elemente zu überwinden. Denn es giebt keine siegreichere Macht in allen menschlichen Verhältnissen, als den lebendigen Glauben, der in der Liebe thätig ist. Auf einzelnes einzugehen in diesen Verhältnissen ist hier nicht der Ort, aber das ist klar, daß ein solcher Einfluß des Directors nur möglich ist, wo er einerseits zwar ausgestattet ist mit derjenigen Auctorität und Selbständigkeit, wodurch er zum wirklichen Mittelpunct der Anstalt wird, aber andererseits dem Lehrercollegium nicht in bureaukratischer, mechanischer Weise als Vorgesetzter gegenübersteht, wie dies Verhältnis in Frankreich und Belgien überwiegend gestaltet ist. Der Director muß das Haupt eines lebendigen Organismus sein.

Dies führt uns auf den letzten Punct unserer Betrachtung, die äußere Stellung der Lehrer. Sollen sie sich mit Freudigkeit ihrem wichtigen und schwierigen Berufe hingeben, so ist ja freilich die Forderung tief in der menschlichen Natur begründet, daß sie nicht äußere Sorgen drücken. Es ist nicht noth darauf hinzuweisen, wie viel in dieser Beziehung in Deutschland, wie auch wohl vielfach anderwärts, zu wünschen übrig bleibt. Wohl gilt es von dem Lehrer, wie von dem Geistlichen, in höherem Grade noch als von allen anderen Ständen, daß seine Wirksamkeit nichts vermag, wenn er dieselbe nach den Thalern bemisst, die er einnimmt, wenn er ein Miethling ist: denn sie verträgt sich schlechterdings nicht mit einem Miethlingsstun. Aber es ist durchaus unberechtigt und in seinen Folgen verderblich, von den Lehrern vor anderen Ständen die schwere Pflicht der Selbstverläugnung und der Entfagung zu fordern, und es ist auch an dieser Stelle zu wiederholen, was Hirzel ausspricht (s. d. Art. Besoldung): „Die Wichtigkeit der Besoldungsfrage für den Schulstand kann nicht genug betont werden. Will man gute Köpfe in den Lehrstand ziehen, einen regen Fleiß, eine zufriedene, zuverlässige Stimmung in demselben erhalten, so muß man auch die Wege einschlagen, welche dazu führen, man muß den Lehrern ein ausreichendes Einkommen, eine ehrenhafte Stellung anweisen — *honos et praemium!*“ Die weitere Ausführung giebt der angezogene Artikel. Von nicht geringerer Wichtigkeit ist, daß den Lehrercollegien die nöthige Selbständigkeit und Freiheit der Bewegung gelassen werde, ohne welche die Entfaltung eines regen und kräftigen Lebens nicht möglich ist. Es ist eben vor allem festzuhalten, daß ein Gymnasium ein lebendiger Organismus, keine Maschine ist, und daß es um so mehr wirken wird, je mehr es in der Wirklichkeit diesem seinem Begriffe und innersten Wesen entspricht. Nichts steht aber damit in grellerem Widerspruch und nichts ist deshalb nachtheiliger, als bureaukratisches Maßregeln nach abstracter Gleichmäßigkeitstheorie. Wie weit man darin zu gehen vermag und wie lähmend und verwirrend dadurch gewirkt wird, zeigen die Vorgänge, von denen E. L. Roth in seiner Schrift „das Gymnasialwesen in Bayern zwischen den Jahren 1824—1843“ und in der trefflichen Abhandlung *In necessariis unitas* (Bl. Schriften 2, 175 ff.) berichtet, in wahrhaft abschreckender Weise. Eine Unabhängigkeit, wie sie die Rectoren der public Schools in England besitzen, die eben ganz selbständig dastehen, und worin Th. Arnold das „unentbehrlichste seiner Rechte“ sah (s. Wiese deutsche Briefe S. 13), möchte anderwärts als in England, wo die hergebrachte Sitte so mächtig und die Neigung zu abstracten Theorien so gering ist, selbst wenn sie möglich wäre, vor allem in Deutschland, nicht räthlich sein. Namentlich seit den letzten Jahrzehnten, wo die entgegengesetztesten Meinungen und Richtungen auch auf dem Gebiete der Schule sich geltend zu machen trachten, ist eine feste obere Leitung dringendes Bedürfnis. Aber sie geht nach dem allgemeinen Charakter der Verwaltung auch in denjenigen Ländern Deutschlands, in welchen sie mit voller Einsicht und größtem Wohlwollen geübt wird, (von Frankreich, Belgien und Rußland nicht zu reden, wo Centralisation und mechanisches Wesen auch auf diesem Gebiete mehr oder weniger herrschend ist) immer noch zu weit und wirkt dadurch beengend. Denn „die Schulen wollen Einrichtungen ihrer Sachen nach dem localen, besonderen, selbst persönlichen Be-

bedürfnis, also Mannigfaltigkeit, Verschiedenheit, die Verwaltung will Gleichförmigkeit; jene wollen für ihre Lehrkräfte Selbständigkeit, diese Unterordnung; jene wollen eine gewisse Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit bei den Lehrern finden, diese erwartet beides ebenfalls, aber auch dasjenige Verzicht auf eigene Einsicht und Ueberzeugung, welches mit der Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit unverträglich ist" (Koth, Kl. Schriften, 2, 166). Ohne Zweifel muß, wie Koth eben daselbst ausspricht, die Oberleitung der Gymnasien, die Wahrung der Principien und die Controle der Leistungen, die Bestimmung der Zielpuncte derselben vollständig in der Hand der Regierung bleiben; es mögen auch die Lehrinrichtungen, wie sie den Principien im allgemeinen entsprechend erscheinen, aufgestellt, aber dabei den Lehrercollegien die Freiheit gewährt werden, nach ihrer Individualität und den ihnen zu Gebote stehenden Mitteln dieselben im einzelnen zu gestalten. Ohne Zweifel würden alsdann manche Verschiedenheiten in den Richtungen und Bestrebungen der Gymnasien sich entwickeln, aber eben darin auch ein individuelleres und kräftigeres Leben, welches der ihnen anvertrauten Jugend nur förderlich sein würde. Es ist allerdings nicht zu verkennen, daß solcher freieren Gestaltung der Verhältnisse der Gymnasien, wie wünschenswerth sie auch ist, manche Bedenken entgegenstehen, die nicht bloß in der alle Gebiete des öffentlichen Lebens so allmächtig beherrschenden Bureaucratie ihren Grund haben, sondern auch, und nicht zum geringsten Theile, in dem übermäßigen Individualismus, der in die Behandlung der Wissenschaften und damit auch in den Gymnasiallehrerstand eingedrungen ist; indessen wird die daher zu befürchtende Gefahr überall da gering sein, wo die rechten Männer an der Spitze der Lehrercollegien stehen. Dafür wird also vor allem zu sorgen sein.

Das sind die wesentlichen Bedingungen, von denen das Gedeihen des Gymnasiums abhängt. Nicht unwichtig sind allerdings außerdem gar mancherlei äußerliche Verhältnisse, wie die Lage des Gebäudes, die Zweckmäßigkeit seiner Einrichtung oder gar die Schönheit desselben; der mehr oder weniger große Vorrath von Unterrichtsmitteln der verschiedensten Art u. a. m. Das alles kann unzweifelhaft, wenn es vorzugsweise günstig gestaltet ist, auf die Erreichung des diesen Anstalten vorliegenden Zweckes sehr förderlich wirken, und es wäre wünschenswerth, daß von allen Gymnasien in dieser Beziehung gesagt werden könnte, was von den englischen gilt (s. Wiese deutsche Briefe S. 14); indessen sind diese Verhältnisse, falls sie nur dem Bedürfnis entsprechend sind und nicht hindernd wirken, nicht von wesentlich entscheidendem Einfluß.

Nachtrag. Die außerordentlichen Veränderungen, welche die politischen Verhältnisse Deutschlands, vornehmlich Preußens, durch die Stiftung des norddeutschen Bundes (1866) und die Wiederaufrichtung des Deutschen Reichs (1871) erfahren haben, mußten wie auf alle Gebiete des öffentlichen Lebens, so auch auf die Gestaltung des höheren Unterrichts überhaupt und der Gymnasien insbesondere wesentlichen Einfluß ausüben. Wie sich derselbe in den verschiedensten, namentlich äußeren Beziehungen in Deutschland entwickelt hat, ist oben in dem Artikel „Deutsches Reich“ (s. Bd. II. S. 21 ff.), der recht eigentlich als eine Ergänzung des vorliegenden angesehen werden kann, dargelegt. Ueber die in Preußen auf diesem Gebiete eingetretenen besonderen Veränderungen, die für einen großen Theil des übrigen, namentlich des nördlichen Deutschlands, mehr oder weniger maßgebend gewesen sind, findet sich eine gedrängte, aber erschöpfende Uebersicht in „Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen Bd. III. Einleitung“ S. 1—60. Von besonderer Wichtigkeit sind darunter die in der Stellung der höheren Schulen, insbesondere der Gymnasien zur Kirche und überhaupt zu den religiösen Bekenntnissen namentlich seit dem Anfang des Jahres 1872 eingetretenen (s. das Nähere darüber a. a. D. S. 9—29). Wenn sich dieselben in Folge des nach dem vaticanischen Concil und dem Erlaß der sogenannten Maigesetze zwischen der Regierung und der katholischen Kirche entstandenen Conflicts zunächst auf die der letzteren angehörigen Anstalten beschränkte, so hatte das in dieselbe Zeit fallende Aufgeben des früher im allgemeinen entschieden festgehaltenen kirchlich-confessionellen Charakters der höheren Schulen, wonach

jogar jüdische Lehrer an solchen in den Provinzen Posen, Schlesien und Brandenburg angestellt worden sind, eine weitergehende Bedeutung.

Einen tiefgreifenden Einfluß hat die bereits seit 1863 angebahnte, dann aber mit Entschiedenheit auf neuen Grundlagen herbeigeführte Regelung der Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den höheren Schulen durch den Normaletat vom 20. April 1872 und die zur Durchführung desselben zur Verfügung gestellten Mittel gehabt. Hiedurch wurden dieselben, zumal da bald nachher die sogenannten Wohnungsgelder hinzukamen, so geordnet, daß allen berechtigten Ansprüchen vollständig, ja nach den Ansichten mancher vielleicht zu reichlich genügt ist. Obwohl diese Maßregel sich zunächst nur auf die unter der unmittelbaren Leitung des Staats stehenden Anstalten bezog, so ist einleuchtend, daß sie auch auf alle übrigen, und nicht bloß in Preußen, den wesentlichsten Einfluß ausüben mußte, der keineswegs schon völlig aufgehört hat. Das Wichtigste über diesen Punct und die damit zusammenhängenden verschiedenartigen Verhältnisse findet sich bei Wiese a. a. O. S. 22—30.

Die längst beabsichtigte und wiederholt in Angriff genommene definitive Ordnung des gesammten und insbesondere auch des höheren Unterrichtswesens durch ein Unterrichtsgesetz hat vornehmlich in den letztverfloßenen Jahren die Regierung sowie die Gemüthler aller, die sich dafür interessiren, in hohem Grade beschäftigt. Von einem neuen, nach mehreren früher nicht zur Ausführung gekommenen, wie es heißt, völlig ausgearbeiteten Gesetzentwurf ist Näheres bisher nicht bekannt geworden. Von besonderer Bedeutung dafür ist die seit einer Reihe von Jahren wieder lebhaft aufgetretene sogenannte Realschulfrage. Diese ist, nachdem sie durch die „Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen“ von 1859 zu einem gewissen Abschluß gebracht zu sein schien, allmählich wieder und mit wachsendem Eifer in Schriften, Versammlungen und Petitionen verhandelt worden. Das dabei erstrebte und durch die Verfügung vom 7. Dec. 1870 wenigstens theilweise erreichte Ziel ist die Erlangung der gleichen Berechtigung der Realschulen in Bezug auf die akademischen Studien wie sie die Gymnasien besitzen. Dies hat selbstverständlich zu vielfachen Erörterungen über den Werth des beiderseitigen Bildungsgangs Veranlassung gegeben, und die Frage nach der Zweckmäßigkeit des einen und des anderen, insbesondere auch des auf den Gymnasien befolgten, und den in denselben vorzunehmenden Reformen ist der Prüfung von den verschiedensten Seiten her unterworfen worden. Dabei sind die Ansichten vielfach sehr weit auseinander gegangen. Dies ist auch in der im October 1873 in dem R. Unterrichtsministerium „über verschiedene Fragen des höheren Unterrichtswesens“ abgehaltenen Conferenz (s. die 1874 veröffentlichten Protokolle) hervorgetreten. Eine Klärung der sich vielfach kreuzenden Ansichten ist durch dieselbe nicht herbeigeführt und es wird einer sichern Hand bedürfen, um das Gymnasium ungefährdet durch die von sehr verschiedenen Seiten, namentlich den Naturwissenschaften herandringenden Forderungen hindurchzuführen. Das Nähere über diese Verhältnisse s. a. a. O. S. 33—47, wo auch die zahlreichen bis 1874 erschienenen auf dieselben bezüglichen Schriften angeführt sind. Seitdem haben indessen die Verhandlungen und Erörterungen nicht etwa aufgehört, ohne jedoch Neues zu bringen.

Erwähnt mag schließlich noch werden, daß infolge der dadurch natürlich geübten Einwirkung auf die Studien der Lehrer das im J. 1866 erlassene Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höheren Schulamts theils durch manche andere Bestimmungen, theils besonders aber durch den Werth, der darin auf die Germanistik und die Geschichte und Geographie gelegt wird, zu denen die Richtung der Studien in unserer Zeit schon an sich mehr und mehr neigt, einen sichtlichen Einfluß auf die innere Gestaltung der Gymnasien gehabt hat. Die lebendige Betreibung der classischen Studien, die ohnehin von dem allgemeinen Bewußtsein nicht mehr so wie früher getragen wird, ist dadurch entschieden geschädigt worden*).

Kramer.

*) In gleicher, nachtheiliger Richtung wirken die Bestrebungen der Naturwissenschaftler und

Gymnasium, sein Verhältnis zum Christenthum, zur Rationalität, zum praktischen Leben. Die Anstalten, welche zur Heranbildung derer bestimmt sind, die einst im Fortschritt des öffentlichen und geistigen Lebens des Volkes vorangehen und Führer sein sollen, sind mit Recht Gegenstände allgemeiner Aufmerksamkeit, und ihre Thätigkeit hat jederzeit eine sehr verschiedene Beurtheilung erfahren. Dies ist namentlich in den drei angegebenen wichtigen Beziehungen der Fall, welche deshalb, während andere Artikel von der wissenschaftlichen Aufgabe des Gymnasiums handeln, einer besonderen Besprechung werth erscheinen.

Unsere Gymnasien sind aus den Dom- und Klosterschulen des Mittelalters entstanden, welche die Fortpflanzung des christlichen Lehramts durch Erziehung und Unterweisung der Jugend zur Aufgabe hatten. Mit Einigkeit des Sinnes, wie sie die Verbindung des Klosterlebens begründete, lehrte man Grammatik, Rhetorik und Dialektik an den Alten, erläuterte die heilige Schrift und übte in gemeinsamem Gebet und Gesang an den Seelen der Jugend geistliche Zucht. Alle Bildung war auf christliche Erkenntnis gerichtet. Mit dem Verfall der Kirche sanken auch diese Schulen, behielten aber doch noch die Elemente des göttlichen Wortes als Hauptbestandtheil des Unterrichts. Bei der immer mehr wachsenden Lässigkeit, mit der die Kleriker das Werk der Jugendbildung trieben, wurde die Sache von Laien, theils vom Adel theils von den Städten, in die Hand genommen. Aber auch damals erfolgte die Gründung von Schulen aus Vollmacht der Kirche; Geistliche waren die Lehrer, die Schüler standen im Dienste der Kirche, die über Lehrer und Schüler die Aufsicht führte. Die Sprache der Kirche war auch die Sprache der Schule; an der Vulgata, dem Glauben und dem Vaterunser bildete und erzog man die Knaben. Wie damals die Kirche noch allem öffentlichen Leben den Stempel gab, so war auch Unterricht und Erziehung das ganze Mittelalter hindurch durch die Kirche gebunden. Aber je mehr sich die Kirche in Hierarchie veräußerlichte und dem Evangelium entfremdete, desto mehr verlor sie auch das wahre Ziel der Erziehung aus dem Auge. Da geschah es, daß die Wiederbelebung der classischen Studien, sowie die Wiedergeburt des evangelischen Princips in der Reformation eine Erneuerung nicht nur der Kirche, sondern auch der Schule herbeiführte. Durch Wiederaufnahme des Griechischen und Hebräischen, sowie durch eine mit neuem Eifer und in erweitertem Umfange getriebene Erklärung der alten Classiker wurde der Grund zu unseren gegenwärtigen gelehrten Schulen gelegt. Wie von Anfang an die classischen Studien, die bei den Italiänern, da sie in ihnen mehr einen Schmuck edler Geistesbildung fanden, zur Entfremdung vom Evangelium geführt hatten, in Deutschland durch ihre ersten Koryphäen Rudolph Agricola, Erasmus von Rotterdam und vor allen Neuchlin, den Vater der deutschen Gelehrsamkeit, auf das Evangelium bezogen und für Erneuerung des geistigen und sittlichen Lebens wirksam gemacht wurden, so hatte auch die Reformation der Schule zu ihrem letzten Zweck die Erhaltung des Evangeliums, dessen Kenntniss man wieder aus dem Studium der Urschrift schöpfte, und für dessen Vertheidigung man die Beredtsamkeit an den Alten bildete. Das Licht der alten Sprachen sollte in die Tiefen des göttlichen Wortes leuchten und die Gymnasien, insofern sie Schöpfungen der Reformation sind, sollten *seminaria ecclesiae et reipublicae christianae* sein, berufen die Diener der Kirche und die Führer des christlichen Volks zu bilden. Jene Vermahnungsschrift Luther's an die Rathsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollten, wurde der große Stiftungsbrief der gelehrten Schulen. „Die vornehmste Lektion ist die heilige Schrift, aber die Scheide, darin dies Messer des Geistes steckt, der Schrein, darin man dies Kleinod trägt, das Gefäß, darenin man diesen Trank fasset, sind die Sprachen, die allein recht lehren, auch

Mathematiker wie Dubois-Reymond, der mit dem Ruf: „Regelschnitte, kein griechisches Scriptum mehr!“, während er eine schlechte Betreibung der Gymnasialstudien voraussetzt, pädagogisch unbedingte Forderungen erhebt und den classischen Studien, denen er aufhelfen will, eine ihrer Wurzeln abschneidet.

D. Red.

weltlich Regiment wohl zu führen. Darum so lieb uns das Evangelium ist, so hart lasset uns an den Sprachen halten.“ Das ist der erste Lehrplan der protestantischen Schule, gegründet auf dem Bunde der Sprachen und des Evangeliums und getragen von dem Geiste der Zucht, der die Jugend auferzogen wissen wollte in der Vermahnung zum Herrn. In der That eine große Einfachheit und noch großartigere Einheit, eine Verbindung der Wissenschaft und des Lebens, wie sie die Bildungsgeschichte der Nation nicht zum zweitenmal gesehen hat. Da war kein feindlicher Conflict zwischen Wissenschaft und Christenthum; Theologie, Philosophie und Philologie waren Eins; die Pädagogik war ein Stück der Theologie, die Theologen, die die Lehrerstellen an den Schulen bekleideten, waren Humanisten und umgekehrt die Humanisten Theologen. Die alten Kirchen- und Schulordnungen legen Zeugnis ab von dem ernstesten und doch milden evangelischen Geiste, der das Schulleben durchwehte. Alles was in der Schule geschah, gieng von der Kirche aus, diente der Kirche und führte zur Kirche zurück. Sowie Neuchlin bekannte, daß alle seine philologischen Arbeiten zum Verständnis der Bibel dienen sollten, so verlangte Melancthon, daß alle Disciplinen so zu lehren seien, daß sie zu Nutz und Zierde der Kirche gedeihen. In diesem Sinne arbeiteten jene Normalschulmänner, Valentin Trozendorf in Goldberg, Michael Neander in Alfeld, die beide zu Melancthon's Füßen gesessen hatten, Johannes Sturm in Straßburg. Die Religion war ihnen der Grund und die Leuchte alles Wissens. Aus der Furcht Gottes als dem Anfange aller Weisheit war ihre Schulgesetzgebung abgeleitet, die ohne allen frömmelnden Schein von dem Geiste einer echten und wahrhaft gesunden Frömmigkeit durchweht war. Zuerst wird von Trozendorf gefordert, daß die Schüler fromm seien; die Hauptstücke der christlichen Lehre sollten sie genau inne haben; früh und abends, vor und nach Tische, beim Beginn und am Schluß der Schule beten; des Sonntags, Mittwochs und Freitags den Gottesdienst besuchen, fleißig mitsingen, auf die Predigt hören, sie zu Herzen nehmen und auch aufschreiben; öfter zur Beichte und zum heiligen Abendmahl gehen; ihren Glauben in den Früchten desselben erkennen lassen, in Fleiß, Gehorsam, Mäßigkeit, Keuschheit; den Lehrern gehorchen und ihnen die schuldige Ehre erweisen; nicht schwören, fluchen, lästern, nichts schandbares sich zu Schulden kommen lassen u. s. w. Wir müssen lernen, pflegte er zu sagen, zu dem Zweck, daß wir das Wort Gottes lernen, und ein jeder an seinem Plage in der Kirche, im Staate, in der Schule, im Hause die Verbreitung des Evangeliums fördere. Die Erklärung der Perikopen gieng dem sonntäglichen Gottesdienst voraus und durchleuchtete das Schulleben der ganzen Woche. Man hatte nicht mehr als 2 wöchentliche Stunden für den Religionsunterricht, aber das ganze Leben der Schule war in der Kraft des Evangeliums gegründet. Auf diesem Grunde wurzelte vor allem die Persönlichkeit des Mannes selber, so daß er im Bewußtsein einer höheren Auctorität als sie das irdische Amt giebt verlangen konnte, daß Lehrers Wort für Gottes Wort gelte. Das Verhältnis des Gymnasiums zum Christenthum war damals so unmittelbar und innig, weil das Christenthum nicht bloß gelehrt, sondern von Lehrern und Schülern gemeinsam durchlebt wurde.

Aber der frische Strom evangelischen Lebens verlor bald an Kraft. Mit der Kirche erstarrte auch die Schule in theologischem Orthodoxyismus. Man verlor die unbefangene Würdigung der alten Classiker und fürchtete von ihrem Heidenthum Gefahr für den christlichen Glauben, so daß man eine Zeit lang auf den Gedanken kommen konnte, die Kirchenschriftsteller als Correctiv in die Schullectüre aufzunehmen. Es fehlte nicht an ascetischen Uebungen aller Art; die heilige Schrift und der Katechismus wurden in drei Sprachen behandelt und den Morgen- und Schlußandachten zu Grunde gelegt, die Kirche gab aller Arbeit die Weihe; aber nach den sonstigen Erfolgen der Zucht zu urtheilen mag vieles mehr ein religiöser Werkeldienst gewesen sein als Ausfluß einer frommen Gesinnung. Zugleich bereitete sich ein immer entschiedeneres Ankämpfen gegen die ausschließlich lateinische Bildung der Gymnasien vor. Die Männer, die bessern wollten, fielen aber zum Theil in die entgegengesetzten Extreme. Durch den Zuwachs an Realien erhielt das weltliche Element in den Schulen die Ueberhand, das Princip

der Nützlichkeit und der Pelagianismus der pädagogischen Reformatoren stellten sich gegen das positive Christenthum. A. S. Francke's Wirksamkeit in Halle war wie ein Regen auf das dürre Land gefallen. Er erkannte, wie Johannes Sturm, als Ziel der höheren Schulbildung an seinem Pädagogium, daß die Jugend 1) in der wahren Gottseligkeit, 2) in den nöthigen Wissenschaften, 3) zu einer geschickten Beredsamkeit, 4) in äußerlich wohlanständigen Sitten einen guten Grund legen müsse zu zeitlicher und ewiger Wohlfahrt. Aber seine Bestrebungen und Einrichtungen, so wohlthätig sie wie in Halle so auch an anderen Orten, wo sie Nachahmung fanden, längere Zeit hindurch wirkten, erfuhren dann doch auch ihrerseits die nachtheiligen Einflüsse veränderter Zeitströmungen. Der aus Frankreich und England hereinbrechende Unglaube, der die Offenbarung längnete, und die damit in Deutschland Hand in Hand gehende Aufklärung, die das Evangelium verflachte und zur Faßbarkeit des Verstandes herabzog, brachte Theologen, die mit der Kirche zerfallen waren, in die Schulen*). So wurde die Pädagogik zum guten Theil des lebendigen Christenthums entleert und Verstandesaufklärung und wissenschaftliche Fortschritte traten als alleinige Ziele an die Stelle der alten Aufgaben der Gymnasien. „Man hat ihnen, sagt Klopsch (Gymnasium und Kirche. Berlin 1842, S. 21), einen anderen Zweck untergeschoben, als denjenigen, für welchen sie erfunden, gegründet, durch ein Jahrtausend erhalten und innerlich wie äußerlich erweitert worden sind. Nicht mehr Verbrüderungen zur Erhaltung und Fortpflanzung der christlichen Kirche, zur Verbreitung des evangelischen Lichtes und einer tiefen auf gründlicher Bildung durch die alten Classiker ruhenden, christlichen Erkenntnis unter allen Gliedern der Kirche und zunächst unter denjenigen, die sie zu leiten, zu stützen und zu vertheidigen berufen sind, sollen, wie man vorgiebt, die Gymnasien sein, sondern Lehranstalten zu einer harmonischen Entwicklung der geistigen Kräfte im Menschen durch den Unterricht in den alten Sprachen und in Verstand übenden Wissenschaften, zur Erzeugung einer allgemeinen Bildung besonders in den künftigen Beamten des Staats und der Kirche und den höheren Ständen“. Dazu kam die selbständige Ausbildung der Alterthumswissenschaft, die einen so entschiedenen Einfluß auf die Gymnasialstudien ausübte, daß viele mit classischer Bildung allein auszureichen glaubten und in ihr alle Befriedigung für Geist und Herz, im Leben und Sterben zu finden meinten. Das classische Alterthum wurde auf gleiche Linie neben das Christenthum gestellt. Die Aufstellung des Zieles „allgemein menschlicher Bildung“ führte vielfach zu einem Humanismus außerhalb des Erlösers und zu einer Erziehung, die der durch Kirche und Vaterland gegebenen Lebensbestimmungen vergaß. Schon Herder durfte sagen: „Ehedem nannte man die Schulen Werkstätten des heiligen Geistes, jetzt nennt man sie Tempel des Apollo, der Grazien und der Musen“. Dabei erhielt sich, besonders auf den sächsischen Fürstenschulen, in ununterbrochener Ueberlieferung die alte Verbindung der Schule mit der Kirche in fleißigem Anhören der Predigt, besonderen Andachtstunden, Uebung des Gebets. Ob aber bei dem ganzen Geiste des Zeitalters darauf ein größerer Segen gelegen habe als der einer äußeren Gewöhnung, weiß nur der Herzenskundiger. Es fehlte auch damals in den Schulen keineswegs an treuen, von frommer Verehrung für das Evangelium erfüllten Männern, die mit sittlichem Ernst und strenger Zucht den Aufgaben christlicher Erziehung nachstrebten. Nur war in den meisten Schulen, besonders seitdem, in Norddeutschland hauptsächlich unter dem Einfluß F. A. Wolf's, das Lehramt sich immer mehr von dem geistlichen schied, an die Stelle des lebendigen Glaubens eine nüchterne Moral getreten, die nicht im Stande ist den Menschen zu einer neuen Creatur zu machen, wie dies als Aufgabe der Erziehung durch das Evangelium hingestellt ist. Wenn daher ein Riß zwischen dem Gymnasium und dem positiven Christenthum nicht zu verkennen war, so

*) Mit den Lehrern der Gymnasien leistete auch die Schulgemeinde dieser Anstalten dem neuen Zeitgeist weniger Widerstand als bei der Volksschule, und die höhere Schule wurde der Kirche mehr entfremdet, weil die sogenannten Gebildeten es mehr wurden als das Volk.

verfehlten sich doch von den Männern, die helfend und heilend eintreten wollten, viele durch unbegründete Uebertreibungen. Auf Synoden und Kirchentagen wurde im dritten und vierten Decennium dieses Jahrhunderts wiederholt ausgesprochen, es sei nicht recht bestellt mit dem christlichen Geist der Gymnasien. Blinder Eifer machte wohl die höheren Schulen allein für den Verfall der Kirche verantwortlich, und sah in ihnen so gefährliche Feinde des Evangeliums, daß man verlangen konnte, die künftigen Theologen gänzlich von den Gymnasien wegzunehmen und besonderen Vorbereitungsanstalten anzuvertrauen, „damit der Geist moderner unchristlicher Aufklärung der Kirche nicht weiteren Schaden zufüge“. (Vergl. einen Aufsatz in Huber's Janus 1847. Nr. 40, 41, und dagegen E. Wiese in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1847, 3. S. 16 ff.) Man vergaß dabei, daß die Kirche einen Haupttheil der Schuld trug, und daß die Genuß- und Zerstreuungssucht einer vielfach dem Materialismus verfallenen Zeit, sowie die Einflüsse der modernen Bildung und Literatur von den Gymnasien allein nicht zurückgedämmt werden konnten. Weil die Kirche schwach war, war die Philologie in Deutschland mehr und mehr heidnisch geworden. Daher konnte es nicht ausbleiben, daß das neu erwachende Glaubensleben der evangelischen Kirche auch die höheren Schulen in seine Strömung hereinzog. Man fieng an sich wieder auf die alten Grundlagen der Gymnasien zu besinnen und den alten Bund der Sprachen mit dem Evangelium zu erneuern. Es brach sich wieder die Ueberzeugung Bahn, daß der Boden, auf dem wir stehen, das Christenthum ist, daß alle Blüten und Früchte unserer neueren Bildung auf diesem Boden erwachsen sind, daß es aber außerhalb kirchlicher Gemeinschaft kein rechtes Christenthum geben könne. Ein Zeugnis dieses Umschwungs war die einmüthige Erklärung der pädagogischen Abtheilung der Philologen- und Schulmänner-Versammlung zu Erlangen (im J. 1851), daß alle Gymnasien ihrer historischen wie wesentlichen Bestimmung nach christliche sein müssen. „In der gelehrten Schule, im Gymnasium soll der christliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts sein, er soll die Norm sein, an welcher das andere in seiner Bedeutung für das innerste Leben gemessen wird.“ Und in der That es ist eine selbstverständliche Forderung, daß in einem christlichen Staate, auf dem Boden christlicher Cultur, das Gymnasium ein christliches sein müsse. Nicht bloß der Religionsunterricht soll dieser Forderung entsprechen, sondern auch alle anderen Theile des Unterrichts müssen möglichst hinstreben zu einem Anschluß an die Wahrheit des christlichen Glaubens. Die erste Forderung an einen christlichen Gymnasiallehrer ist, daß das Christenthum in ihm lebendig sei.

Infolge des wachsenden Vertrauens, daß die bestehenden Gymnasien der hierin bezeichneten Aufgabe eingedenk bleiben würden, gab man auch die, besonders in den Besorgnissen des Jahres 1848, an mehreren Orten in Nord- und Süddeutschland angeregte Unternehmung, vom Staat unabhängige Gymnasien auf christlicher Grundlage zu errichten, wieder auf*). Dem in jener Zeit entstandenen Gymnasium zu Gütersloh in Westfalen ist von anderen die Bezeichnung eines exclusiv christlichen beigelegt worden. Die Anstalt selbst hat sich nicht so bezeichnet, ist auch in alle vom Staat vorgeschriebene Ordnungen bereitwillig eingegangen.

Die mit der politischen Neugestaltung Deutschlands zusammenhängende Gesetzgebung der jüngsten Zeit hat jedoch auf den religiösen Charakter der öffentlichen Schulen nicht ohne Einfluß bleiben können. Die Auffassung des preussischen A. Landrechts, wonach sie lediglich Veranstellungen des Staats sind, wurde mehr und mehr allgemein als maßgebend angesehen, und hatte, da sich der Staat zu den verschiedenen Religionen und Confessionen principiell indifferent verhält, ihre Consequenz namentlich auf die Zusammensetzung der Lehrercolliegen. Gemäß der Gleichberechtigung aller Staatsangehörigen für öffentliche Aemter wurden die Juden anstellungsfähig auch an den Gymnasien, wodurch deren christlicher Charakter an nicht wenigen Orten thatsächlich Einbuße erlitten hat.

*) E. Wiese „Ueber die Stiftung neuer christlicher Gymnasien“ in der Zeitschrift für christl. Wissenschaft und christl. Leben. 1851, S. 146 ff.

Gleichzeitig ist die Unterscheidung der Gymnasien als evangelische und katholische für die Unterrichtsverwaltung zu Gunsten der Parität in den meisten deutschen Staaten aufgehoben worden. Es wird von einigen Regierungen streng darauf gehalten, daß der specifisch religiöse oder confessionelle Charakter der öffentlichen Schulen nur in den Religionsstunden zum Ausdruck kommt; sogar die Lese- und Übungsbücher sollen nach demselben Princip eingerichtet oder verändert werden, um keinem Schüler einer anderen Religion oder Confession Anstoß zu geben. Daß ferner Gesetze, welche Taufe, Confirmation und kirchliche Trauung frei geben, und damit ohne es zu wollen im Volke kirchlichen Indifferentismus fördern, nach dieser Seite hin nicht ohne Wirkung auch auf den Geist der Schulen sind, kann nach der Stellung, welche diese im öffentlichen Leben einnehmen, nicht bezweifelt werden.

In dem Religionsunterricht ist zu allen Zeiten das Verhältniß des Gymnasiums zum Christenthum am unmittelbarsten hervorgetreten, in ihm vollzieht sich die Verbindung der Schule mit der Kirche am innigsten. Daher sind auch an diesem Unterricht die Entwicklungsperioden, welche dieses Verhältniß durchschritten hat, am deutlichsten zu erkennen, von jenem vollen Leben in der Religion im Zeitalter der Reformatoren an durch die dürren Steppen der Compendien-Dogmatik, in der sich mehr die jedesmalige Theologie als das christliche Leben spiegelte. Gab es doch eine Zeit, wo der Religionsunterricht unter dem Namen „Theologie“ auf den Lektionsplänen prunkte. Wenn in den letzten Jahrzehnten bei der bedeutenden Hervorhebung der wissenschaftlichen Ziele des Gymnasiums auch in dem Religionsunterricht mehr ein gelehrtes Wissen und mehr oder weniger systematische Theologie erstrebt wurde, wobei das Leben in der Religion in vielen Fällen leer ausgieng, so erkennt man, so verschieden auch nach der Entwicklung der neueren Theologie die Standpunkte der Religionslehrer sein mögen, jetzt doch immer mehr als Aufgabe dieses Unterrichts eine durch Herz und Leben dringende Erkenntnis der christlichen Wahrheit auf dem Grunde des Wortes Gottes und im steten Hinblick darauf, daß aus der Jugend der Gymnasien dereinst die schirmenden und leitenden Glieder der Kirche und die Führer des christlichen Volks hervorgehen sollen. Diejenigen, die zur Hebung des christlichen Geistes der Gymnasien eine Vermehrung der Religionsstunden gefordert haben, verkennen ebenso die Natur des jugendlichen Geistes, wie die Wirkungen dieses Unterrichts. Sehr wahr sagt K. von Raumer (Gesch. der Pädagogik III. 43): „Im Zweifel gebe man lieber zu wenig als zu vielen Religionsunterricht“. Dem Uebermaß folgt oft völlige Gleichgültigkeit und Abstumpfung gegen das Höchste und Heiligste. Frömmigkeit in das Herz zu pflanzen vermag kein Unterricht. Er kann nur den Sinn für die religiöse Wahrheit erwecken und Erkenntnis mittheilen, die im Stande ist, den Glauben zu beleben. Ohnedies wird jede Vermehrung der Stunden nur zu der Versuchung führen, alle möglichen Gebiete der Theologie in denselben zu umspannen. Aber die christliche Heilswahrheit bleibt auch im Gymnasium der Hauptlehrgegenstand. Doch darf das Evangelium nicht vorgetragen werden wie eine Lehre, die sich nur quantitativ von der Plato's und Cicero's unterscheidet, sondern als eine Kraft Gottes, selig zu machen alle, die daran glauben. Nur wo das geschieht, wird auch das ganze Leben in der Schule vom christlichen Geiste durchdrungen sein können. Darin, daß der Religionsunterricht ein integrierender Theil des Lehrplans ist, liegt die Voraussetzung, daß für denselben auch die erforderlichen Kräfte im Lehrercollegium selbst vorhanden sind; müssen sie außerhalb desselben gesucht, also etwa Ortsgeistliche dafür herangezogen werden, so ist das ein Nothstand, auf dessen baldige Beseitigung die Schulverwaltung Bedacht zu nehmen hat. Der Ordinarius oder Hauptlehrer der Classe, in der obersten Classe insbesondere der Director, wird in diesem Unterricht den eigentlichen Mittelpunkt finden, von dem aus seine bildende und erziehende Thätigkeit auf die Jugend ausströmt, — wenn anders er der rechte Mann ist. Klopsch verlangt, daß er als Lehrer geboren sei und als Christ nicht bloß geboren, sondern geworden. Darum ein jeglicher prüfe sich selbst. So sehr den Geistlichen seine kirchliche Stellung zu befähigen scheint, indem er eine persönliche Verbindung

zwischen Kirche und Schule darstellt, die besonders in dem Confirmandenunterricht fruchtbar gemacht werden kann, ebenso muß dagegen hervorgehoben werden, daß durch sein Wirken in zwei vereinzelt Stunden der Religionsunterricht unter die Nebenfächer gerechnet wird, und daß er als Lehrer zu wenig im Mittelpunct der Schule und der übrigen wissenschaftlichen Disciplinen steht. Der Religionslehrer muß außer der Tiefe evangelischer Bildung auch diejenige Weite des Blicks haben und offenbaren können, die ihn befähigt, alle übrigen Unterrichtsgegenstände in die Sphäre christlicher Erkenntnis hereinzuziehen und alle weltliche Bildung im Lichte des Evangeliums zu verklären. Hier gilt es, die Leuchte des göttlichen Wortes tief hineinscheinen zu lassen in alle andere Bildung, damit das Gymnasium die Ueberzeugung begründe, daß ein Humanismus, unerfüllt vom Glauben, etwas hohles bleibt. Die alte Literatur hat einen unvergänglichen Werth für die Bildung, welche die deutsche Schule gewähren will; aber nicht das heidnische, sondern das christliche Humanitätsprincip ist ihr Lebensgesetz. Der eigentliche Mittelpunct des Religionsunterrichts aber und zugleich „die fürnehmste und gemeinste Lektion“, wie Luther sagt, ist die heilige Schrift. „Wo die heilige Schrift nicht regieret, da rathe ich fürwahr niemand, daß er sein Kind hintue. Ich habe große Sorge, die hohen Schulen sind große Pforten der Hölle, so sie nicht emsiglich die heilige Schrift üben und treiben ins junge Volk.“ Die unteren Classen der Gymnasien, die die Schüler in der Regel bis zu ihrer Confirmation behalten, haben, wie die Volksschule, die Bibel, den Katechismus und das Gesangbuch als die große Trias, durch die sie in das Evangelium und in die Gemeinschaft der Kirche einführen. Auch in den oberen Classen bleibt die tiefere Hineinführung in die heilige Schrift die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts, der hier die Erkenntnis der christlichen Wahrheit immer mehr auch durch das Denken zu vermitteln sucht, und durch die großen Lebensbilder der Zeugen der Kirche die Güter schätzen und erhalten lehrt, für die das Blut der Märtyrer geflossen ist und für die viele in heißem Kampfe alles daran gesetzt haben. Die Aufgabe des Religionsunterrichts im Gymnasium ist im Laufe der Zeit durch den Fortgang der theologischen und der Naturwissenschaft, sowie unter dem Einfluß vermeintlich philosophischer Ideen, von denen die allgemeine Geistesbildung mehr oder minder bestimmt wird, eine sehr schwierige, und das Verhältnis des Religionsunterrichts der Schule zu dem der Kirche ein sehr loses und oft unklares geworden. Dennoch bleibt es eine Pflicht des christlichen Gymnasiums, so viel an ihm ist überall eine lebendige Verbindung mit der Kirche zu nähren und zu pflegen. Der Unterricht in der Religion hat dafür hauptsächlich und zunächst zu sorgen. Das Verständnis des Kirchenjahrs, die fortlaufend unterhaltene Beziehung zu den kirchlichen Festen durch die Wahl entsprechender Gesangbuchlieder und die Erklärung der biblischen Perikopen, sowie endlich eine Bekanntschaft mit den Bekenntnisschriften der Kirche, insbesondere mit der Confessio Augustana, und zeitweilige Mittheilungen über die Ausbreitung des Evangeliums durch die Mission fallen ihm ausschließlich zu. Hier haben die Gymnasien viel veräumtes nachzuholen, wenn sie ihrer ursprünglichen christlichen Bestimmung treu bleiben wollen.

Das Gymnasium hat von jeher zu seinen wichtigsten Bildungsmitteln die Einführung der Jugend in das classische Alterthum gerechnet. Wie in den verschiedenen Perioden das Verhältnis des Alterthums zum Christenthum, der Classiker zum Evangelium aufgefaßt ist, haben wir bereits oben angedeutet. Der Gymnasiallehrer muß ein klares Bewußtsein über die specifische Verschiedenheit beider Bildungsepochen haben, um beide für den Unterricht in eine fruchtbare Verbindung setzen zu können. Im J. 1832 schrieb Tholuck (Literar. Anzeiger S. 11): „Weit trauriger aber ist noch ein anderer Mangel unseres philologischen Gymnasialunterrichts! Ich meine die Sorglosigkeit um die christliche Bildung der Schüler, mit der er behandelt zu werden pflegt. Wie selten bedenken es dabei die Lehrer recht ernstlich, daß es eben junge Christen sind, welche sie zu unterrichten haben. Wie wenig wird die unerläßliche Forderung beachtet, daß die reine Auffassung des Christenthums und seiner heiligen

Urkunden durch die in den alten Classikern ausgesprochenen Ansichten der griechischen und römischen Welt nicht leide, sondern der Jüngling beides wohl unterscheiden und die ihm zuträgliche classische Bildung bei treuer Bewahrung des christlichen Glaubens, christlicher Gesinnung, Lebens- und Weltansichten aufnehmen lerne. Wie sorglos wird die Forderung, daß man sich in den Geist des alten Schriftstellers versetzen müsse, wenn man ihn verstehen wolle, den jungen Leuten vorgehalten, ohne daß sie zugleich zur Prüfung und Beurtheilung des Gelesenen vom christlichen Standpunkte aus anleitende Aufforderung erhalten, wodurch das christliche Bewußtsein in ihnen rein erhalten und auch geschärft werden könnte! Wie unverantwortlich pflegt man beim Lesen heidnischer Schriftsteller von ernster Vergleichung des Heidenthums mit dem Christenthum, des Geistes beider zu abstrahiren, wodurch doch, wenn es in rechter Weise geschähe, die Producte der Alten nicht der Verachtung preisgegeben, wohl aber für die der Offenbarung schuldige Ehrfurcht und das Heil der Schulen gesorgt werden würde“. Es ist noch immer zeitgemäß, in demselben Sinne daran zu erinnern, daß die Gymnasien von einer Vergleichung des Heidenthums mit dem Christenthum nicht zu abstrahiren, sondern der altclassischen Bildung diejenige Stellung anzuweisen haben, die ihr als einer Vorstufe zur christlichen Wahrheit zukommt. Es ist dies längst das Resultat einer philosophischen Betrachtung der Geschichte, die Griechenthum und Christenthum nicht mehr auf Eine Linie stellt, sondern in der ganzen Geschichte des Alterthums ein Suchen Gottes findet, das bewußt und unbewußt hinstrebt zu dem Mittelpunkte der Weltgeschichte, welcher ist Christus. Eine solche Auffassung, bei der die alten Classiker in ihrem natürlichen Boden bleiben, schließt aber jede erbauliche Behandlung derselben, zu der man in falsch verstandenem christlichen Interesse hie und da gegriffen hat, eben so mit Nothwendigkeit aus, wie sie vor der Gefahr bewahrt, die Jugend durch die Lectüre der Alten heidnisch zu machen. Wohl aber können die Classiker, richtig erfaßt, noch heute durch ihren religiösen Adel und die sittliche Würde, durch die die besten von ihnen ausgezeichnet sind, dazu dienen, sittlich-religiös zu bilden, sowie sie durch den Zug der Heilsbedürftigkeit und Sehnsucht, der sich durch ihre Schriften und ihr Leben hindurchzieht, auf das Evangelium von Christo vorbereiten. Denke man nicht gering von der heidnischen Religiosität jener Römer und Griechen, die sich mit Sorge und Bangigkeit bemühten, Gebete, Opfer und andere heilige Handlungen gehörig zu verrichten, und nichts zu versäumen was zur Verehrung der Götter diene. Die Sittlichkeit der Griechen gründete sich auf die ungeschriebenen Gesetze, die vom Olympus stammen. Ihre Sophrosyne war eine Gesinnung, bei welcher der Mensch in heiliger Scheu vor Ueberschreitung der Schranken, die den Sterblichen gesetzt sind, nach allen Seiten Maß hält. Welch ein Lehrer der Weisheit und Tugend ist Homer! Mit welchem sittlichen Ernst stellen die Tragiker die Erhabenheit göttlicher Gerechtigkeit und die Schranken menschlichen Willens dar! Fromm sein und heilige Scheu zu wahren in Worten und Werken betrachtet Sophokles als ein Geschenk der Götter, um das er seinen Chor beten läßt. In allen Schicksalen der Völker erkennen und verehren die größten Historiker das Walten der Götter. Ihre Philosophen, voran Sokrates, forschten sehnsüchtig nach Wahrheit, und fanden mehr oder weniger in Gottähnlichkeit das Ziel menschlicher Glückseligkeit. Der des Christenthums würdige Gedanke, daß nur die Tugend ein Gut, und nur das Laster ein Uebel sei, drückt sich in allen philosophischen Schriften des Cicero aus. Man lese nur einmal die berühmte Einleitung des *Crasmus* zu den tusculanischen Untersuchungen, die auch *Fr. A. Wolf* in seiner Ausgabe wiederholt hat. Von den Römern nenne ich nur noch *Horaz*, der seine von dem Glauben abgefallenen Zeitgenossen zur Herstellung der Tempel der Götter aufrief und zur Rückkehr zu den alten guten Sitten der Väter ermahnte, sowie den strengen Sittenrichter *Tacitus*, der strafend auf den Tag des Gerichtes hinwies. Den Reformatoren stand die ethische Bedeutung der Classiker so hoch, daß *Melanchthon* Cicero's Buch von den Pflichten unmittelbar nach der heiligen Schrift stellen konnte. Nimmermehr hätte es in dem philosophischen 18. Jahrhundert geschehen können, daß man Alterthum und

Christenthum auf gleiche Linie setzte, daß man die Lebensweisheit der Alten als das Schatzkästlein betrachtete, aus dem man Anweisung zum Leben und Sterben holte, wenn das Studium der Classiker nicht zu der Ueberzeugung geführt hätte, wichtige Tugenden, die das Christenthum fordert, seien auch dem Alterthum bekannt gewesen und oft in sehr bewundernswerther Weise von einzelnen geübt worden. Die Gefahr eines schädlichen Einflusses des classischen Heidenthums wird erst dadurch vermieden, wenn die Erklärung der Classiker nachweist, wie aller Glanz griechischer und römischer Weisheit und Tugend doch nur einer Morgenröthe gleicht, die dem Aufgange des Lichtes aus der Höhe vorangeht. Hier ist es die Aufgabe zu zeigen, wie das Alterthum bei aller Blüte der Kunst und Wissenschaft und mitten in der Herrlichkeit eines freien Staatslebens doch unglücklicher war als man gewöhnlich glaubt. Die Griechen haben in tief-sinnigen Mythen das Bewußtsein von dem Elend und der Hinfälligkeit, von den Mühen und dem Scheinglück des Menschenlebens ausgeprägt. In dem Glauben an die Orakel drückte sich doch nur die Sehnsucht nach Offenbarung aus, und die Ungewißheit, in der die Volksreligion über Sündenvergebung ließ, trieb dazu, im Dunkel von Mysterien Heil zu suchen und an geheimnisvollen Weißen theilzunehmen. Sokrates war bis zur Ahnung von der Nothwendigkeit einer Offenbarung vorgedrungen, und Plato war überzeugt, daß die Tugend und Weisheit, wenn sie einmal in persönlicher Gestalt erschiene, wunderbare Liebesregungen wecken würde. Seine ganze Philosophie war auf Heilung der Schäden der Seele berechnet. Clemens von Alexandria sagt mit Recht, daß die Griechen durch die Philosophie ebenso wie die Hebräer durch das Gesetz zu Christo geführt seien.

Ich konnte es hier nur andeuten, wie auf diesem Wege es in den oberen Classen der Gymnasien wohl zum Verständnis gebracht werden kann, daß auch das heidnische Alterthum dazu gedient hat, den Weg zu bereiten, „bis die Zeit erfüllet ward, da Gott seinen Sohn sandte.“ Hundertfach wird sich ganz ungesucht die Gelegenheit bieten, zu zeigen, wie das Alterthum des Heils bedürftig war, und wie groß die Unterschiede zwischen griechisch-römischer und christlicher Weltanschauung sind. Immer wird es darauf hinauskommen, daß den Alten bei aller Deisdämonie der lebendige und heilige Gott unbekannt war, und daß die durch die Erlösung gestiftete Freiheit eines Christenmenschen doch eine herrlichere ist als alle Freiheit, der sich das Alterthum rühmte. „Findet sich“, sagt Basilius Magnus zu seinen Jünglingen, „einige Verwandtschaft zwischen den heidnischen und den christlichen Ansichten, so wird die Kenntniss der ersteren euch nützlich sein; wo aber nicht, so wird eine Vergleichung der Verschiedenheiten euch im Besseren nicht wenig befestigen können.“ Von diesem Satze ausgehend hat C. L. Roth (Kleine Schriften II. S. 22 ff.) an einleuchtenden Beispielen die natürlichen Vorstellungen der Alten mit dem Gehalt der Offenbarung verglichen. Er sagt mit Recht, daß ohne eine solche Vergleichung der Werth der geoffenbarten Religion in dem Alter, welches noch keine Herzenserfahrungen darüber gemacht habe, gar nicht oder nur halb anerkannt werde. Die Vorstellungen der alten Welt von den wichtigsten Angelegenheiten des Menschen können nur dazu dienen, jedem Denkenden und auch schon der Jugend die Nothwendigkeit der Offenbarung klar zu machen und die einzelnen geoffenbarten Lehren in ein helleres Licht zu stellen. Als Beispiel wählt er die Lehre von der Einheit Gottes und von Gottes Eigenschaften, der er die sittlichen Verirrungen des Polytheismus gegenüberstellt, die allmählich allen wirklich religiösen Gehalt aus den alten Religionen ausgetrieben haben, so daß nichts mehr übrig blieb als die Meinung von der blinden Macht des Zufalls. Als zweites Beispiel dient ihm was unsere Religion über den Zweck des Menschenlebens lehrt und was das Alterthum, nicht die Philosophie, sondern das Volk, davon urtheilt. Dabei werden die Fragen über das höchste Gut, über Unsterblichkeit und das Wesen der Tugend erörtert, in der That Capitel, in denen an den Meinungen des Alterthums das Verlangen der Menschennatur nach göttlicher Erleuchtung, sowie an den entsprechenden Lehren der Offenbarung die Erfüllung dieses Verlangens klar gemacht werden kann. „Auch da, wo die Tugend als ein durchaus

geistiges Vermögen des Menschen betrachtet wird, ist sie nichts anderes, als eine im Menschen durch seine eigene Natur erwachsene und gemehrte Kraft; es gehört zu dieser Tugend kein Entschluß, keine Ueberwindung der eigenen Neigungen, keine Hilfe des göttlichen Geistes, sondern sie ist da durch die Geburt und wächst durch den eigenen inneren Drang, und der Stolz ist eins ihrer Elemente. Mag Horatius in jenen merkwürdigen gnomischen Oden des dritten Buches, wodurch er die römische virtus anpreist, auch solche einzelne Tugenden anempfehlen, welche einzelnen christlichen Tugenden entsprechen, wie die Beschränkung der Wünsche in Ansehung des Lebensgenusses, des Besitzes und des Ranges, die Unterordnung des Einzelnen unter die Zwecke des Ganzen, die Beharrlichkeit in dem was man als das Rechte erkannt hat, die Heilighaltung der Ehe — seine virtus im ganzen ist doch nur ein Baum, der auf dem Boden der natürlichen Affecte steht, und wenn er Ideale dieser virtus aussucht, so sind es wieder nur solche, die im Verlangen nach eigener Erhebung ein bedeutendes Maß von Kraft dargelegt haben. Es giebt gar nichts, woran man das innerste Wesen der christlichen Tugend durch Vergleichung so ganz deutlich machen könnte, wie die Tugend der Alten, wenn man die Principien beider aus der heiligen Schrift einerseits und den alten Autoren andererseits hervorhebt. Und so ist's mit dem Uebrigen. Die Unchristlichkeit des heidnischen Alterthums taugt besser dazu, die christliche Wahrheit einleuchtend zu machen, als die Behandlung christlicher Autoren selbst. Denn es ist ein großer Irrthum, zu glauben, es würde die christliche Wahrheit der Jugend mehr zu Herzen gehen, wenn Lactantius und Cyprianus statt Cicero's, Juvenecus statt Vergil's, Eusebius statt Xenophon's und Herodot's, Chrysostomus statt der alten Redner die dem Lesen griechischer und römischer Schriftsteller gewidmeten Stunden ausfüllten. Wer das meint, der kennt die kirchlichen Schriftsteller selbst nicht, oder weiß nicht, in welcher Weise der jugendliche Geist angeregt werden muß. Eine solche Umwandlung des der Jugend gebotenen Stoffes würde ohne Zweifel dieselbe Wirkung hervorbringen, welche durch die Erziehungsweise mancher trefflich gesinnten christlichen Eltern schon hervorgebracht worden ist, daß die Ueberfättigung mit religiösem Stoff bei den Kindern nicht nur Gleichgültigkeit, sondern Widerwillen und Bitterkeit gegen alles Religiöse erzeugte“.

Die Versuche des 17. Jahrhunderts, an die Stelle der alten Classiker die Kirchenschriftsteller zu setzen, wofür besonders der Philolog Christoph Cellarius und später andere thätig waren, haben um die Mitte dieses Jahrhunderts bei ängstlichen Gemüthern wieder Beifall gefunden (vgl. Eyth, Classiker und Bibel 1838), und besonders in Frankreich einen heftigen im Interesse der katholischen Kirche geführten Streit hervorgerufen. (Vgl. namentlich *Le ver rongeur des sociétés modernes ou le paganisme dans l'éducation*, par l'abbé J. Gaume. Bruxelles 1851, eine Schrift, aus der eine äußerst beschränkte Auffassung ebenso der alten Classiker wie der Erziehungs- und Bildungsaufgabe höherer Schulen spricht; ferner G. Dörrens, *der heilige Basilius und die classischen Studien*. Leipzig 1857. S. 33 ff.). Dagegen ist bei uns durch Universitätslehrer wie Nägelsbach und nicht wenige geistesverwandte Schulmänner in Nord- und Süddeutschland bei verschiedenen Gelegenheiten der Maßstab für die rechte Würdigung des classischen Alterthums in seinem Verhältnis zum Evangelium ins Licht gesetzt und empfohlen worden. An den Classikern liegt es nicht, wenn ihre Lectüre der Jugend keine heilsame Frucht bringt, sondern an ihrer verkehrten Behandlung, und im übrigen an dem Mangel der rechten Erziehungsgrundlage. Nichts ist an sich verwerflich um eines möglichen Misbrauchs willen, dem auch das Beste ausgesetzt ist. Man hüte sich jedoch in der Praxis der Schule vor allen Uebertreibungen und ziehe nicht an den Haaren herbei, was sich nicht von selbst darbietet. So wird sicherlich auch die Christlichkeit der Gymnasien nicht dadurch erhöht, daß man, wie wohl bisweilen geschieht, erbauliche Stoffe für Exercitien verwendet oder die Beispiele für die grammatischen Regeln aus Bibelsprüchen entnimmt. Was hier ein Trozendorf ohne Nachtheil thun durfte, hat bei uns die Gefahr, das Heilige zu profaniren. Religiosität wird überhaupt nicht durch die Masse religiöser Erregungen

gefördert. Eine andere Frage dagegen ist die, was man von Abschnitten und Stellen halten solle, die durch schlüpfrigen und sittlich anstößigen Inhalt verführerisch zu wirken scheinen. Wir sind nicht der Ansicht, daß man die classischen Jugendschriftsteller, wie es in einzelnen Ländern geschieht und wie es die Jesuiten zu thun pflegten, vorher reinigen müsse durch Ausschcheidung dessen, was nicht für die Jugend sei, weil es doch unmöglich wäre, die Schüler von den unverstümmelten Exemplaren fern zu halten und weil der Trieb nach dem Verbotenen das Uebel nur noch mehr befördern würde. Man hat dabei die Sache oft zu weit getrieben und die Erwähnung geschlechtlicher Verhältnisse, auch wo sie mit der unbefangenen Natürlichkeit berührt werden, ohne weiteres für Gift angesehen. So verderbt oder so inficirbar ist gottlob unsere Jugend noch nicht. Sicherlich aber ist es zu billigen, daß jetzt ziemlich allgemein der Terenz und Plautus, von denen der erstere wunderbar genug fast zwei Jahrhunderte hindurch für den rechten Sittenlehrer gegolten hat, aus der regelmäßigen Lectüre der Gymnasien gestrichen sind. (Vgl. L. Wiese, Deutsche Briefe über engl. Erziehung. II. S. 202 f.) Sonst kommt hier nur noch Horaz und Ovid in Betracht. Die Metamorphosen lese man in Auswahl. Bei Horaz ist diese Auswahl fast nur bei den Satiren und Epoden nöthig, von denen man den Schülern im voraus sagt, daß es ausreichend sei, nur einige zu lesen, um diese Gattung der Poesie kennen zu lernen.

Aber der christliche Geist wird auch alle übrigen Disciplinen durchleuchten müssen. Vor allen wird das von denjenigen gelten, die eine ethisch bildende Kraft haben. Daß kein dunkles Schicksal die Geschichte der Völker lenkt, auch keine abstracte Vorsehung, sondern daß die Geschichte eine von dem lebendigen Gott geleitete Erziehung des Menschengeschlechts darstellt, in der alles von ihm, in ihm und zu ihm ist, daß Christus in diesen göttlichen Erziehungsplan als der Mittelpunkt gestellt ist, zu dem das ganze Alterthum hinstrebt, wie die nachchristliche Zeit von ihm ausgeht, muß Lehrenden und Lernenden zur festen Ueberzeugung werden. Als Propädeutik und Typus gilt noch heute die heilige Geschichte, so einfach und faßlich, daß die Wege Gottes, die er sein Volk führt, mit Händen zu greifen sind. Ueber das classische Alterthum haben wir bereits gesprochen. In der nachchristlichen Epoche muß besonders das deutsche Volk als das rechte Bundes- und Messiasvolk hervortreten, das von Gott nicht zufällig bestimmt ist, ein Leuchter des Evangeliums zu sein. Es giebt kein Volk der Erde, wo das Christenthum so von Anfang an das ganze Geistesleben durchdrungen hat wie bei uns. Ueberall aber war der Trieb thätig, ein persönliches Verhältnis zu dem Erlöser zu gewinnen. Wie unsere zum Christenthum bekehrten heidnischen Vorfahren ihrem himmlischen Volksherrzoge mit Mannentreue nachzogen, so trieb später dieser Zug persönlicher Liebe und Hingabe nach dem gelobten Lande, bildete unsere Mystiker und stiftete die Gottesthät der Reformation, in der sich die unmittelbare Hingabe des Herzens an den Heiland als Kern und Stern des Evangeliums von neuem offenbarte. Christliche Weisheit, Frömmigkeit und Treue müssen auch durch den Geschichtsunterricht, dessen bildende Kraft auf die Gesinnung von besonderer Bedeutung ist, als das Erbe unserer Vorfahren auf die Nachwelt überliefert werden, damit kommende Geschlechter es mit reinen Händen wahren und ausbreiten in Familie und Staat, Schule und Kirche. Aber die Geschichte aller Völker bieten Anlaß genug, an ihnen den Wegen Gottes nachzuspüren. Daß Gott die Sünden der Väter heimsucht an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied, woher ließe sich diese Wahrheit unwiderleglicher darthun, als aus der Geschichte? Insbesondere wird der Geschichtslehrer an dem Leben einzelner großer Männer immer die leitende göttliche Hand erkennen lassen, in der sie Werkzeuge für höhere Pläne der Weltregierung waren. Die Geschichte ist in dem glücklichen Falle, unterscheiden zu können, was kraft des Gottesgeistes geschehen ist und was die Menschen aus eigener Kraft vollbracht. Hier gilt als Maßstab das Wort des Gamaliel: „Ist der Rath oder das Werk aus den Menschen, so wird es untergehen. Ist es aber aus Gott, so könnet ihr es nicht dämpfen, auf daß ihr nicht erfunden werdet als die wider Gott streiten wollen.“

Der Unterricht in der deutschen Nationalliteratur macht gegenwärtig in viel weiterem Umfange als es früher geschah in den meisten Gymnasien die Jugend mit den Schätzen der mittelalterlichen Poesie unseres Volks bekannt.

Die Thatsache, daß alle unsere Literaturepochen einen religiösen Ausgangspunct haben, spricht deutlich genug für die religiöse Eigenthümlichkeit des deutschen Volks. Unser ältestes Schriftdenkmal ist eine Bibelübersetzung, die Reimpoesie beginnt mit Ottfrieds Christ, die neuere Zeit mit Luthers Nationalwerk, und an den Pforten des Blüthealters unserer Literatur steht Klopstock mit seinem großen Epos von der sündigen Menschheit Erlösung. Luthers Bibelübersetzung und das evangelische Kirchenlied, unsere vollsthümlichste Poesie, weisen unmittelbar auf den Religionsunterricht zurück. Daß unser evangelisches Kirchenlied wieder lebendig werde in unserem Volk, muß eine Hauptaufgabe christlicher Erziehung sein. Nächst der Bibel vermag es am meisten dazu beizutragen, daß die geistige Bildung des niederen evangelischen Volks in Deutschland mit der höheren, gelehrten Bildung in Zusammenhang bleibe. Für die Behandlung der deutschen Literatur vom Standpunct christlicher Erkenntnis aus ist Vilmar's ausgezeichnetes Buch bahnbrechend geworden. Ihm verdanken wir bei der schwierigen Frage über das Verhältnis unserer neueren classischen Glanzperiode zum Christenthum diejenigen Anhaltspuncte, von denen aus eine richtige Würdigung jener großen Geistesheroen möglich ist, die einer Epoche angehören, in der die ästhetische Wiedergeburt des antiken Geistes, bei dem ganzen damaligen Zustande der evangelischen Kirche, die Gefahr in sich trug, eine Humanität außerhalb des Christenthums zu suchen. Hier gilt es, sich ebenso vor Vergötterung wie vor Verfeinerung zu hüten. So groß die Verirrung ist, für welche die Jugend der Gymnasien leicht empfänglich ist, die Weltanschauung jener Zeit zum Maßstab für die Wahrheit des Evangeliums zu machen, so beschränkt ist es, vom Standpunct eines dogmatischen Kirchenthums aus über die herrlichsten Geistes schöpferungen, an denen sich noch die spätesten Geschlechter erfreuen und nähren werden, das Verdammungsurtheil zu sprechen. Aber wie in ihren Vorzügen sie unvergänglich sein werden, so weisen sie auch in ihren Mängeln auf eine Erfüllung hin, die der Nachwelt beschieden sein wird. Hier gilt für das Maß des Evangeliums, dem sich nichts entziehen kann, das schöne Wort Neanders: „Alles was in die Höhe und in die Tiefe führt, ist dem Religiösen verwandt und geeignet, dasselbe lebendiger hervorzurufen.“ Jedes aufrichtige und reine Streben nach Wahrheit, auch wenn es nicht unmittelbar an die Offenbarung heranreicht, hat seine Stellung innerhalb der Kreise des Christenthums.

Ich unterlasse es, weiter auf das Materiale der einzelnen Unterrichtsgegenstände einzugehen, da es nicht scharf genug hervorgehoben werden kann, daß die Persönlichkeit des Lehrers, in welchem Fach er auch unterrichtet, die Trägerin des evangelischen Geistes sein muß, der sein Werk lehrend und bildend an unserer Jugend treiben soll. Man legt noch immer zu viel Werth auf Methoden und Theorien des Unterrichts und der Erziehung, und vergift dabei zu leicht, daß das Geheimnis alles Bildens und Erziehens in der Persönlichkeit und in dem Charakter beruht. Unseren Gymnasien fehlt es nicht an Wissenschaft und Gelehrsamkeit, wohl aber an erziehender Kraft. Wir haben zu lange einem Abstractum allgemein wissenschaftlicher Bildung nachgestrebt und mehr die Wissenschaft als die Bildung in den Vordergrund gestellt. Der Mittelpunct aller Bildung aber muß die sittliche Gesinnung sein, die mehr durch Vorbild als durch Lehre, mehr durch Anschauen als durch Lernen angeeignet wird. Man hat mit Recht gesagt: „Wer lernen will, muß Glauben haben.“ Aber ebenso muß Derjenige, der lehren will, sich so hinstellen, daß man Glauben zu ihm haben kann. Mangel an Pietät und Zucht, an Ehrfurcht und Respect vor der Auctorität von Seiten der Schüler ist zum Theil durch die Lehrer selbst verschuldet. Die Schüler sollen nicht bloß von ihren Lehrern lernen, sondern noch mehr durch dieselben. Vor allem wird evangelisches Glaubens- und Liebesleben die Herzen der Jugend dann empfänglich finden, wenn sie die Persönlichkeit ihres Lehrers und Erziehers selbst davon

erfüllt sehen. Wenn die Aufgabe einer christlichen Erziehung die ist, aus dem Menschen eine neue Creatur zu machen, dann kann nur der dazu berufen sein, der an sich selbst eine Wiedergeburt erfahren hat. C. P. Roth (Nl. Schriften, I. S. V.) sagt: „um andere zu erziehen, müssen wir uns immerfort erziehen lassen.“ Vergessen wir es nur nicht, daß das Lehramt ebenso wie das geistliche Amt eine seelsorgerische Thätigkeit erheischt, und daß seit seiner Einsetzung durch den Befehl des Herrn: Weide meine Lämmer! die Hirtentreue das rechte Kennzeichen christlicher Lehrer und Jugendbildner geworden ist, die ihren Eingang zu den ihnen anvertrauten Seelen durch keinen anderen suchen sollen als durch den, der sich selbst die Thür genannt hat. Diese seelsorgerische Thätigkeit soll besonders den Hauptlehrer der Classe als den väterlichen Erzieher mit seinen Schülern verbinden. Größere Ausstattung mit äußerer Auctorität, die oft von schwachen Lehrern begehrt wird, hilft nichts, wenn die Jugend ihrem Erzieher nicht aus allem, was er als solcher thut, den Zug des Geistes abmerkt, der da spricht: die Liebe dränget mich also. Das Bild eines solchen Lehrers und Erziehers hat noch in neuerer Zeit Thomas Arnold, der berühmte Rector von Rugby bei London dargestellt (vgl. Bd. I. S. 224 ff.). Der Geist der Kraft und der Liebe und der Zucht galt ihm als das große Erfordernis eines Lehrers. Die Idee einer Schule schloß für ihn die einer christlichen Schule ein. Den Beruf eines Lehrers setzte er ebenso wie den eines Pfarrers in die Seelsorge. Die Knaben sah er als solche an, die zu christlichen Männern heranwachsen sollten. Dabei ließ er sich seinen christlichen Gesichtspunct weder durch dogmatische, noch durch kirchliche Engherzigkeit trüben, sondern stand recht in dem Vollen evangelischer Freiheit und Kraft. Er verstand es wie wenige, durch den Geist des Elias auf den Geist Christi vorzubereiten, und von der Stufe des Gesetzes bis zur befreienden Liebe hinauf in seiner Pädagogik eine Abbildung jener Erziehung darzustellen, die uns alle zum Reiche Gottes geschickt macht. Es ist bekannt, daß in England der persönliche Einfluß der Lehrer auf Charakterbildung durchweg größer ist als bei uns. Aber die Erziehung kann dort auch mehr als bei uns an die häusliche Sitte anknüpfen. Ueber das Familienleben unserer Zeit und seinen vielfach hemmenden Einfluß auf eine gedeihliche Jugendbildung sind die Klagen immer lauter geworden. (Vgl. Schröder, die Religion in unseren Gymnasien und höheren Schulen und das Jugend- und Familienleben unserer Zeit. Göttingen 1856 S. 41—77). Die Schule steht in der Mitte zwischen der Familie und dem öffentlichen Leben. Das Familienleben sowie das Gemeindeleben in Staat und Kirche sind so wirksame Factoren, daß nur durch ein einträchtiges Zusammengehen beider die Aufgabe der Jugendbildung gelöst werden kann. Da wo die Jugend aus dem elterlichen Hause fromme Gewöhnung mitbringt, wo die Eltern das „bete und arbeite“ in die Hände und in die Herzen pflanzen und die Kirche ihres Amtes in Treue wartet, da wird es auch möglich sein, nicht bloß zu einem Wissen von der Religion, sondern zu einem Leben in derselben zu führen, dessen Früchte man an dem ganzen Geiste des Unterrichts und der Zucht wahrnimmt. Da werden alle die Uebungen und Aeußerungen des Cultus, in denen sich der religiöse Geist einer Schule darstellt, nicht bloß ein todter Werkeldienst sein, sondern der lebendige Ausdruck eines inneren Lebens.

Die Schule bedarf neben der Arbeit auch der Feierstunden und jener Sammlung höherer Gefühle, die allen Studien die Weihe giebt. Diese Feierstunden der Schulgemeinde als solcher sind die Morgenandachten jedes Tages, insbesondere am Anfang eines neuen Semesters oder eines neuen Abschnitts nach Verlauf der Ferien, ferner der Schluß der Schule vor Beginn der Ferien, am Ende des Semesters, die Entlassung der Abiturienten, die Begehung vaterländischer Festtage, vorzüglich der Geburtstag des Landesfürsten, Stiftungsfeste, Gedenktage der Lehrer und Schüler. Alle diese feierlichen Anlässe haben mehr oder weniger einen religiösen Charakter, der sich in Gebet und Dankfagung, in Gelübden und Wünschen, in Mahnung und Zuspruch offenbart. Hier ist es besonders die Aufgabe des Directors, der Seelenstimmung den rechten Ausdruck zu geben. Wie mancher verborgene Segen mag schon aus solchen

Weihfestunden des Schullebens in die Herzen gekommen sein. Wie oft mag hier ein einziges zündendes Wort mehr gewirkt haben als stundenlanger Unterricht. Diese Feierstunden der Schulen dienen, da sie zum Theil öffentliche sein müssen, zugleich dazu, die Verbindung mit Haus und Familie lebendig zu erhalten und immer wieder an die willige Hülfe zu mahnen, die die Eltern den Lehrern für das Werk christlicher Jugendbildung zu leisten haben.

Unmittelbar hat die Schule Gemeinschaft mit der Kirche durch ihren Antheil an der Vorbereitung zu der kirchlichen Confirmation, ferner durch den Kirchenbesuch, durch die Feier des heiligen Abendmahls, soweit dies beides vom Elternhause der Schule überlassen wird und von dieser übernommen werden kann, endlich durch die Vorbereitung auf die kirchlichen Festzeiten. Daß über die zweckmäßige Unterweisung der Katechumenen zwischen dem Religionslehrer der Schule und dem betreffenden Geistlichen eine Verständigung stattfindet, liegt im Interesse ebenso der Kirche wie der Schule. — Wo es mit dem christlichen Leben in den Häusern und in der Kirche recht bestellt ist, versteht es sich von selbst, daß auch Lehrende und Lernende des Gymnasiums dem sonntäglichen Gottesdienste der Gemeinde beizuhören. Je freiwilliger ein solches Thun ist, desto mehr Segen hat es. Man geht nicht bloß in die Kirche, um aus der Predigt sich etwas zu holen, sondern eine Hauptseite des Gottesdienstes ist die „verehrliche Art“, die sich in einem freiwilligen obferro vollzieht und jeden Zwang ausschließt. Häusliche Sitte und das Beispiel der Lehrer müssen zunächst die Jugend zur Kirche ziehen. Es sind abnorme Zustände, wenn die Schüler dem Gottesdienst beizuhören genöthigt werden müssen. Man treibt alsdann die Jugend in die Kirche, weil die Alten hineinzugehen versäumen. Wo ein solcher Verfall des kirchlichen Lebens sich offenbart, gilt es mit Besonnenheit und Mäßigung in den einzelnen Fällen zu unterscheiden, und mit pädagogischem Takt nicht bloß das Angemessenste, sondern zuweilen auch das am wenigsten Nachtheilige zu wählen. Daß das regelmäßige Kirchengehen für die Jugend schon durch die gute Gewöhnung, die es erzeugt, von Segen sein kann, hat mancher im späteren Leben, wo aus dem äußeren Thun sich ein inneres Bedürfnis entwickelte, mit Dankbarkeit anerkannt, und es giebt mehr als Ein Beispiel, daß auch auf diesem Wege die Herzen der Eltern zu den Kindern befehrt worden sind. — An einzelnen Orten findet sich noch heute eine Theilnahme des Schulchors an den liturgischen Responsorien des Gottesdienstes als Erbtheil aus alter Zeit. — Aber von allen den Beziehungen zur Kirche, die hier in Betracht kommen, bildet die von Lehrern und Schülern gemeinsam begangene Feier des heiligen Abendmahls, als des höchsten Mysteriorums des christlichen Glaubens, den Höhepunkt. Hier sollen sie sich allzumal Einer fühlen in Christo und von demselben Hunger und Durst getrieben zu dem Brot und zu den Quellen des Lebens. Da ziemt es sich vor allem für den Vorsteher der Schule, in stiller Weihestunde die Herzen der Lehrenden und Lernenden vorzubereiten für die heilige Feier und an die letzten und höchsten Ziele alles Bildens und alles Lernens zu mahnen. Das Wort heiliger Schrift ist hier die einzige wirksame Handhabe, der er sich dabei zu bedienen hat. Eine ähnliche Vorbereitung durch die Religionslehrer gehe auch den hohen kirchlichen Festen voraus, damit frühe Gewöhnung die Seele in lebendiger Erinnerung an die großen Thaten Gottes erhalte, deren Bewußtsein dem irdischen Sinn, dem das bürgerliche Jahr wichtiger ist als das Kirchenjahr, so leicht verloren geht.

In solchem Geist ist das Gymnasium mit der Kirche verbunden, wenn auch das äußere Band bei der Entwicklung, die die Wissenschaft und das öffentliche Leben genommen hat, nothwendig looser geworden ist. Noch ist ein Theil der Aufsicht über die Gymnasien der Kirche geblieben. Während in einzelnen Staaten die Consistorien die Angelegenheiten der Schule leiten, in anderen einzelne geistliche Mitglieder den Staatsbehörden zur Schulaufsicht beigegeben sind, hat der Natur der Sache nach die Kirche einen Anspruch auf Mitbeaufsichtigung vorzüglich des Religionsunterrichts und des ganzen religiösen Bildungslebens der Schule. Wie weit die Einwirkung der Kirche dabei gehen dürfe, ist oft sehr schwer zu entscheiden. Die Zeit verträgt keine hierarchische Bevor-

mundung. Wo dieselbe hervortritt, hat die Einsetzung von Ephoren und Scholarchen nur Argwohn und Mißtrauen erregt. Die Forderung des Revolutionsjahres 1848, in dem man eine gänzliche Freiheit der Schule von der Religion verlangte, ist glücklicherweise eine Phrase geblieben. Es ist verkehrt, die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche und der Kirche vom Staat so auszulegen, daß der Religionsunterricht eine ausschließliche Sache der Kirche sei, die für die Schule keine andere Bedeutung habe, als daß dieselbe als Wissenschaftsanstalt eine historische Kenntnis von der Religion gebe, die etwa unter der Rubrik der geschichtlichen Lectionen zu begreifen sei. Die historische Entwicklung, die wir von dem Verhältnis des Gymnasiums zum Christenthum gegeben haben, weist mit Nothwendigkeit darauf hin, wie die Schule weder religions- noch confessionslos sein könne, wie die Idee der Schule die einer christlichen in sich schliesse, und wie auch das letzte Ziel des Gymnasiums nicht bloß ein wissenschaftliches sei, sondern zugleich eine im Geist des Evangeliums an den Herzen der Jugend geübte Zucht. In Preußen wurde in einem Erlaß des Oberkirchenraths vom 14. November 1854 den General-Superintendenten die Beaufsichtigung des Religionsunterrichts an das Herz gelegt, indem sie an eine Verordnung von 1829 erinnert wurden, nach der sie „auf die religiöse und kirchliche Tendenz der gelehrten Schulen und höheren Bürgerschulen zu achten haben“. „Der General-Superintendent ist dasjenige Organ, durch welches der Zusammenhang der Kirche mit dem höheren Unterrichtswesen lebendig vermittelt wird, und durch welches die kirchlichen Behörden von dem religiösen Stande der höheren Unterrichtsanstalten in Kenntnis erhalten, andererseits diese des Segens theilhaftig werden sollen, welchen die persönliche ernste und liebevolle Theilnahme des ersten Geistlichen der Provinz diesen Anstalten in ihren Leitern und Gliedern zuzuführen vermag.“ Zunächst wird es dem General-Superintendenten zur Pflicht gemacht, durch Besuch der Religionsstunden, durch Einsicht des gesammten Lehrplans für den Religionsunterricht, der dabei gebrauchten Lehrmittel und Schulbücher, der etwa von den Schülern gehaltenen Hefte, sowie durch Rücksprache mit den Directoren und Religionslehrern sich Kenntnis zu verschaffen, ob der Religionsunterricht „im rechten Geiste und nach reiner evangelischer Lehre“ erteilt werde. Dann sollen sie auch ihr Augenmerk darauf richten, ob dem ganzen Werk der Schule die religiöse Weihe nicht fehle, die ihm durch Anfangs- und Schlußgebet und durch die religiöse Feier der wichtigsten Momente des Schullebens gegeben werden muß. Sie sollen sich endlich in Kenntnis davon erhalten, ob die einzelnen Anstalten durch geordneten Kirchenbesuch der Schüler unter Theilnahme der Lehrer, durch gemeinsamen Genuß des heiligen Abendmahls, durch bestimmte Kirchensitze für die Schüler und durch Theilnahme dieser an Ausführung der Liturgie in einem bestimmten Verhältnis zur Kirche stehen. Für alle diese Zwecke wird ein nicht bloß passives Verhalten, sondern die unmittelbare persönliche Einwirkung des General-Superintendenten durch eigene Fragen, Worte der Ermahnung, Belehrung, Anregung an Lehrer und Schüler in Anspruch genommen. Diese Anordnungen sind nicht aufgehoben; aber es darf nicht unbemerkt bleiben, daß durch die neuere Gesetzgebung im deutschen Reich das Verhältnis der Schule zur Kirche allgemein ein viel loferes geworden ist, als es nach der obigen Darstellung erscheint, die somit mehr die immer wieder realisirbare Idee der Sache, als die gegenwärtige Wirklichkeit angiebt.

Während in Norddeutschland vorherrschend Philologen, die die Philologie im Sinne F. A. Wolf's als eine selbständige Wissenschaft zu ihrem Studium erwählt haben, die Lehrerstellen an den Gymnasien bekleiden, herrscht in Süddeutschland vielfach noch die alte Praxis, daß theologisch gebildete Präceptoren, die die Philologie als Hilfswissenschaft für die Theologie und behufs allgemeiner Geistesbildung auf Schulen und Universitäten mit Liebe gepflegt haben, an höheren Schulen wirken. C. L. Roth (Bl. Schriften I, 396 ff.) hat sich entschieden für das letztere ausgesprochen*). In Preußen hat man eine Zeit lang den Theologen den Zugang zu den Lehrerstellen an den Gymnasien erleichtert, da der Mangel an Religionslehrern bei den ausschließlich auf das Alterthum

*) In Betreff der Ansicht der Redaction s. den Artikel „Gymnasiallehrer“. Schmid.

gerichteten Studien vieler Philologen immer größer wurde. Neuerdings ist man davon als von einer unberechtigten Bevorzugung der Theologen wieder zurückgekommen. Die Art der Vorbildung für den Lehrerberuf hängt offenbar immer mit der jedesmaligen Auffassung zusammen, die man von der Aufgabe der Gymnasien hat. Die richtige Erkenntnis des Zieles wird immer rückwirkend sein müssen auf die Wege und Mittel, durch die man ihm zustrebt. Hält man daran fest, daß die Hauptlehrer der Classen als die zunächst bestellten väterlichen Leiter und Erzieher der Schüler auch den Religionsunterricht ertheilen und dadurch in einen Mittelpunkt gestellt werden, von dem ihre erzieherische Thätigkeit ausgeht, dann wird auch ein bestimmter Grad theologischer Vorbildung ihnen nicht erlassen werden können. Daß aber die Lehrer alle nicht bloß dem Namen nach, auch nicht bloß durch ein Wissen von religiösen Dingen, sondern in Geist und Wahrheit evangelische Christen und lebendige Glieder der Kirche sein sollen, das wird man fordern müssen, so lange die Gymnasien christliche Jugendbildung und Jugend-erziehung als ihre Aufgabe erkennen.

Die Frage nach dem Verhältnis des Gymnasiums zur Nationalität ist besonders in neuerer Zeit oft besprochen worden, seitdem mit dem Wiedererwachen des deutschen Nationalgefühls die Forderung immer lebhafter wurde, daß unsere Gymnasien deutsche Schulen sein sollen, die zu deutscher Bildung und deutscher Gesinnung führen. Dem Weltbürgerthum, wie es eine vorherrschend classische Bildung zu begünstigen scheint, stellt sich das Verlangen nach einer Bildung auf nationalem Grunde gegenüber. Und allerdings hat die Schule zunächst zu bedenken, daß ihre Schüler nicht abstracte Menschen, sondern eben Deutsche mit einem bestimmten Vaterlande, einer ausgeprägten Volkseigenthümlichkeit und einer von Gott geleiteten Geschichte sind, auf deren Voraussetzungen die Zukunft unseres Volkes beruht, in die unsere Jugend hineinwachsen soll. Unsere Knaben und Jünglinge sollen zu deutschen Männern erzogen werden, die im Dienste ihrer Fürsten und ihres Vaterlandes mit dem Erbe der Väter wuchern sollen und es mehren an Herrlichkeit und Ehre. Diese bewußte nationale Reaction gegen die allgemeine Humanitätsbildung tritt nicht zufällig in der Pädagogik auf, sondern fällt bedeutungsvoll mit anderen erfreulichen Zeichen einer Verjüngung unseres nationalen Lebens in Literatur und Staat zusammen. Reiche Nahrung hat sie in neuester Zeit erhalten durch den letzten Krieg gegen Frankreich und seine Erfolge, namentlich die Wiederaufrichtung eines deutschen Reichs, für welches Elsaß und Lothringen nach langer Entfremdung zurückerobert sind.

Wenn es eine Zeit in Deutschland gab, wo man vor handwerksmäßiger Betreibung der alten Sprachen und vor theologischen Streitigkeiten keine Zeit fand, die Geister und Herzen der Jugend auf die nationalen Ueberlieferungen zu richten, so trugen die Schulen allein die Schuld nicht. Man kannte eben damals die deutsche Herrlichkeit nicht. Die germanische Vorzeit galt als wilde Barbarei, die der Beachtung nicht werth schien. Später war es der französische Einfluß, der das Nationalgefühl unterdrückte und durch die Einwirkungen französischer Sprache und Bildung die Nation für das Joch der Fremdherrschaft vorbereitete. Erst in den Jahren des Drucks stählte sich die deutsche Kraft, so daß sie sich anstrengte, eine Wiedergeburt des deutschen Volksgeistes zu Wege zu bringen. Wurde auch zunächst unser Volk von dem Schauplatz des öffentlichen Lebens wieder zurückgedrängt in die Welt der Bücher und der Gedanken, so fand doch der nationale Geist auch auf dem geistigen Felde neue Bahnen des vaterländischen Strebens und Schaffens. Vor allem war es das Studium der deutschen Geschichte und unserer älteren Literatur, das den Blick in die Vergangenheit zurücklenkte, auf welche bereits unsere Romantiker hingewiesen hatten. Unsere Sagen und unsere alten Lieder wurden gesammelt und durch die verdienstlichen Arbeiten der Gebrüder Grimm wurde eine deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft gegründet. Aber die neuentdeckte nationale Welt lebte in Büchern, die große Masse des Volks gieng zum Theil gleichgültig an den Denkmalen unserer Geschichte vorüber. In Schule und Haus wurden unsere nationalen Ueberlieferungen nicht so heilig gehalten und verwerthet wie sie es verdienen. Die

Unbekanntschaft mit der vaterländischen Geschichte und der ganzen historischen Entwicklung unseres Volks hat sich oft schwer gerächt. Wenn in den Jahren politischer Aufregung seit 1848 die Forderung einer nationalen Bildung und Erziehung immer lauter erhoben wurde, so lag dabei sehr oft eine Verwechslung des Nationalen mit dem Zeitgemäßen zu Grunde. Eine Einseitigkeit, die dem deutschen Volk zum Bewußtsein zu kommen anfieng, rief die entgegengesetzte andere hervor; und der öffentlichen Schule wurde von vielen Seiten der unbegründete Vorwurf gemacht, daß sie die Pflege des deutschen Nationalgefühls veräume. Es fehlte nicht an radicalen Stimmen, die der altclassischen Bildung zu Gunsten der nationalen den Krieg ankündigten und, ohne zu bedenken, daß das nicht ohne den gründlichsten Bruch mit der ganzen Vergangenheit unseres Geisteslebens geschehen könne, die vaterländische Geschichte und Literatur als die hauptsächlichsten Bildungsmittel empfahlen, durch welche deutsche Knaben und Jünglinge zu deutschen Männern erzogen werden könnten. Der deutsche Unterricht wurde bald das Steckenpferd derer, die mit ihren Reformvorschlägen der vermeintlich absterbenden Gymnasialbildung neues Leben einhauchen wollten. Eine Schule, die mit solcher Bildung ausrüstete und zu Gewandtheit in deutscher Rede und Schrift bildete, mußte, das meinte man, der Gegenwart die brauchbarsten Staatsbürger erziehen, ein also eingerichteter Unterricht würde unmittelbar auf Erregung der Vaterlandsliebe und Belebung des nationalen Sinnes einwirken. Es bedarf kaum der Darlegung, daß die Schule allein und durch ihren Unterricht Vaterlandsliebe und nationalen Sinn hervorzurufen nicht im Stande ist. Bekanntlich werden in dem Lande, welches durch das stolzeste Nationalgefühl ausgezeichnet ist, ich meine in England, dergleichen Anstrengungen vom Unterricht weder gemacht noch erwartet. Es beruht daher diese Forderung in Deutschland auf einer Ueberschätzung des Einflusses der Schule. Andererseits aber beweist daselbe England, daß nationaler Sinn wohl mit einer an den Classikern des Alterthums genährten Jugendbildung vereinbar ist. Wenn dort die berühmtesten Staatsmänner, glänzend in Kriegsruhm und Ehren des Friedens, aus Schulen, unter denen Eton zu nennen genügt, hervorgegangen sind, in denen die Classiker und die Bibel die fast ausschließliche Geistesnahrung der Jugend bilden, dann brauchen wir noch lange nicht zu besorgen, daß das classische Alterthum ein feindseliges Element für eine nationale Bildung sei. Dazu kommt, daß unser deutsches Geistesleben noch ganz anders als dort eine innig verwachsene Beziehung zum classischen Alterthum hat. National-deutsche Bildung kann keine andere sein, als Bildung zu deutschem Wissen und deutscher Gesinnung. Der deutsche Jüngling muß mit allen den Stoffen genährt werden, aus denen das Resultat unserer gegenwärtigen Bildung hervorgegangen ist, damit er durch das Verständnis der Vergangenheit zur Einsicht in die Gegenwart gelange. Vaterländische Geschichte und Literatur gehören wesentlich dazu, sind aber allein nicht ausreichend. Die deutsche Geschichte kann in ihrer Isolirtheit nicht erkannt werden; insbesondere muß historischer Sinn und Befähigung zur Erfassung geschichtlicher Verhältnisse an der Geschichte des Alterthums gebildet werden, welches durch seine Abgeschlossenheit und seine plastische Greifbarkeit eine objective Beurtheilung am meisten erleichtert. Die deutsche Literatur aber ist in Kunst und Wissenschaft durch Aneignung der verschiedensten Elemente entstanden und vor allem auf dem Boden des classischen Alterthums erwachsen. Die beiden großen Bildungs-epochen des deutschen Volks — das Reformationszeitalter und unsere jüngste classische Literaturperiode — sind wesentlich unter der Mitwirkung des griechischen und römischen Alterthums ins Leben getreten. Während in der ersteren das positiv Christliche als germanisches Element den Humanismus des Alterthums läuterte und verklärte, konnte es in der letzteren sogar geschehen, daß ein hauptsächlich aus dem Griechenthum abgeleitetes Humanitätsstreben das eigenthümlich Nationale fast zurückdrängte. Dies Streben „sich freier zu Menschen auszubilden“ war echt deutsch. Es erhellt daraus, daß die Gegensätze, wie man sie gewöhnlich aufstellt, in Deutschland nicht so vorhanden sind, sondern daß die durch das Christenthum verklärte Humanität zu den Grundzügen des deutschen Nationalcharakters gehört. „Das Alterthum will unsere Nationalität nicht

zerstören. Der Bürger jeder Nation soll zunächst ein Mensch sein, und so schließt die Nationalität nicht den Humanismus aus, sondern sie schließt ihn ein. In dem Charakter jedes Volks und jeder Literatur waltet ein allgemeines Element, welches der reinen Idee der Menschheit zustrebt, und ein nationales, welches den besonderen zeitlichen und örtlichen Verhältnissen entspricht, unter welchen das Menschliche zur Erscheinung gekommen. Je schärfer die Nationalität betont ist, desto mehr tritt gewöhnlich jenes Ideale zurück. Börne sagt einmal: „Eine Schreibart von eigenthümlichem Gepräge schließt die vollkommene Schönheit aus, wie ein Gesicht mit ausgesprochenen Zügen selten ein schönes und ein Mann von Charakter selten ein liebenswürdiger ist.“ Nun aber stellte die Natur in den Griechen jenes merkwürdige Volk auf, in dessen Charakter sich das Allgemeine und das Besondere in reinstem Ebenmaße durchdrangen, und die Deutschen sind das zweite glückliche oder unglückliche Volk, welches nicht einer charakteristischen Nationalität den idealen Humanismus unterordnet, sondern umgekehrt in der Aufnahme und Durchbildung aller Beweise idealer Menschlichkeit seinen nationalen Beruf sieht, welches wiederum jenes Ebenmaß zwischen dem Humanen und dem Nationalen herzustellen sucht und lieber der Besonderheit entsagt, als die höheren Rechte des Allgemeinen verkürzt. Diese Richtung kostet Opfer und fordert eine starke Resignation, aber zuverlässig sollte sie nach dem Willen der Vorsehung in dem Chore der Völker ihre Vertreter finden und zwar in dem Mittellande Europa's. Baggesen sagte daher:

Britten sind Britten und Dänen sind jetzt auch dänisch — wo gäb' es
Menschen auf Erden wohl noch, wären die Deutschen auch deutsch?

Der Humanismus ist bei uns nicht wie bei anderen Völkern mehr ein Accidens, sondern die Substanz der Nationalität. Er gehört zu unseren angestammten Eigenschaften und bewährt sich als die Kraft, in dem Fremden das wahre Wesen zu erfassen, die erkannten Vorzüge in die eigenen Werke hineinzubilden und selbst bei Nachschöpfungen, wenn sie auch lange nur Nachahmungen bleiben, zuletzt dem, was sogar in der eigenen Heimat nicht zur Reife gelangen konnte, eine vollendete Gestalt zu geben.“ So Cholevius in dem gedankenreichen Schlußwort seiner „Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen“ (Leipzig 1856). Hinzukommt die Bedeutung, welche nächst dem Christenthum das classische Alterthum für den geistigen Verkehr der gebildeten Völker hat; als ein der ganzen neueren Welt überkommenes Gemeingut gehört es zu den wesentlichsten internationalen Mitteln der Verständigung in der Region des höheren geistigen Lebens; und das deutsche Volk erscheint nach seiner universalen Geistesrichtung vorzugsweise berufen, dieses Band festzuhalten. Für die Praxis der Schule folgt aus allem dem, daß das classische Alterthum mit seinem Humanismus, mit dem es dem Christenthum zustrebt und in ihm endlich seine Erfüllung findet, ein ewiges Moment einer deutschen Geistesbildung bleiben muß, daß aber daneben das individuell Nationale, um in dem Fremden das wahre Wesen nicht zu verlieren, gerade bei den Deutschen einer besonderen Pflege bedürfe.

Es kann nicht zweifelhaft sein, daß die Bedeutung des classischen Alterthums für unsere nationale Bildung sich besonders in zwei Richtungen offenbart. Einmal ist das classische Alterthum zur Erkenntnis unseres nationalen Geisteslebens in Kunst und Wissenschaft eine unentbehrliche Vorstufe, sodann ist es für die vaterländische Bildung unserer Jugend, insbesondere für Erkenntnis öffentlicher und staatlicher Zustände wie für Erweckung patriotischer Gesinnung, eine unerschöpfliche Fundgrube.

Der deutsche Volksgeist ist längst durch Aufnahme der verschiedensten Elemente zu einem Sammelplatz aller anderen Volksgeister geworden. Unsere ganze Literatur ist dafür ein redendes Zeugnis. Die Vorliebe, mit der man fremde Stoffe im Mittelalter bearbeitete, der Einfluß Shakespeare's, die Universalität eines Göthe und Schiller, denen man gewiß nicht nachsagen kann, daß sie specifisch deutsch sind, wenn nicht ihr deutsches Wesen gerade in jener idealen Universalität bestände, das Streben Herder's, Rückert's und anderer, die Stimmen aller Völker in unserer Literatur vernehmbar zu machen,

zeigen, wie durch Aneignung des Fremden unsere Literatur zu ihrer gegenwärtigen Gestalt gelangt ist. Vor allem aber ist es der Einfluß des classischen Alterthums gewesen, der unsere Wissenschaft und unsere Kunst zur Blüte und Vollendung geführt hat, so daß beide ohne Erkenntnis der Vorstufen und der Bedingungen, unter denen sie entstanden sind, nicht gründlich erkannt werden können. Wie unseren großen Heroen selber an den griechischen Meisterwerken das Auge für die Schönheit aufgegangen ist, wie sie von Homer und den Tragikern die Weihe der Poesie empfiengen, so lernt und erfährt unsere Jugend, die wir zu einem tieferen Verständnis unserer Literatur führen wollen, den Geist und Segen echter Poesie noch heute von den Griechen. Für das Verständnis deutscher Philosophie wird griechische Speculation, für die wir in faßbaren Elementen bereits auf dem Gymnasium vorbereiten, immer eine Vorhalle bleiben. Dasselbe gilt von der Geschichtschreibung und von der Beredsamkeit. Doch ich gehe nicht näher ein auf die einzelnen Gattungen poetischer und prosaischer Kunstschöpfungen, für die alle die Alten unvergleichliche Muster aufgestellt haben. Auch unsere plastische Kunst hat bekanntlich die Linien der Schönheit und des Maßes an jenen antiken Gebilden gelernt, deren Anschauung und Kenntnis für die Bildung des Kunstsinnes fort und fort unentbehrlich ist. Daß aber dies Lernen von den Alten nicht nothwendig eine Abhängigkeit von ihnen zu sein braucht, vielmehr bei den schöpferischen Geistern unserer Nation zu einem Siege über das Fremde geführt hat, und daß da Geist in Geist übergegangen ist, dafür genüge es an Göthe's Iphigenie zu erinnern. „Auch viele philosophische und wissenschaftliche Schriften der classischen Periode sind nicht allein Erzeugnisse der nationalen Kraft, sondern auch der Geistes- und Geschmacksbildung, die dem Alterthum entsprang, und doch ist da keine Abhängigkeit erkennbar. Denn es ist nicht das Fremde aufgenommen, die eigene Kraft hat sich nur an den Musterbildern einer glücklicheren Zeit entfaltet. Wie thöricht wäre der Stolz, lieber Mangelhaftes zu leisten, als von solchen Musterbildern zu lernen. Weder der Einzelne noch die Nationen können und sollen sich abschließen; sie alle bestehen nur durch und für einander, und das Vortreffliche hat das Recht, zu wirken und zu herrschen, wo und wann es entstanden ist. Darin aber zeigt sich eben die höchste Stufe der Aneignung, daß man sich nicht mit fremden Schätzen bereichert, sondern die eigenen findet und gebrauchen lernt“ (Cholevius a. a. D.). Dieses Durchdrungensein unserer Literatur von antiken Elementen ist Fingerzeig genug, auf welchem Wege das Gymnasium zum Verständnis unseres nationalen Geisteslebens in Kunst und Wissenschaft zu führen hat. Wie groß die angestammte Eigenthümlichkeit und Kraft ist, das wahre Wesen in dem Fremden zu erfassen, dafür sei beispielsweise noch daran erinnert, daß trotz ihres griechischen Ursprungs die Heroen des Homer uns näher stehen als die nationalen Gestalten der Nibelungen. Man frage unsere Knaben und Jünglinge, ob sie sich nicht von Ilias und Odyssee menschlicher angezogen fühlen, als von Nibelungen und Gudrun. Die Gebrüder Grimm, die für die Vertreter einer specifisch nationalen Bildung gewiß Auctorität haben werden, haben es unumwunden ausgesprochen: „die classischen Studien sind die Grundlagen unserer Bildung; sie zeigen uns immer das einfach Menschliche; zu ihnen kehren wir immer wieder, wenn wir uns an dem reinen Schönen erfreuen wollen. Die classischen Studien können nie verdrängt, ihr Werth soll nie verringert werden“.

Vor allem aber ist es die politisch-nationale Seite des classischen Alterthums, die recht verwerthet, unserer nationalen Bildung zu gute kommt. Das Ringen jener Völker nach politischer Freiheit, die großartigen Schöpfungen ihres Staatslebens, welches der Mittelpunkt alles ihres Denkens und Handelns war, ihre herrliche Vaterlandsliebe, können sie nicht auch für unser Volk durch fruchtbringende Vergleichung in begeisterter Nachfolge ihrer nationalen Tüchtigkeit und in besonnener Abkehr von ihren politischen Verirrungen zum Spiegel, Zügel und Kiegel werden? Die Wirklichkeit des Lebens blieb ja auch im Alterthum vielfach hinter der Idee zurück, und gründliche historische Forschung sowie pädagogischer Verstand wird den Lehrer vor einer leeren Idealisirung jener Zeiten be-

wahren; aber wahr bleibt es doch, daß um Weisheit im Urtheil, Mäßigung im politischen Handeln zu lernen, es kein besseres Studium giebt, als das der Historiker des Alterthums. Die Republiken von Athen und Rom, welche Lehren der Mäßigung und Besonnenheit predigen sie! Die Perikles, die Demosthenes, die Cicero u. s. w., welche Vorbilder für Redner und Staatsmänner! An Thucydides hat Roscher (Leben, Werk und Zeitalter des Thucydides. Göttingen 1842) gezeigt, wie reich und unergründlich tief dieser Schriftsteller nicht nur für Philologen, sondern vor allem für Staatsmänner und alle Gebildeten ist, denen es nicht an Sinn für politische Zustände fehlt. Thucydides hat nicht umsonst sein Werk zu einem *κρημα ἐς αἰὸν* bestimmt, um Vergangenheit und Zukunft klar zu durchschauen, da die Zukunft nach menschlicher Weise der Vergangenheit ähnlich wiederzukehren pflege. Von Friedrich dem Großen ist es bekannt, mit welchem Eifer er die alten Historiker las. Er würde es nicht gethan haben, wenn er in ihnen nicht eine reiche Quelle praktischer Staatsweisheit gefunden hätte. Napoleon veranlaßte es, daß man in Frankreich von einer realistischen Verzerrung zum gründlichen Studium der Alten zurückgieng und die Jugend zum Besuch der Republiken von Athen und Rom einlud. In England ist kein großer Staatsmann gewesen, der die Alten nicht durch gründliche Studien in Saft und Blut aufgenommen, in der Ueberzeugung, daß sie die besten Lehrer des Muthes und der Ehre und jeglicher patriotischen Tugend seien. Und in der That giebt es kein Blatt der Geschichte, welches reicher und fruchtbarer wäre an den erhabensten Beispielen patriotischer Gesinnung als die Schriften des classischen Alterthums. Glaube man ja nicht, daß jene Schriftsteller, weil sie in Freistaaten lebten, die Volksherrschaft anpriesen. Das Alterthum ist das beste Heilmittel gegen Demagogie. Selbst Perikles Zeitalter war, wie Thucydides zeigt, nicht Demokratie, sondern Herrschaft eines Mannes. Man denke an die Sokratiker, die ihre Ideale außerhalb Athens suchten. Früher als alle Philosophen hatte schon Homer gesungen: Nimmer Gedeih'n bringt Vielherrschaft; nur Einer sei Herrscher! Wie urtheilt Livius, wie Horaz über die Volksmasse! Aber alle sind darin eins, daß, mögen die Vögel nach rechts oder links fliegen, der eine Vogel der beste sei: treu zu stehen zum Vaterlande! „Von allen theueren Verhältnissen ist das Band, welches uns mit dem Vaterlande verbindet, das theuerste und süßeste“. So sagt Cicero und so klingt es wieder in allen Schriften des Alterthums. Und wie groß ist die glänzende Reihe von Helden und patriotischen Männern, die in Griechenland und Rom diesen Wahlspruch mit Aufopferung ihres Lebens bethätigt haben! Sollten diese Vorbilder nicht auch heute noch geeignet sein, in unserer deutschen Jugend Begeisterung für unser deutsches Vaterland zu entzünden? Ist es nicht auch Bildung zu nationaler Gesinnung, wenn die Jugend noch heute aus jenen Schriften Gehorsam gegen das Gesetz lernt, Ehrfurcht vor der Obrigkeit, das Vaterland zu lieben über alles und seine Sicherheit gegen innere und äußere Feinde zu schützen, im Privatleben einfach und mäßig und im öffentlichen Auftreten anspruchslos und bescheiden zu sein?

Doch wir haben bereits oben ausgesprochen, daß das classische Alterthum nur eine Vorhalle ist, durch die wir in das Verständnis der Gegenwart und ihrer Aufgaben einführen, und daß es eine berechtigte Forderung unserer Zeit ist, daß das individuell Nationale seine besondere aufmerksame Pflege finde. Von den Unterrichtsgegenständen kommen hier besonders in Betracht die deutsche Sprache und Literatur, die vaterländische Geschichte und Geographie.

Was die deutsche Nationalliteratur betrifft, so dürfen wir uns zum Theil auf das beziehen, was unter dem Artikel „deutsche Sprache“ erörtert ist. In dem Lesebuch, welches die erste Vorbereitung zur Kenntniß unserer Literatur ist, muß das Heimatlische und Nationale jedenfalls in den Vordergrund treten. Es führe unsere Schüler ein in den reichen Schatz unserer Sagen und Märchen, in die Ehrenhalle unserer Geschichte, in die Sitten des deutschen Hauses, in das Leben auf unseren Bergen und in unseren Thälern, an unseren Flüssen und an unseren Meeren. Wenn das rein Nationale in seiner ureigenen Kraft besonders in unserer mittelalterlichen classischen

Poesie hervortritt, so wird eine weise Pädagogik um so mehr, da die Kenntniss der Neuereu und Neuesten leicht durch das Leben selbst vermittelt wird, zu jenen alten Stoffen zurückführen, in denen die herrlichsten Schätze deutschen Volksthum's bewahrt sind. Die Mären von den alten Helden lasse man schon früh in einer dem jugendlichen Alter entsprechenden Bearbeitung in die jugendliche Phantasie aufnehmen. Aber ebenso wie wir keinen Schüler ohne Kenntniss der Ilias und Odyssee entlassen, gehe auch keiner von uns, ohne unsere Nibelungen und Gudrun zu kennen. Dazu geselle sich Walthar von der Vogelweide, der könnige Sänger deutscher Treue, Zucht und Sitte, und Freidank mit seiner gedankenvollen Spruchweisheit. Luther's Bibelwerk aber und das evangelische Kirchenlied müssen jedenfalls von der Schule als der Kitt angesehen und behandelt werden, der unsere Nationalität in geschlossener Eigenthümlichkeit vor anderen Völkern zusammenhält. Sie behalten, mag es gegenwärtig auch oft vergessen und verkannt werden, die Bestimmung, das Lebenselement unseres Volks zu sein, der Schild, der uns deckt, das Schwert des Geistes, mit dem wir streiten, das Ehren- und Feldzeichen, in dessen Schmuck wir der großen Aufgabe dienen, den christlichen Glauben in seiner weltüberwindenden Herrlichkeit vor den Völkern der Erde zu offenbaren. Auch hier hat das Gymnasium viel versäumtes nachzuholen, da man leider oft und lange diesen Schatz wahrhaft nationaler Bildung zum Theil im Acker vergraben sein ließ. Unter den Neuereu führe Klopstock den Reigen, ein wahrhaft deutscher Mann, in der Blut religiöser Empfindung ebenso wie in der Begeisterung für die Herrlichkeit und Freiheit des deutschen Vaterlandes. „Er träumte von einem großen, freien, einigen, durch Geist und Tugend alle Nationen überstrahlenden Deutschland“. Dankbare Stoffe für die nationale Bildung bietet unsere dramatische Poesie in Lessing's Minna, in Göthe's Götz, vor allem aber in Schiller's Tell und Wallenstein, Dichtungen, denen zu allen Zeiten die Empfänglichkeit deutscher Jünglinge entgegenkommen wird, wie sie einst den Dichter auf dem Schilde des Volks zum wahrhaft nationalen Sänger erhoben. Welch ein Bild deutschen Familienlebens stellt uns Göthe's Hermann und Dorothea auf! Noch heute wird unsere Jugend mit fortgerissen von dem Schwunge, mit dem einst Herder, einem Propheten gleich, in erhabenen Oden vom Kaiser und von Deutschlands Ehre sang. Noch heute werden thatenlustige Jünglinge von den Kriegs- und Vaterlandsgefängen eines Körner, Uhland, Arndt, Rückert, Schenkendorf begeistert werden, in dem alten Zeichen: „mit Gott für König und Vaterland!“ deutsches Land und deutsches Erbe zu vertheidigen. Das haben wir erlebt, als der unruhige westliche Nachbar die Deutschen wieder einmal nöthigte, zu den Waffen zu greifen, und die deutsche Jugend begeistert an der allgemeinen nationalen Erhebung theilnahm. — Wie viel deutsches Leben und Empfinden weht ferner in unseren Balladen und Romanzen, in unseren Parabeln und Legenden, in unseren Fabeln und Gnomen! Vor allem bietet unsere Lyrik den herrlichsten Reichthum deutschen Gemüthslebens, deutscher Frömmigkeit und deutscher Treue, deutschen Muthes und deutscher Kraft. Hier gilt es die Seele der Jugend mit diesem Edelstein zu schmücken und ihren Mund zu öffnen, daß sie in tausend Zungen und mit tausendfachem Munde singe und preise des Vaterlandes Ruhm und Ehre, und sich sammle um den unerschöpften Liederquell, der deutsche Frömmigkeit und Zucht, Wahrheit und Treue, Freude und Schmerz, Sehnsucht und Trost ausströmen läßt in die Lande. Man sehe sich nur einmal um in Sammlungen wie Karl Wagner's Germania oder in Ph. Wackernagel's „Erösteinfamkeit“; aber man lese auch die von Wehmuth und heiligem Zorn eingegebene Vorrede, worin dieser klagt, daß es nicht mehr so klinge wie ehemals, und daß unser Sangeshort hier beschmutzt und vergiftet, dort verrathen und verkauft ist. — Nur verstehe man uns nicht so, als ob unsere beiden größten Dichter, die gerade durch eine über die nationale Schranke hinausreichende Universalität des Geistes so hervorragen, nur durch das specifisch Vaterländische in ihren Dichtungen geeignet wären, nationaler Bildung zu dienen. Iphigenie und Tasso sind durch die Innigkeit und Tiefe deutschen Empfindens, mit dem sie der deutsche Sänger ausgestattet hat, unser geworden, wie

Schiller's Jungfrau unsere Jungfrau ist, die gepanzert und gerüstet leibhaftig erstand und den heiligen Krieg für das unterdrückte Vaterland führte. Doch ich gehe nicht weiter auf das Einzelne ein, rede auch nicht weiter von den vaterländischen Stoffen, die unsere Prosa birgt. Vieles von dem fällt ohnedies dem Unterricht in der Geschichte anheim. Vor allem müssen unsere Dichter lebendig werden, wie einst Homer unter den Griechen lebte und die classischen Dichter der Italiäner, Britten und Franzosen ein jeder in seinem Lande. So wollte es schon Herder von Uz und Haller, Kleist und Klopstock u. a. Und welch ein reicher Sangeschatz ist seitdem dazu gekommen, werth, daß er in vollem Klange von den Lippen deutscher Jugend wiedertöne! Welch ein mächtiges Band nationaler Einheit unsere Dichter sind, darüber hat die großartige Feier, die dem idealsten aller Dichter, unserem Schiller, bei der ersten Säcularfeier seiner Geburt dargebracht wurde, auch dem größten Zweifler Gewißheit gewähren müssen. Auch unsere Dichter sind ein Heilspfand unserer Größe, das zu jeder Zeit im Stande ist, die Bäche aus allen Ländern zusammenzuleiten zu einem einzigen großen Volksstrom, der ungetheilt und stolz in den großen Ocean menschlicher Geistesbildung mündet. Nur erwarte man nicht, daß hier alles durch Unterricht gelehrt und erläutert werden müsse. Die Schule rege nur an und gewähre die Hilfsmittel; im übrigen traue sie unserer Jugend noch dieselbe Idealität zu, mit der sie einst in unmittelbarer Hingebung jedes neue Lied und jede neue Dichtung aus dem Munde ihrer Schöpfer empfing. Ein edler Wettstreit treibe unsere Jünglinge, das Beste dem Gedächtnis einzuprägen und zum Eigenthum für Geist und Herz zu machen. Die deutsche Familie komme mit ihrer Hausbibliothek zu Hilfe und sammle in Abendstunden die Kinder um den häuslichen Tisch, damit sie Vater und Mutter erzählen hören unsere Sagen und Mären und die Thaten unserer Geschichte und sich erheben und erfreuen an den Klängen unserer Dichter. Hat auch in neuerer Zeit aus mancherlei Ursachen das Familienleben in Deutschland vielfach an trauter Geborgenheit, Wärme und Stille verloren, wir können darum doch nicht aufhören, an das, was es kann und soll, in der Sorge für das heranwachsende Geschlecht zu erinnern.

Dem Unterricht in der vaterländischen Geschichte hat man für die nationale Bildung unserer Jugend mit Recht eine besondere Bedeutung beigelegt. Aber es ist nicht zu verkennen, daß man gerade hiebei dem Gymnasium oft falsche und ihm fern liegende Ziele vorgesteckt hat. Dem Zuge der Zeit folgend sollten die Schulen besonders politische Bildung durch die Geschichte erstreben, damit die Schüler durch Kenntniss der modernen Staatseinrichtungen befähigt würden, die dereinstigen Functionen eines Staatsbürgers auszuüben. Darauf direct hinzuwirken gehört nicht zu den Aufgaben der Schule. Der einsichtige Lehrer wird ja nicht versäumen, schon bei der Geschichte der Staaten des Alterthums z. B. auf den Unterschied der damaligen freien Verfassungen von den modernen constitutionellen Regierungen aufmerksam zu machen, auch die Lehren der alten und mittleren Geschichte über die Verderblichkeit socialdemokratischer Bestrebungen nicht unbenutzt lassen u. dgl. m.; aber das heißt noch nicht, in der Lehrstunde Politik treiben. Bei dem Bestreben, zu deren Zweck die Geschichte zu benutzen, hat man aus ihr gemacht, was man will, und sie unter die Herrschaft der subjectiven politischen Ansicht gestellt. Daß das Gymnasium sich weder direct noch indirect solche Ziele zu setzen habe, hat F. F. Campe in der Abhandlung: „der historische Unterricht auf Gymnasien und die Politik“ (Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig 1859, S. 69 ff.) überzeugend dargethan. Er erinnert daran, daß es Völker giebt, welche seit Jahrhunderten die europäische Politik geleitet haben, und bei denen die Geschichte nicht in jenem Sinne behandelt sei, bei denen sie sich kaum unter den anerkannten und recipirten Mitteln des Jugendunterrichts befinde. Insbesondere geht er auf England näher ein, wo der Geschichtsunterricht sehr beschränkt sei, wo man es aber sich am wenigsten gefallen lassen würde, wenn der Lehrer die Jugend, die dort durch die historisch-politischen Traditionen des Hauses und der Geschlechter, sowie durch die reiche Bewegung und Doffentlichkeit des Lebens natürrwüchsig zu nationaler Bildung

erstarke, zu irgend welcher subjectiven Geschichtsbetrachtung nach persönlicher politischer Ueberzeugung anleiten wollte.

Die ganze Aufgabe des Gymnasiums ist eine historische, und in Betreff der nationalen Seite der Bildung die besondere, durch die geschichtliche Vergangenheit des deutschen Volks in die Gegenwart hineinzuführen und denjenigen Sinn zu erzeugen, der diese Verbindung heilig hält und das Neue und die fortschreitende Entwicklung nicht anders gedeihlich findet, als wenn sie an das historisch Gegebene in der Vergangenheit anknüpft. Dieser historische Sinn oder, wenn man will, diese wahrhaft conservative Gesinnung ist die Grundlage aller nationalen Bildung. Sie zu erzeugen muß die vorzüglichste Aufgabe des Geschichtsunterrichts im Gymnasium sein. Wird dieses Band mit der Vergangenheit zerrissen, so kann durch gewaltsame Umwälzung ein ganzes Volksleben aus der ihm vorgezeichneten Bahn geschleudert werden, die es unter schweren Kämpfen und Drangsalen immer wieder zu suchen genöthigt sein wird. Unkenntnis oder Verachtung der Geschichte im Bunde mit der Sucht, alles nach Principien und Theorien zu gestalten, hat lange Zeit in unserem Volk die Verbindung mit der Vergangenheit vielfach zu lockern gesucht. Nimmt man dazu, daß viele jener Principien, nach denen man unser Staatsleben gestalten wollte, uns von jenseits des Rheins zugeführt sind, und von nicht älterem Datum als die französische Revolution und ihre Vorläufer, dann fällt allerdings den Gymnasien die recht ernste Aufgabe zu, bei der nationalen Ausbildung, die sie zu geben verpflichtet sind, dafür zu sorgen, daß das geschichtliche Wissen weiter zurückgehe. Das System der Gleichmacherei durch Auflösung aller besonderen Verhältnisse, alles Mechanische im Begriffe vom Staat, der hohle Freiheitschwindel ebenso wie die kleinliche Gesezmacherei sind dem germanischen Wesen schnurstracks zuwider. Unter denselben Einflüssen hat unser häusliches Leben und unsere Sitte viele Elemente ureigener Nationalität auf traurige Weise eingebüßt. Man lese nur die Bücher von Niehl, um von dieser Wandelung sich zu überzeugen. — Wenn Zeiten schwerer Noth ein Volk bedrängen, wenn sein nationales Leben zu ersterben droht, dann greift es, wenn es eben noch Kraft zum selbständigen Fortbestehen hat, zurück in sein Alterthum und seine Vergangenheit und sucht in seiner Urzeit die ureigene Kraft und Art wiederzufinden. Einem solchen Gefühl haben wir die Erweckung der Studien unserer alten Literatur und der Geschichte der germanischen Vorzeit zu verdanken. Dorthin bis zurück zu dem uralten Waldesdunkel unserer deutschen Eichen führe die Schule mit Liebe ihre Jugend, damit sie in dem Quell der Vergangenheit sich verjünge in den Tugenden der Ahnen. Das älteste Denkmal unserer Geschichte, von eines Römers Hand errichtet, Tacitus Germania, muß eine stehende Lectüre der Gymnasien sein, aus der die Jugend unsere Vorfahren lieb gewinnen lernt, in deren Charakter Tapferkeit und Treue die hervorstechendsten Eigenthümlichkeiten waren, und die durch Reinheit des Familienlebens, erhabene Geistigkeit ihres Gottesdienstes und eine Macht der Sitte, die mehr galt als anderswo gute Geseze, vor allen Völkern sich auszeichneten. Hier zeige der Lehrer, wie durch diese Tugenden die Aufnahme des Christenthums in unser Volk vorbereitet, und das Christenthum eine erhöhende und stärkende Lebenskraft für die Naturanlagen des deutschen Volks wurde, das an dem Stabe des Evangeliums durch die Welt zu gehen vor andern berufen ist.

Während früher die Periode der Völkerwanderung als ein schwer zu überwindender Zeitraum und als eine undankbare Aufgabe des Geschichtsunterrichts oft nur oberflächlich behandelt wurde, wird die Schule, wenn sie die nationale Bildung der Jugend erstrebt, gerade hiebei mit besonderer Liebe verweilen, da hier der reiche Sagenstoff und die ganze Volksdichtung unserer Nation ihren Ausgangspunct hat. Welch eine anziehende Gestalt ist Karl der Große, wenn der Lehrer Poesie genug besitzt, das erste Bild, das er der Jugend von ihm zuführt, des Schmucks der Sage nicht zu entkleiden! Das früher oft so vernachlässigte Mittelalter mit seinem Ritterthum und Bürgerthum, seinen großartigen, von der kräftigen Einheit des Volksgeistes zeugenden Unternehmungen, wohin namentlich auch die Bauwerke zu rechnen sind, vor allem dann

die Herrlichkeit des deutschen Kaiserthums, der Kampf desselben mit dem Papstthum, die Reformation, das Emporkommen Preußens, die patriotische Erhebung der großen Zeit der deutschen Befreiungskriege, und die Siege über Frankreich in unserer neuesten Zeit; das alles möge, ebenso wie die Schmach des auf das Reformationsjahrhundert folgenden Zeitalters, das eine durch seine Herrlichkeit, das andere durch die nationale Erniedrigung zu den Herzen der Jugend reden. Man hat früher die neueste Geschichte vom Schulunterricht ausgeschlossen und ist selten über das Jahr 1815 hinausgegangen. Nachdem Gott unserem Volk in den letzten Kriegen so Großes hat gelingen lassen, und das deutsche Volk nach langen Trennungen in der Darstellung seiner nationalen Einheit einen verheißungsvollen Anfang gemacht hat, ist diese Beschränkung nicht mehr zulässig*). Die Thaten der neuesten deutschen Geschichte sprechen um so eindringlicher zum Gemüth der Jugend, je näher sie der großen Zeit selber noch steht.

Für die sittliche Wirkung des Geschichtsunterrichts kommt es vor allem darauf an, die wahrhaft großen Männer des Volkes, seine Helden, in den anschaulichsten Bildern vorzuführen. Er hat es überhaupt weniger mit den Institutionen und Volksmassen zu thun, als mit den einzelnen hervorragenden Persönlichkeiten, in denen ein Volk recht eigentlich sein Erbe besitzt und die Fahnen Träger, unter deren Banner es sich immer wieder von neuem sammelt und eint, wenn es sich aus Perioden des Druckes zu einem neuen geistigen Leben erheben will. Wer sich über das Bedürfnis der Jugend nicht klar ist, kommt leicht in die Gefahr, den Geschichtsunterricht zu abstract zu behandeln. Man geht dann oft vielmehr von dem Begriff des Staats und seiner Institutionen aus, als von dem concreten Begriff des Vaterlandes. Man kann einen Staat mit seiner Verfassung erkennen und begreifen lernen, aber das Herz der Jugend in Liebe und Begeisterung zu entzünden wird immer nur das Vaterland vermögen. Um das Vaterland handelt es sich in allen großen Perioden unserer Geschichte, dem Vaterlande dienten und opferten sich unsere Helden, mit deren Blut der Boden getränkt ist, in den unsere Jugend hineinwachsen soll. Mißtrauen von oben und Frivolität von unten im Bunde haben zusammengewirkt, daß die Geschichte der deutschen Befreiungskriege nicht immer die Würdigung in den Schulen gefunden hat, die sie verdient. Eine Schule, die für die Zukunft des Vaterlandes erziehen will, führe hin zu diesen Geburtsstunden einer neuen Aera des deutschen Volks. Der Glaube und das Vaterland waren damals die heiligen Zeichen, in denen die Väter in den Krieg zogen. Noch heute sind es die von Gott geordneten Auctoritäten, in die die vaterländische Jugend hineingebildet werden soll durch Erziehung und Unterweisung, die dadurch wahrhaft christlich und wahrhaft national sind. Auch wir sollen uns noch das Wort heiliger Schrift A. T. gesagt sein lassen: „Hüte dich nun und bewahre deine Seele wohl, daß du nicht vergessest der Geschichten, die deine Augen gesehen haben, und daß sie nicht aus deinen Herzen kommen all dein Lebenlang. Und sollst es deinen Kindern und Kindeskindern kund thun“. „Schau — so spreche hier der Mund des Vaters und des Lehrers mit dem Apostel Paulus — die Güte und den Ernst Gottes: den Ernst an denen, die gefallen sind, die Güte aber an dir, soferne du an der Güte bleibest; sonst wirst du auch abgehauen werden“. — Und welche Stoffe patriotischer Anregungen bietet nicht die Specialgeschichte der einzelnen Volksstämme. Da hat Preußen seine besonderen Helden, das Oesterreich, „an Ehren und an Siegen reich“, Schwabenland und Sachsenland und die anderen Stämme der vielgegliederten und doch Einen Nation. Nur nähre man mit solcher Geschichte der Stämme nicht aufs neue die bei verschiedenen Anlässen sich immer wieder regenden Sondergelüste, sondern zeige, wie alle deutschen Stämme wetteifern, ein jeder sein Contingent zu stellen für die große gemeinsame Ruhmeshalle der deutschen Geschichte. — Hier wirke mit der Schule das Haus zusammen. Die Privatlectüre erweitere den Kreis vaterländischer Bilder und Anschauungen vor allem durch gute biographische

*) Vgl. W. Herbst, Die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien. Mainz 1877.

Werte; doch bewahre sie vor tendenziösen Schriften ebenso wie vor der Flachheit populärisirter Geschichte.

Auch der Unterricht in der Geographie wird, in rechter Weise betrieben, der nationalen Bildung zu gute kommen müssen (vgl. d. Art.). Schon die Betrachtung der Grenzen des Vaterlandes — wie viele Gedanken über des Vaterlandes wechselnde Größe und Schwäche muß sie anregen! Die Beschreibung unserer Berge, Flüsse und Meere wie unserer Städte belebe der Unterricht durch die Thaten der Geschichte und durch Schilderungen von dem Leben unseres Volks. Die Burgen unserer Herrscher-geschlechter, unsere Wartburg, unser Wittenberg, unser Weimar, unsere Reichsstädte des Mittelalters und unsere Universitäten — wie viele nationale Erinnerungen bergen sie in ihrem Schoße! Noch ist der geographische Unterricht nicht in allen Schulen in die Rechte eingefügt, die ihm auch von Seiten der nationalen Bildung gebühren. Nenne man ihn immerhin einen Hilfsunterricht für die Geschichte, aber versäume man es auch nicht, ihn für die vaterländische Geschichte wahrhaft fruchtbar zu machen. Was die Schule nicht selbst bieten kann, dafür möge eine zweckmäßig geleitete Lectüre nachhelfen, für die es gerade auf diesem Gebiete nicht an wahrhaft geeigneten Hilfsmitteln fehlt.

Aber auch bei der nationalen Seite der Gymnasialbildung kommt ebenso wie bei der religiösen alles mehr auf den ganzen Geist der Zucht und Sitte an, der eine Schule beherrscht, als auf den bloßen Unterricht. Durch das Vorbild der eigenen Persönlichkeit bilde der Lehrer in die Jugend hinein Ehrfurcht vor Gesetz und Obrigkeit, treue Anhänglichkeit an Fürst und Vaterland. Der Schüler muß es seinem Lehrer anmerken, daß das Vaterland für ihn selbst auch einen Werth hat, daß er bereit ist, demselben willig alle Opfer zu bringen, und daß er in guten und bösen Tagen fähig ist, die Treue, die er geschworen hat, im Dienste des Fürsten und des Vaterlandes auch zu bewahren. Mit Einem Worte, es ist nöthig, daß Lehrer und Eltern sich selber der Grundlagen bewußt sind, worauf nationale Wohlfahrt sich gründet. Das Wissen der vaterländischen Geschichte und Literatur schafft noch keine Patrioten und gute Bürger. Die Schule giebt wahrhaft dem Könige was des Königs ist, und dem Vaterlande was das Vaterland zu fordern ein Recht hat, wenn sie zunächst darauf bedacht ist, durch alle Mittel des Unterrichts und der Zucht in die jugendlichen Herzen den Geist des Gehorsams und der Ordnung zu pflanzen und die jungen Staatsbürger frühzeitig an Gesetz und Recht zu gewöhnen. „Der Weg zur Freiheit führt durch das Gesetz. Die freien Staaten des Alterthums hatten die strengste Jugenderziehung und das stolze Freiheitsbewußtsein, welches sie schon ihren Jünglingen anbildeten und welches sie nährten und stärkten in ihren Ringschulen durch Uebung in körperlicher Tüchtigkeit und Gewandtheit, war in ihren besten Zeiten unzertrennlich von Scheu vor den Göttern und Ehrfurcht vor der Obrigkeit. Der Gehorsam gegen die Gesetze des Staats galt ihnen so hoch, daß ein Tadel dieser Gesetze in Gegenwart jüngerer Leute nicht erlaubt war, weil man die Wohlfahrt der Staaten nicht sowohl in der Vortrefflichkeit der Gesetze suchte, als in der sittlichen Scheu vor ihrem ehrwürdigen Ursprunge und in ihrer gewissenhaften Befolgung. Und doch wurden diese Jünglinge jene Männer, von denen jeder einzelne geeignet erachtet wurde, den Staat zu regieren, und vor deren geschlossenen Reihen die Haufen der Feinde wie Spreu vor dem Winde zerstoben. Und jene freiheitstolzen Bürger des brittischen Insellandes, zu denen wir bewundernd hinüberschauen, sind in ihren Schulen unter dem Segen des Birkenreises groß geworden; mancher große Staatsmann Englands hat dankbar die Hand gesegnet, welche die Zuchttruthe geführt hat.“

Das letzte Ziel nationaler Bildung und Erziehung kann für die Schule nur darin bestehen, den Ruhm unseres Volks und die Tugenden der Väter auf die Söhne zu bringen als ein heiliges Erbe, das zu wahren und zu mehren sie berufen sind. Alle die nationalen Bildungstoffe, die wir benutzen, weisen zuletzt wie mit Einem Munde auf Weisheit und Frömmigkeit, Kraft und Treue als die Nationaltugenden deutschen

Stammes hin. Schulen, welche die Hand anlegen, dazu die Jugend zu erziehen, bilden wahrhaft national. Aber um das zu erreichen, sind der Factoren so viele nöthig, daß die Schule es mit Recht zurückweist, wenn man fordert, sie solle allein dafür einstehen. Je mehr das öffentliche Leben wieder getragen wird von nationaler Gesinnung, je mehr wieder im deutschen Volke die Sitten und die Tugenden der Väter in den Häusern und Familien lebendig werden — und daran fehlt, Gott sei's geklagt, noch viel — desto lauter wird es auch in der Schule wiederklingen und die Schulen werden, wie sie ihre Einwirkungen von außen empfangen, auch neue Anregungen nach außen mittheilen können. Wie in früheren Jahren die Octoberfeuer auf unseren Bergen ein Bild der flammenden Begeisterung von der großen Zeit der Befreiungskriege her waren, so wird nun die volkstümliche Feier des Sedantages auch bei der Jugend die dankbare Erinnerung an die Thaten lebendig erhalten, welche in unseren Zeiten deutsche Vaterlandsliebe mit Gottes Hilfe vollbracht hat*). Je tiefer auf solche Weise deutscher Sinn und deutsche Sitte wieder Wurzel faßt im Volk, desto weniger werden auch die Leibesübungen eine bloße Zwangspflicht für unsere Jugend sein. Sie wird die Turnplätze lieber aussuchen als die Lustsäle der Eitelkeit und des Genusses. Sie werden schon als Knaben lernen wollen, Schweiß und Anstrengung nicht zu fürchten und werden eine Ehre darein setzen, einen frischen, starken und gewandten Körper zu haben. Es ist bekannt, wie Ludwig Jahn vor allen das Turnen in seiner Wichtigkeit für Nationalerziehung auffaßte und welche Bedeutung Fichte diesen Übungen für eine Nation beilegte, die ihre Selbständigkeit erringen und befestigen will. Solche Turnplätze, belebt durch die Klänge vaterländischer Lieder, würden wahrhaftige *seminaria reipublicae* sein — Pflanzschulen für die Hoffnung des Vaterlandes.

Das Verhältnis des Gymnasiums zum praktischen Leben beschränkt sich nicht auf den unmittelbaren Nutzen der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche daselbst erreicht werden, also nicht auf die Erwerbung von Berechtigungen, auch nicht auf die nächste Brauchbarkeit für verschiedene Berufsarten; wichtiger ist das mittelbare Verhältnis, in welchem die Gymnasialbildung zu den geistigen und sittlichen Anforderungen alles thätigen Lebens steht. In dieser Hinsicht hat sich die öffentliche Schule oft in größerer Abhängigkeit von herrschenden Zeitrichtungen befunden, als ihrer grundlegenden Thätigkeit zuträglich war. Ein falscher Idealismus in Wissenschaft und Kunst, unfruchtbare Gelehrsamkeit, Ueberschätzung der Wissenschaftlichkeit oder gar dämonische Ueberhebung menschlichen Weisheitsstrebens haben von Zeit zu Zeit die Wissenschaft dem Leben entfremdet und alle die Grundlagen bedroht, auf denen sich das staatliche und kirchliche Leben erbaut. Bald war es ein falscher Cultus des Genius, der an die Stelle der Religion sich zu setzen versuchte und das arme Volk, das dem erhabenen Schwunge nicht folgen konnte, um das Brot des Lebens betrog, bald eine in Büchern verengte Weltansicht, die sich um das, was da draußen war, nicht kümmerte, bald auch wieder eine Reflexionsucht und ein Wissenschaftsstolz, der alles a priori zu construiren suchte, als hätten wir keine Geschichte und keine positiven Grundlagen unseres christlich-nationalen Lebens. Unter allen diesen Einflüssen haben dann immer auch die Schulen gestanden und so ihre Bestimmung, für das Leben vorzubilden, nicht immer gewahrt.

Ueber dasjenige, was unter einer Bildung für das Leben, wie man sie vom Gymnasium fordert, zu verstehen sei, werden jedoch die Ansichten immer weit auseinander gehen. Die Controverse darüber läßt sich durch die ganze Geschichte der Pädagogik verfolgen. Das alte Dictum: „non scholae, sed vitae discendum est“ wurde besonders durch die Neuerer betont, die zu Anfange des 17. Jahrhunderts der alten Schulmethode den Krieg erklärten, und knüpfte sich zunächst an die Namen Ratic und Comenius. Seitdem das classische Alterthum nicht mehr als das alleinige Mittel galt, zu höherer Bildung zu gelangen und als solches Selbstzweck zu sein, fieng man an,

*) Vgl. Protokolle der October-Conferenz über Fragen des höheren Schulwesens. Berlin 1874, S. 123 f.

unter Verkürzung des antiken Elements den Kreis der Bildungsmittel durch Aufnehmen moderner Disciplinen, die dem Leben unmittelbar dienen sollten, zu erweitern. Insbesondere erhob man auf Kosten des Lateinischen die Muttersprache, außerdem die sogenannten Realien und richtete sein Augenmerk auf die Leibesübungen. Rousseau und Pestalozzi forderten später geradezu, es müsse vor allem gelehrt werden, was die nächste Gegenwart, das tägliche Leben, biete und fordere. Schon zu Anfang des 18. Jahrhunderts entstanden besondere Realschulen, die vorzüglich mathematische, mechanische und ökonomische Bildungsmittel in Anwendung brachten. Die Versuche, die humanistischen Studien mit den Realstudien zu vereinigen, zeigten sich erfolglos. Der Grundsatz, daß man für das Leben lernen müsse, wurde von einzelnen bis zur Caricatur ausgebildet, indem man vergaß, daß die Schule wohl dem Leben vorarbeiten solle, aber nicht lehren, was nur das Leben lehrt. Die dadurch hervorgerufene Bewegung in der Pädagogik reicht bis in die neueste Zeit und erwartet noch immer ihren Abschluß. Seitdem durch die bewundernswerthen Fortschritte in den Naturwissenschaften die industriellen Bestrebungen einen ungeahnten Aufschwung genommen haben, hat das Verlangen nach einer Vorbereitung für derartige Interessen im Bunde mit dem Ruf nach deutsch-nationaler Ausbildung eine völlige Scheidung der beiden Bildungswege hervorgerufen. Die Gymnasien sind nicht ohne Schuld an der Beschleunigung dieses Processes. Philologische Mikrologie, die zum Theil an die Stelle des classischen Humanismus getreten war, sowie Geringschätzung der nationalen Bildungsmittel, insbesondere der deutschen Literatur und der Geschichte, hatten den Gymnasien manche Gunst entzogen. Gelingt es dem Gymnasium, sich, wie wir bei Besprechung seines Verhältnisses zum Christenthum und zur Nationalität angedeutet haben, innerlich zu regeneriren, dann wird es mit Erfolg alle Forderungen nach Veränderung oder Vermehrung seiner Bildungsmittel abweisen können.

Das Gymnasium fragt bei der Auswahl seiner Bildungstoffe zunächst nicht nach dem unmittelbaren Nutzen für das bürgerliche Leben, sondern vielmehr danach, ob sie geeignete Mittel für den Zweck der Ausbildung des Geistes und des Charakters sind. Wenn es den Spruch: „non scholae, sed vitae discendum est“ geradezu umkehrt, glaubt es dadurch am besten für das Leben vorzubilden. Die Frage, ob das, was man in der Schule lerne, auch unmittelbar im Leben gebraucht werde, darf von dem Lernenden gar nicht erhoben werden. Nichts ist einer fruchtbaren Ausbildung der Geisteskräfte hinderlicher als die banausische Rücksicht auf die unmittelbare Nützlichkeit. Diejenigen Schüler, die schon früh eine feste Bestimmung zu einem bürgerlichen Beruf haben, in Folge deren sie die Schule früher verlassen, sind in der Regel die unnützeften und trägsten. Der Schüler darf unserer Meinung nach nichts anderes wissen, als daß er für die Schule lernt. Aber bei der praktischen Natur des Knaben ist alles, was er lernt, so zu lehren, daß er es in der Schule brauchen kann. Daß das zugleich für das Leben brauchbar sei, ist Sache und Sorge des Lehrers. Ohnehin kann in den allersehrsten Fällen der künftige Beruf des Knaben so früh bestimmt werden, daß seine Bildung nur diesen engen Zuschnitt bekommen könnte. Die Idee des Gymnasiums verlangt, daß vor allem das Streben des jugendlichen Geistes nach dem Idealen angeregt und auf alle Weise begünstigt werde. Und in der That haben ja die deutschen Gymnasien bisher auch ihren Ruhm darein gesetzt, das jugendliche Herz mit Idealen zu erfüllen, die sie aus allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens ihm entgegenführen, den schwärmerischen Zug einer begeisterten Hingebung zu nähren, und die Jugend so lange als möglich frei zu erhalten von den Dämonen der Selbstsucht und der materiellen Nützlichkeit. Dadurch erregen sie in ihren Zöglingen eine begeisterte Vertiefung in die Wissenschaft, die nicht nach Gewinn von Geld und Gut fragt; dadurch erziehen sie dieselbe zu einer selbst Opfer nicht scheuenden Hingabe an die Interessen des Vaterlandes; dadurch geben sie ihnen einen behütenden Schutzgeist gegen die Versuchungen des Niedrigen und Gemeinen; dadurch rüsten sie selbst diejenigen, die früher in das bürgerliche Leben eintreten, mit jenem idealen Sinn aus, der ihnen von ihrem

Beruf eine höhere Auffassung als die des bloßen Broterwerbes giebt. Je mehr in dem Mittelstande des deutschen Bürgerthums sich in neuerer Zeit die Meinung Bahn bricht, daß die höheren Schulen lehren sollen, was unmittelbar nütze, je mehr die ganze Richtung der Zeit auf das materiell Praktische drängt, um so ernster wird die Pflicht der Gymnasien, die idealen Güter des Lebens zu wahren und zu pflegen. Höhere Schulen, die Geld machen lehren und die Industrie heben, soll und darf es nicht geben. Die natürliche Selbstliebe führt schon genugsam zu dem, was unserer Nützlichkeit und Bequemlichkeit, unseren Wünschen und unseren Interessen dient; wohl aber muß die Gesinnung anerkundet werden, die fähig ist, das eigene Interesse hintanzusetzen, sich selbst mit Opfern dem Gemeinwesen hinzugeben und dem allgemeinen Besten zu dienen. „Das Nützliche befördert sich von selbst, denn die Menge bringt es hervor und alle können es nicht entbehren; das Ideale muß befördert werden, denn wenige stellen es dar und viele bedürfen es“. Das Gymnasium bildet dann am besten für das praktische Leben vor, wenn es die Lernfähigkeit ausbildet, mit Hilfe deren es so leicht ist, sich vieles, was in der Schule nicht gelehrt wurde, im Leben anzueignen. Nicht in der Vielseitigkeit des Wissens liegt das Geheimnis, wodurch die Gymnasien Großes geleistet haben, sondern in der methodischen Zucht, durch welche der jugendliche Geist an einer beschränkten Auswahl von Stoffen geübt und geschmeidigt, gestärkt und gestählt und zu selbständiger Thätigkeit befähigt wird*). Diese Zucht hat keinen geringeren Zweck, als dem Geiste und dem Charakter diejenige Form zu geben, welche ihn durch eine ausgebildete und geübte freie Beweglichkeit in den Stand setzt, sich in allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens mit Leichtigkeit zurecht zu finden. Diejenigen Schulmänner, die Gelegenheit hatten, Schulen beider Kategorien auf Grund unmittelbarer und genauer Kenntnis zu vergleichen, haben unparteiische und offene Geständnisse darüber gemacht, wie die realistisch gebildeten Zöglinge an Lernfähigkeit und Beweglichkeit des Geistes den humanistischen nachstanden. Im Geschäftsleben haben praktische und von den Aussprüchen der sogenannten öffentlichen Meinung unbeirrte Männer oft ganz dieselben Urtheile gefällt, und die Gymnasialschüler wegen ihres Geschicks und ihrer Anstelligkeit in praktischen Dingen den Realschülern vorgezogen. Die Gymnasialbildung ist, nach dieser Seite betrachtet, recht eigentlich eine Bildung zum Können und beruht auf dem Princip der Selbstthätigkeit**). Als der geeignetste Stoff dazu gelten die Sprachen des classischen Alterthums, gestützt auf streng grammatikalische Methode des Unterrichts, die mit den mannigfaltigen Denk-, Rede- und Schreibübungen den Geist formt, das Denken ordnet, den Ausdruck regelt und durch solche Strenge und Gesetzmäßigkeit ebenso freie Beweglichkeit des Geistes, wie eine sittliche Zucht des Charakters schafft.

Das classische Alterthum hat behufs einer Bildung für das Leben noch eine besondere Bedeutung, die in dem Wesen der Fremde und der Ferne liegt. „Wer nicht hinauskommt, kommt nicht heim“, sagt das Sprichwort. Es ist ein Satz von unumstößlicher Gewißheit, daß Bildung nur dadurch erworben werden kann, daß man aus

*) Für den besonderen Lebensberuf des Einzelnen vorbereiten kann und will, die technische Fachschule ausgenommen, keine Schule, auch die Realschule nicht, die es anfangs versucht hat; sie hat erkannt, daß der Umweg durch allgemeine Geistesbildung sicherer als der directe Weg auch zu ihren praktischen Zielen führt. Die Schule muß dem Ganzen dienen und das thut sie, indem sie die Fähigkeit weckt und stärkt, in jeden Zweig des Wissens einzudringen. Alle Kenntnisse aber, die mehr oder weniger wissenschaftlichen Charakter haben, verlangen ein klares begriffliches Denken, das zu seiner Entwicklung und Fixirung die Rede, das Wort, als sein Gewand, ja als die Bedingung seines Seins und Werdens bedarf, und darauf beruht die Berechtigung der Sprache zum allgemeinen höheren Unterricht. Vgl. K. A. J. Hoffmann, Acht Schulreden über pädagogische Zeitfragen: über die Stellung der höheren Schulanstalten zum Leben der Gegenwart. D. Red.

**) Daß die besseren Realschulen dieses Ziel ebenfalls ins Auge zu fassen, es an vielen ihrer Schüler zu erreichen, desgleichen daß sie das Princip des Geldmachens abzulehnen angefangen haben, soll nicht geleugnet werden. Wir verweisen auf den Artikel Realschule. D. Red.

sich herausgeht, daß man sich in ein fremdes, reiches und eigenthümliches Geistesleben hineinversetzt und dasselbe auf sich zurückwirken läßt; denn auf den Geist wirkt am tiefsten und nachhaltigsten der Geist, und dieser hat seinen freiesten Ausdruck in den Gebilden der Sprache. Erst wenn man sich an eine fremde Welt hingegeben hat, kehrt man bewußter zur eigenen Welt zurück. Von gleich wichtiger Bedeutung ist aber auch die Ferne. „Man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht“, sagt ein anderes Sprichwort. Nur was nach Raum und Zeit entfernt ist, ist im Stande, uns ein Gesamtbild zu gewähren und statt der Einzelheiten, die in der Nähe oft unseren Blick verwirren und am Unwichtigen festhalten, den Eindruck der Einheit zu verschaffen. Alles geschichtlich Ferne hat außerdem noch den Vorzug des Fertigen und Abgeschlossenen, und läßt sich deshalb klarer überschauen als das noch werdende und in Gährung und Bewegung Begriffene. Das mögen diejenigen bedenken, die so viele Besorgnisse hegen vor der Einführung in eine fremde Welt und alle Cultur unserer Jugend, um sie für das praktische Leben vorzubilden, aus neuerer Zeit und auf heimathlichen Boden suchen. Die niedere Volksbildung, die jenes Princip auf wissenschaftlichem Wege nicht ebenso wie das Gymnasium zur Geltung bringen kann, hat sich desselben auf praktische Weise bemächtigt. Der Wanderbursch zieht in die Fremde, um, an Erfahrung und Kenntniß bereichert, bewußteren Geistes in die Heimat zurückzukehren: erst die Anschauung und Erkenntniß einer fremden Welt und fremder Zustände wecken durch Vergleichung und Gegenüberstellung den Blick für die heimathlichen Dinge und Zustände.

Doch wir kehren zu unserem Ausgangspunkte zurück. Das Gymnasium dient dem Leben, indem es ausrüstet mit den Kenntnissen, durch die man das Leben verstehen lernt, und indem es die Erkenntniß der staatlichen, gesellschaftlichen und kirchlichen Zustände, sowie des ganzen Bildungslebens der Gegenwart aus der Vergangenheit vermittelt. Vor allem aber dient es dem praktischen Leben, indem es dem Könige und dem Vaterlande geschickte und treue Diener, der Kirche Christi gläubige Bekenner und muthige Zeugen erzieht. Dienen wir nicht dem Leben, wenn wir unsere Jugend einführen in die Schöpfungen einfacher und ungekünstelter Schönheit des classischen Alterthums, die in Wissenschaft und Kunst die Vorbilder der edelsten geistigen Erzeugungen gewesen sind, und auf denen ein so großer Theil des Bildungslebens unseres Volkes ruht? Hat es nicht eine praktische Bedeutung, einen Blick zu thun in die Staatsweisheit jener herrlichen Völker und sich zu erwärmen an ihrer patriotischen Tugend? Und welche Lehrmeisterin für das Leben ist die Geschichte, die das frische Leben selbst ist, die vor Vergötterung aller Theorien und Systeme schützt und Mäßigung im Urtheilen und Handeln lehrt! Und wie reiche Früchte für das Leben wachsen nicht im besondern auf den Blättern unserer vaterländischen Geschichte! Die Einführung in unsere Nationalliteratur mit allen ihren Schätzen des deutschen Geistes und deutschen Gemüths, wie wird sie immer mehr fruchtbringend und ergiebig für das praktische Leben sein! Und ist das Buch des Lebens, die heilige Schrift, nicht auch das Grundbuch aller Bildung und Erziehung der Gymnasien, der Quell, in dem alle Wissenschaft wiedergeboren werden muß zu der Weisheit, die aus Gott ist? Bilden wir nicht für das Leben, wenn wir tiefer einführen in das Verständnis des göttlichen Heilsplanes und in die Geschichte der Kirche Christi? Hier berühren sich unmittelbar die Aufgaben des Unterrichts und der Erziehung, der wahrhaft christlichen Erziehung, die auf den Grundlagen der Arbeit und Anstrengung, der Entbehrung und Selbstbeherrschung, des Gehorsams und der Pietät, der Gottesfurcht und Frömmigkeit den Menschen zu einer neuen Creatur machen soll. Mit solcher Zucht stellt sich die Schule neben das christliche Haus und bildet mit demselben gemeinsam für das Leben. Die letzte und heiligste Aufgabe der Schule besteht darin, in ihren Zöglingen ein selbständiges inneres Leben zu erzeugen durch Erregung aller geistigen Kräfte, durch Erweckung aller edeln Gefühle, durch Läuterung des Willens und Heiligung des Herzens. Den Culturvölkern des Alterthums galten Tüchtigkeit und Festigkeit der Gesinnung als Zielpunkte aller Bildung und als die beste Vorbereitung für das Leben. Zucht

des Willens, dessen Schranke und dessen Freiheit am Evangelium gemessen werden sollte, galt unserem Luther als Kern und Stern aller Haus- und Schulerziehung, die tüchtig machen will für das Leben in Staat und Kirche. Noch heute kennt das uns stammverwandte England, wo die Interessen des praktischen Lebens viel mehr noch als bei uns Anspruch machen könnten in der Schule berücksichtigt zu werden, keine anderen Zwecke der Bildung für die Praxis, als Energie des Handelns und künftige Selbständigkeit des Einzelnen im Leben und im Beruf. Der Jugend Liebe zur Wahrheit einpflanzen, ihren Willen zur Charakterfestigkeit bilden, das heißt in der englischen Pädagogik für das praktische Leben bilden. Der protestantische Charakter der Schule fordert mit Recht eine Bildung für das Leben, aber sicherlich nicht für das Leben, das im flüchtigen Augenblick genossen wird und dessen Sklave man wird, wenn man ihm dient, sondern für das im Lichte des Evangeliums verklärte Leben, das so wie es seinen Ursprung aus der Ewigkeit hat, auch in die Ewigkeit mündet.

Heiland †. — Rev. durch E. Wiese*).

S.

Habsucht, f. Sparsamkeit.

Härte, f. Erzieher.

Halbtagschulen sind diejenigen Schulen, deren unter Einem Lehrer stehende Abtheilungen von einander gesondert zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden. Der Name kommt vorzugsweise in Preußen vor. Sonst werden dieselben Schulen Classenschulen oder, wie in Württemberg, Schulen mit Abtheilungsunterricht genannt. Kirsch im deutschen Volksschulrecht und in Hergang's pädagogischer Realencyklopädie 2. Aufl. Art. Classen bezeichnet dieses System als System der Sonderclassen, ohne jedoch diesen Namen auf Abtheilungen, die unter Einem Lehrer stehen, zu beschränken.

Die Trennung der Schulen in einzelne selbständige Classen, die sich mit einander in die gesammte Schulzeit zu theilen haben, steht im engsten Zusammenhang mit den Fortschritten, welche die neuere Zeit im Gebiete der Methode gemacht hat, da, je gründlicher und methodischer der Unterricht wurde, desto mehr das Bedürfnis entstand, auf die Zahl der Kinder und ihre Verschiedenheit nach Fähigkeit und Kenntnissen Rücksicht zu nehmen, während man früher, so lange auf ein geordnetes, regelrechtes Vorwärtsschreiten der Gesamtheit weniger Werth gelegt und das einzelne Kind mehr für sich ins Auge gefaßt wurde, diese Momente weniger in die Waagschale legte. Indessen war die Rücksicht auf die Unterrichtsmethode nicht die einzige, die für das Halbtagschulsystem günstig stimmte, sondern es traten ihr noch mehrere andere Gründe zur Seite, von Dinter und Zerrenner an bis auf die neueste Zeit, die Rücksicht auf die erziehende Thätigkeit des Lehrers, auf die geistige und physische Natur des Kindes, auf das Verhältnis des Hauses zur Schule, auf die ökonomischen Umstände der Lehrer und Gemeinden. In diesen Beziehungen wird von den Freunden der Halbtagschuleinrichtung zur Begründung ihres Sazes, daß es zweckmäßiger sei, den Kindern in getheilten Schulen weniger, etwa 3, als in ungetheilten 5—6 Stunden Unterricht zu ertheilen, 1) vor allem behauptet, bei einer größeren Zahl von Kindern, wie sie die ungetheilten Schulen in sich schließen, namentlich von Kindern verschiedener Altersstufen, leide die Ausbildung der Schüler, sowohl in formaler als auch in materialer Beziehung Noth, denn a) der Lehrer, den einzelnen Kindern ferner gerückt, und seine Kraft und Thätigkeit

*) Ich habe im allgemeinen nur für meine Aufgabe gehalten, solche Abänderungen und Ergänzungen vorzunehmen, welche nach meiner Ueberzeugung Dr. R. G. Heiland selbst, wenn er die zweite Auflage erlebt hätte, nach den inzwischen veränderten Verhältnissen und den Ergebnissen neuerer Untersuchungen vorgenommen haben würde, wenn auch vielleicht in anderer Form. In der Hauptsache ist also der Aufsatz die Arbeit des ersten Autors geblieben. W.