

## Vives, Alsted, Comenius in ihrem Verhältniss zu einander.

Von Dr. **A. Nebe.**

Auf der Grenzscheide von Mittelalter und Neuzeit mitten im Kampf zwischen Scholastik und Humanismus steht der Spanier Johann Ludwig Vives (1492—1540): anfangs ein gelehriger Schüler der Scholastik wird er bald einer der gefeierten Triumvirn der humanistischen Gelehrtenrepublik, dem man die Palme im Urteil zuerkennt. Wiewohl seine wissenschaftliche Thätigkeit eine äusserst vielseitige ist, bildet doch der Kampf gegen die verrostete und verrottete Lehrweise der Scholastik und der Versuch einen tief durchdachten, aus dem Boden des Humanismus erwachsenen pädagogischen Reformplan zur Anerkennung zu bringen den eigentlichen Kern seiner Thätigkeit. Sein grosses Werk *de disciplinis*, das in seinem kritischen Teile den Verfall der Wissenschaften als notwendige Folge der scholastischen Bildung erweist, während der zweite Teil positive Vorschläge für den Unterricht in den Wissenschaften im Sinne des mit dem Christentum versöhnten Humanismus macht, muss als die reife Frucht unter den zahlreichen Arbeiten jener Zeit gelten, die sich mit der Theorie der Pädagogik beschäftigten. — Aus dem harten Kampfe geht das humanistische Bildungsideal als Sieger hervor; aber der thatkräftige Vorkämpfer desselben scheint bald vergessen. — Freilich er scheint es nur; denn durch A. Langes bahnbrechende Arbeit über Vives in Schmidts pädagogischer Encyklopädie ist das unwiderleglich erwiesen, dass bis auf Pestalozzi hin fast alle pädagogischen Denker unter dem unmittelbaren Einfluss des Spaniers gestanden haben. Aber so fein und scharfsinnig Langes Beobachtungen über die Beziehungen Vives' zu den späteren Pädagogen auch sind, so ist doch mit Recht bemerkt worden, dass jener noch lange nicht genug nach seinem Einfluss gewürdigt sei;<sup>1)</sup> und auch nach den Untersuchungen Heines, Wychgrams, Arnauds, Bööks u. A. erscheint eine genauere Erforschung dieses Einflusses als eine lohnende Aufgabe.

Ich bescheide mich für jetzt damit, zwei Pädagogen von hervorragender Bedeutung hervorzuheben, welche selbst anerkannt haben, dass ihre ganze Wirksamkeit durch Vives' Geist geweckt, befruchtet und gefördert worden ist, von denen der eine klipp und klar bekennt: „*Ludovicus Vives plurima nobis profutura edidit*“ (Alsted S. II, 432), während der andere offen und ehrlich erklärt, den ersten Anstoss habe er durch den hochverdienten Spanier erhalten (phys. praef.): es sind Johann Heinrich Alsted und Johann Amos Comenius. Für mich gehören diese beiden Männer von jeher zusammen, traten doch ihre Namen einst, als ich in der düstern Aula der ehemaligen Herborner Universität vor dem staubbedeckten Bilde Piscators bewundernd stand, zugleich in mein Bewusstsein, da ich erfuhr, dass der Mann mit der edlen Denkerstirn und den scharfen Augen der Lehrer eines vergessenen und eines unvergesslichen Schülers, des Alsted und des Comenius, gewesen sei. So ist es begreiflich, dass mir bei Behandlung der Frage, wie Comenius zu der hohen Schätzung des Vives gelangt sei, fast unwillkürlich Alsted in den Sinn kam. Sein dickleibiges

<sup>1)</sup> J. Müller in *Jhrb. f. Ph. u. Päd.* 1879, 606.

Compendium philosophicum (Herborn 1626) war zur Hand, und gleich der erste Blick belehrte mich, dass dieser allerdings Vives gekannt und bewundert habe; denn das Motto war von ihm entlehnt, und das Compendium scholasticae erinnerte allenthalben an das System desselben. Auch das knappe und praktische Compendium grammaticae latinae (Herborn 1613) hatte ein kurzes Schlusswort aus Vives entnommen (vgl. de caus. op. I, 358). Glänzend bestätigt schien meine Vermutung durch das Systema mnemonicum duplex (Frankf. 1610), in dem an 14 verschiedenen Stellen die Autorität Vives' für psychologische, ethische und pädagogische Fragen heraufbeschworen wird; zugleich belehrte mich die Lektüre dieses interessanten Werkes, welches die riesige Arbeitskraft und das umfassende Wissen eines 21jährigen Jünglings schuf, dass Comenius in der That eng mit Alsted verbunden werden muss, da vieles in der Theorie und Praxis, was uns als des Comenius Eigentum erscheint, z. B. die Aufstellungen über die Elementarschule und die Benutzung der Resultate des vergleichenden Sprachstudiums für den fremdsprachlichen Unterricht nur genauere Ausführung, zuweilen auch Modification oder Übertreibung der Forderungen und Pläne seines Lehrers ist, so dass eine eingehendere Behandlung dieses bisher kaum beachteten Pädagogen<sup>1)</sup> als eine dankenswerte Aufgabe erschien.

### I. Alsteds Leben und pädagogische Werke.

Alsted<sup>2)</sup> ist eine merkwürdige Erscheinung in der Gelehrten-geschichte. Nur fünfzig Lebensjahre waren ihm vergönnt; aber diese hat er ausgekauft wie selten einer; die Zahl seiner Schriften — 120 sind bisher bekannt, von denen eine Reihe auf mehr als 1000 Seiten angeschwollen sind, — zeugen von dem Bienenfleiss seiner Arbeit; ihre Titel kennzeichnen ihn als einen Polyhistor ersten Ranges, der den ganzen Bildungsstoff seiner Zeit in Leben und Wissenschaft in sich aufgenommen hat und für dessen Verbreitung seine besten Kräfte einsetzt; ihr Inhalt schliesslich beweist, dass er nicht ein Plagiator und Compiler ist, als den die Scheelsucht seiner Feinde ihn gelegentlich hingestellt hat, sondern ein Denker, der alle Vorarbeiten als schätzbares Material betrachtet, die Spreu vom Weizen scheidet und alles Brauchbare nach einem klaren und durchdachten Plane verarbeitet und durch den Stempel seines Geistes zu seinem Eigentum macht, so dass nicht nur die Zeitgenossen staunend zu ihm emporblickten, sondern auch der grosse Leibnitz selbst ihm seine Anerkennung nicht versagte. Jene finden schon in dem Namen seine staunenswerte Emsigkeit (*sedulitas* = *Alstedius*) und seinen weitverbreiteten Ruhm prophezeit; daher heisst es in zwei witzigen Epigrammen:

*Sedulus in libris scribendis atque legendis*

*Alstedius nomen sedulitatis habens; und*

*Diceris Alstedius, quare? responsio prompta est:*

*Exposcunt operas oppida cuncta tuas;*

dieser schenkte seiner philosophischen Encyclopädie gebührende Beachtung.

Es ist ein enger Schauplatz, auf dem sich Alsteds Jugend und der grössere Teil seiner reiferen Mannesjahre abgespielt hat; aber es herrschte auf ihm damals ein reges Leben und das Wehen eines frischen Geistes. Zwar nur ein kleines Landstädtchen war das am rechten Ufer der Dill und am

<sup>1)</sup> v. Criegern J. A. Comenius als Theolog 365 ff. giebt auf Grund des Triumphus und der Encyclopädie einen wertvollen Abriss von Alsteds theologischer Weltanschauung, bietet aber nur wenig für seine Pädagogik und befindet sich über seine Lebensverhältnisse im Irrtum (vgl. 4; 365).

<sup>2)</sup> Einen Abriss seines Lebens und ein Verzeichnis seiner Schriften giebt A. Nebe, zur Nassauischen Schriftstellergeschichte (Annalen des Vereins für Nass. Altertumskunde X, 1870, 118 ff.); vgl. auch Vogel, Archiv der Nass. Kirchen- u. Gelehrten-gesch., 147 ff. u. Ersch u. Gruber Enc. III, 224 Heppel, Allg. Deut. Biogr. I, 354 ff. Schweizer, Herzogs Real-Enc. I s. v. Alsted.

Eingang in das obere Dillthal gelegene Herborn, welches schön bewaldete Höhen auf drei Seiten umrahmen und ein stolzes Schloss überragt; aber es barg damals einen Schatz, der es weithin bekannt machte. — Dieser Schatz war die hohe Schule, welche der edle Graf Johann der Ältere von Nassau-Katzenelnbogen nach den wohlgedachten Ratschlägen des um die Entwicklung der reformierten Kirche hochverdienten Caspar Olevian zum Segen und Ruhm seines Landes im Jahre 1584 eröffnet hatte. Es war der hochherzigen Opferwilligkeit des Grafen gelungen, tüchtige Kräfte für sein Unternehmen zu gewinnen: dreizehn Professoren und Praeceptoren waren für die Akademie und das Pädagog, welches jener als Basis diente, berufen worden; auch hatte man in Christoph Corvin,<sup>1)</sup> einem geborenen Züricher, den geeigneten Mann gefunden, der durch eine grosse, schwungvoll betriebene Buchdruckerei „für Förderung der Wissenschaft und für ein religiös-christliches Leben ungemein viel“ wirkte.<sup>2)</sup> Was Wunder, dass Herborn „in verhältnismässig kurzer Zeit eine berühmte, vielbesuchte Pflegemutter und starke Veste für Wissenschaft, Glauben und Leben der reformierten Kirche“ wurde.<sup>3)</sup> Unter den noch im Jahre der Gründung nach Herborn berufenen Lehrern befand sich auch ein Westfale Jakob Alsted, der zugleich als erster Kaplan daselbst thätig sein sollte.<sup>4)</sup> Alsteds persönliches Verhältnis zu Olevian, dem eigentlichen Oberhaupt der Akademie, war wohl ein sehr nahes und freundschaftliches; wenigstens erscheint er am 15. März 1587 an dem Sterbelager desselben, um ihn durch Trost und geistlichen Zuspruch zu erquicken und seinem gottseligen Scheiden beizuwohnen,<sup>5)</sup> und von dem regen Gedankenaustausch beider Männer geben gelegentliche Bemerkungen des jüngeren Alsted beredtes Zeugnis (vgl. S. III, 299). Schon im Jahre nach Olevians Tod aber siedelte Alsted nach dem nur eine Stunde von Herborn entfernten Ballersbach als Pfarrer über; hier in dem lieblichen Wiesenthale, welches von der Aar durchströmt wird, gebar ihm 1588 seine Gattin Barbara, eine Tochter des reformierten Pfarrers Johannes Pincier zu Wetter, einen Sohn, der die Namen Johann Heinrich erhielt. Dass mit des Vaters Weggang von Herborn seine Beziehungen zu der hohen Schule nicht abgebrochen waren, zeigte sich darin, dass der Hofarzt des Grafen, Dr. Johannes Pincier, Professor der Medicin und Philosophie zu Herborn, seinen Verwandten zur Taufe brachte. In der That führten auch die örtliche Nähe und die innigen Familienbeziehungen früh den jungen Johann Heinrich Alsted nach Herborn, nachdem ihm der Vater die notwendigsten Anfangsgründe selbst beigebracht hatte. Hier besuchte er zunächst das Pädagogium, welches in fünf Klassen zerfiel, die unter einem Pädagogarchen und vier praecceptores classici standen.

Diese Schule ist für Alsteds Entwicklung und spätere pädagogische Wirksamkeit von nicht zu unterschätzender Bedeutung gewesen; auch war sie eine für damalige Zeit mustergültige, nach deren Vorbild z. B. das Bremische<sup>6)</sup> und das Hanauische<sup>7)</sup> Gymnasium eingerichtet wurden, und deren Einrichtungen wohl kaum zufällige Übereinstimmungen mit den von Comenius für die Schule in Patak gemachten Vorschlägen zeigen; sie verdient daher eine kurze Betrachtung, für die als Quellen die Schulgesetze vom Jahre 1609,<sup>8)</sup> welche im wesentlichen eine Fixierung des bestehenden Usus sind, sodann die etwas früher von Bisterfeld verfasste Schulordnung<sup>9)</sup> und schliesslich Alsteds eigener kurzer Bericht im Systema mnemonicum III, 76 ff. dienen können.

1) Vgl. Allg. Deutsche Biogr. IV, 509 ff.

2) Vgl. Keller, Gesch. Nassaus I, S. 572 und 450.

3) Vgl. Sudhoff, C. Olearius u. Z. Ursinus S. 462.

4) Vgl. Steubing, Topographie der Stadt Herborn S. 185 u. Gesch. der hohen Schule S. 28.

5) Vgl. Sudhoff a. O. S. 470.

6) Vgl. Lorsbach, Beiträge zur Gesch. der ehem. lat. Schule zu Siegen 1859, S. 5.

7) Vgl. Piderit, Gesch. der Gründung und Einweih. des Gymn. zu Hanau I. (1865) S. 7.

8) Vgl. Steubing, Gesch. S. 189 ff.

9) Vgl. Lorsbach a. O. S. 14 ff.

Das Pädagog stand in enger Verbindung mit der hohen Schule. Das fand schon äusserlich seinen Ausdruck darin, dass der Pädagogearch, der in der ersten Klasse unterrichtete, auch in der philosophischen Fakultät wirkte. Zugleich hatte aber diese Einrichtung eine innere Begründung; denn durch sie war am einfachsten Sicherheit dafür gegeben, dass nur vollkommen vorbereitete Zöglinge zur hohen Schule übergangen, und andererseits war der Gefahr vorgebeugt, dass dieser Übergang unvermittelt erfolge, indem der ehemalige Lehrer dem jungen Studiosus auch ferner als Leiter zur Seite stand und ihm durch seinen in denselben Bahnen nur nach höheren Zielen weiterführenden Unterricht vor Verwirrung und durch seine schon anerkannte Autorität auch in den freieren akademischen Formen vor Verirrung hüten konnte. Die religiöse und sprachlich-humanistische Bildung stand durchaus im Vordergrund, doch fand auch Musik, Arithmetik und die Muttersprache die gebührende Berücksichtigung in dem Lehrplan des Pädagogiums; nicht nur Übersetzungen aus dem Lateinischen in das Deutsche waren als Stilübungen vorgeschrieben, sondern den Lehrern war es auch ausdrücklich zur Pflicht gemacht, die deutsche Sprache auszubilden.

In der untersten, der fünften Klasse spielte die Muttersprache noch die Hauptrolle: „deutsche Fragestück von den Hauptstücken“ und „sonntägliche Evangelica“ waren als Lehrstoff bestimmt, dazu kamen deutsche Stilübungen und deutsche Erklärungen der colloquia Corderii. Ausserdem wurde die Flexion der lateinischen Sprache gelernt und geübt, die Hauptstellen des Katechismus lateinisch eingepägt und ein auf das Gebräuchlichere beschränkter Vokabelschatz angeeignet.

In der vierten Klasse finden wir die schwereren colloquia Corderii und die Briefe Ciceros in der Auswahl Sturms als Lektüre, an der die Syntax entwickelt wird; ausgewählte Fragen des Heidelberger Katechismus wurden lateinisch gelernt, die Distichen Catos erklärt und die griechische Grammatik begonnen. Gemeinsam mit der dritten Klasse treibt daneben die vierte die lateinische Grammatik des Ramus und die Erlernung des Nomenclators des Adrian Junius; doch war für die Grammatik besonders bestimmt, dass es weniger auf sklavisches Auswendiglernen als auf das Verständnis ankomme.

In der dritten Klasse wurde die Lektüre der vorhergehenden vertieft und erweitert, der Heidelberger Katechismus ganz eingepägt, leichtere Gedichte und Psalmenparaphrasen übersetzt, die Rhetorik des Thalaeus deutsch erklärt, gleichzeitig lateinische Sprechübungen im Anschluss an die colloquia Corderii getrieben und die griechische Grammatik fortgesetzt.

Neue Unterrichtsstoffe waren in der zweiten Klasse die Dialektik des Ramus, Behandlung von Ovids Tristien, griechische Grammatik mit Übersetzungsübungen aus dem Lateinischen in das Griechische und Lektüre des neuen Testaments.

Die erste Klasse schliesslich bildet eine Art Übergangsstufe zur Akademie; in den Klassengesetzen heisst es geradezu, dass Disputationen über die Gesetze der Logik und über theologische und ethische Fragen seitens der Schüler stattfinden sollen, „damit sie einen Vorgeschmack der Dinge haben, bevor sie mit vollem Schritt zu den öffentlichen Vorlesungen übergehen“, auch sollten sie den philosophischen und theologischen Disputationen beiwohnen. Ausserdem wurde fleissig deklamiert, die Kenntnis der Grammatik, Rhetorik und Logik concentrisch erweitert, ein schwierigeres Buch des neuen Testaments, eine Rede des Isokrates oder eine der Olynthischen des Demosthenes gelesen und wie auf den niederen Stufen lateinische Stilübungen in gebundener und ungebundener Sprache angefertigt, zu denen nun z. T. im Anschluss an die Lektüre noch griechische hinzukamen. Zu Latein und Griechisch gesellte sich als dritte Sprache in der obersten Klasse das Hebräische.

Religionsunterricht wurde in allen Klassen täglich erteilt und für die rechte Stimmung und Vorbereitung zur Predigt dadurch gesorgt, dass sich vor Beginn der Kirche die Schüler in der Schule versammelten, um in zwei Abteilungen durch den Pädagogearchen und einen der Lehrer in das Wort-

und Sachverständnis des Predigttextes eingeführt zu werden. Neben der Ausbildung des Geistes wurde auch die Übung des Körpers berücksichtigt, Bisterfelds Schulordnung sagt darüber: „Wan die Knaben zu gelegenen zeiten vnd auff gewöentlichen vnd hirzu bestimmten ortten vnd spieltagen sich exerciren vnd mit ehrlichen vnd von den schülern zulässigen spielen und leibesübungen ergetzen wollen vnd pflegen, Sol allezeit auss den praeceptoribus einer bey vnd umb ihnen sein, damit in worden vnd werken sie nichts ohnziembliches andreiben vnd auch zu schaden vnd gefahr nicht aufgerezet vnd verführet mögen werden.“

Man gewinnt aus den Klassengesetzen im allgemeinen den Eindruck, dass weniger Wert auf den Umfang als auf die gründliche Erfassung des Unterrichtsstoffes gelegt wurde; freilich das beklagenswerte mechanische Analysieren und logische Anatomieren bei der Erklärung der Schriftsteller stand nach Ausweis der Gesetze in üppiger Blüte. Aber diese sollten nur die Hauptgesichtspunkte geben, die Ausführung blieb verständiger Weise dem freien Ermessen der Lehrer überlassen, die nur darauf hingewiesen wurden, die Muttersprache nicht aus dem Unterricht zu verbannen, sie vielmehr in den drei unteren Klassen auch im Lateinunterricht anzuwenden, die sokratische Methode möglichst zu pflegen, statt durch geisttötendes Diktieren durch Weckung der Aufmerksamkeit und des Verständnisses den Lehrstoff einzuprägen, neben dem Ernst auch dem Scherz seinen Platz zu gönnen und mit kluger Rücksicht auf die verschiedene Beanlagung der Schüler sich ihnen anzupassen und „nicht alle unter eine Schablone zu zwingen“. Ja, man war sogar soweit entfernt von einem Einschnüren in eine starre Form, dass man als erste Aufgabe des Pädagogen aufstellte: „er solle nicht nur auf die Erhaltung des augenblicklichen Zustandes des Pädagogen sinnen, sondern auf seine Verbesserung von Tag zu Tag und mit seinen Collegen wenigstens eine Stunde wöchentlich zusammenkommen und ihre Ratschläge anhören“. Durch häufigen Besuch des Unterrichts und Abhaltung von monatlichen Prüfungen über den ganzen Lehrstoff sollte er sich einen klaren Einblick in das Können der Schüler und Lehrer verschaffen und letztere durch gelegentliche Musterstunden in ihrer didaktischen Entwicklung fördern.

Wir müssen annehmen, dass die praktische Ausführung einigermaßen zu den theoretischen Aufstellungen stimmte; denn sonst würden wir uns zumal bei dem raschen Wechsel der Lehrkräfte und wiederholter Störung durch Pestgefahr das schnelle Aufblühen des Pädagogen kaum erklären können, das öfters von mehr als 150 Schülern besucht wurde. War auch der junge Alsted kein Wunderkind wie H. Dauber,<sup>1)</sup> der Sohn seines verehrten Lehrers Heinrich Dauber, der 1621 in seinem elften Jahre zur hohen Schule entlassen befähigt war eine hebräische Dissertation geschickt zu verteidigen und sich staunenswerte Kenntnisse im Syrischen, Chaldäischen und Arabischen anzueignen, so war er doch ein frühreifer Knabe, der 14jährig am 2. Oktober 1602 in das Album der hohen Schule eingetragen werden konnte. Und bald zog seine reiche Begabung und wunderbare Leistungsfähigkeit die allgemeine Aufmerksamkeit der akademischen Lehrer auf ihn. Drei Männer waren es, die den jungen Theologen besonders fesselten: der weitberühmte Johannes Piscator, der tiefgelehrte Matthias Martinius und der tüchtige Praktiker Wilhelm Zepper; zugleich aber bestrebte er sich, durch die Vorlesungen seines Oheims Johannes Pincier und Heinrich Daubers, seines alten Lehrers vom Pädagog her, angeregt, sich in der Philologie und Philosophie zu vertiefen, die in dem „für ein populäres Bedürfnis zurecht gemachten System des Ramus“ getrieben wurde.<sup>2)</sup> War auch Herborn „unter den reformierten hohen Schulen bei weitem die bedeutendste“,<sup>3)</sup> so dürfen wir doch die Mängel

<sup>1)</sup> Vgl. Steubing, Topogr. S. 247; Tholuck, ak. Leben I, 199.

<sup>2)</sup> Vgl. Tholuck, d. kirchl. Leb. d. 17. Jhrh. I, 254.

<sup>3)</sup> Ders. akad. Leb. II, 303.

nicht verkennen, die ihr wie allen ähnlichen Anstalten in jenem scholastischen Jahrhundert anhafteten, Mängel, ohne die uns Alsteds gesamte Geistesrichtung und spätere wissenschaftliche Thätigkeit nur schwer verständlich sein würde. „Die Flügel, sagt Tholuck<sup>1)</sup> mit Recht, welche das klassische Studium in der jugendlichen Begeisterung der Reformationszeit der erwachten Nation verliehen, waren zur Fessel geworden“, die Erziehung zur Selbstthätigkeit und zur Freiheit eines Christenmenschen, wie sie Humanismus und Reformation angestrebt hatten, war nicht gelungen; ein steifer Mechanismus und logischer Schematismus beengte und starrer Autoritätsglaube unschränkte den nach freieren Regungen strebenden Geist. Aber innerhalb dieser Grenzen erreichte Alsted das Höchste. Schon zu Neujahr 1605 wurde er gewürdigt bei einem akademischen Akt ein lateinisches Gedicht vorzutragen, welches solchen Beifall fand, dass die Professoren gegen den Druck desselben nichts einwenden mochten, nur Piscator war damit nicht einverstanden, da er die wohlbegründete Hoffnung hegte, der jugendliche Verfasser werde später besseres leisten können.

Der Fürsprache seiner Lehrer hatte es Alsted wohl zu verdanken, dass ihm nach Abschluss seiner Studien in Herborn durch die Freigebigkeit seines Landesherrn die Mittel zu teil wurden durch eine ausgedehnte Studienreise seine gediegene Bildung zu erweitern und zu vertiefen. Eine solche peregrinatio academica, der man selten weniger als ein Jahr widmete, galt damals mit Recht als notwendiger Bestandteil einer vollkommenen akademischen Bildung.<sup>2)</sup> Auch für Alsted hatte sie hohe Bedeutung, zum ersten Male kam er durch sie aus der engen Heimat in die weite Welt, konnte eine Fülle neuer Eindrücke in sein empfängliches Gemüt aufnehmen und mit den hervorragendsten Geistern seiner Zeit in Verbindung und Gedankenaustausch treten. Seine Studienreise führte ihn nach Marburg (vgl. S. II, 435, 438), dann über Frankfurt nach Heidelberg, Strassburg und Basel, wo „der wahrhaft grosse Theologe“ Polanus von Polansdorf, den er später mit Stolz seinen hochverdienten Lehrer nennt (vgl. S. II, 604; Pan. 4), ihn lange fesselte, und wo er seine literarische Thätigkeit mit Herausgabe der *Flores theologi* begann. Dass sich Alsted nicht auf theologische Studien bei dieser Reise beschränkte, ist schon aus seinem mehr und mehr nach möglichst vielseitiger Ausbildung strebenden Charakter einleuchtend, wird uns zudem durch eine gelegentliche Äusserung bestätigt, die zugleich zeigt, dass der strebsame Jüngling auch für Scherz einen offenen Sinn hatte. In Marburg hörte er nicht nur den wackeren Märtyrer für seine religiöse Überzeugung, Gregor Schönfeldt (S. II, 438), der in Wittenberg unter Giordano Brunos Anleitung sein Gedächtnis für die staunenswertesten Leistungen ausgebildet hatte (S. III, 369), sondern auch einen scherzhaften Doktor der Medizin, der in seinen Vorlesungen eine unbegrenzte Vorliebe für das Wörtchen *nimirum* hegte, und dessen Vorstellung seitdem bei Vorkommen dieses Wortes für Alsted stets reproducirt wurde, so dass er ihn in seinen Schriften als drastisches Beispiel der Ideenassociation verwenden kann (S. III, 518).

Ausserordentlich angeregt und gefördert und in seinen Ansichten abgeklärt, kehrte Alsted im Jahre 1608 in seine Heimat zurück, um seine Bildung in den Dienst der Anstalten zu stellen, denen er sie verdankte. Es waren damals schwere Zeiten über die Herborner Anstalten hereingebrochen; drohende Pestgefahr hatte im October 1605 zur Verlegung derselben nach Siegen gezwungen, und wegen der zerstörenden Wut, welche die Seuche in den beiden folgenden Jahren dort gezeigt hatte, war die Rückverlegung noch nicht gewagt worden. So trat denn Alsted in Siegen<sup>3)</sup> sein Doppelamt an als Pädagogearch und Aufseher der Stipendiaten, welche aus Studenten und Schülern des Pädagogiums bestehend in einer gräflichen Stiftung, der sog. *Communität*, beköstigt wurden. Doch schon

<sup>1)</sup> Ebd. I, 170 ff.

<sup>2)</sup> Ebd. II, 305 ff.

<sup>3)</sup> Vergl. Lorscheid a. O. S. 19 ff.

im März des folgenden Jahres erfüllte sich der sehnlichste Wunsch der Professoren und Lehrer: die Schule konnte wieder in die stattlichen Räume des Schlosses zu Herborn einziehen und Alsted sich an der gewohnten Stätte der Leitung des Pädagogiums, dem Unterricht der obersten Klasse und der Abhaltung philosophischer und philologischer Vorlesungen an der hohen Schule hingeben, — eine anstrengende Arbeit, die ihm doch noch Zeit zu grossen literarischen Entwürfen übrig liess. Schon im folgenden Jahre 1610 wurde ihm dann durch Ernennung zum ausserordentlichen Professor in der philosophischen Fakultät Gelegenheit geboten mit voller Kraft seine reich gesegnete akademische und ausgedehnte literarische Thätigkeit aufzunehmen. Sein neu aufsteigendes Gestirn verdunkelte bald den Ruhm des alternden Johannes Piscator, die Hochflut seiner Schriften, die mit dem Jahre 1609 begann, verbreitete seinen Namen weit über Deutschland: Wesel, Hanau und der Kurfürst Johann Sigismund von Brandenburg suchten sein fruchtbares Talent für sich zu gewinnen. Aber er blieb; denn in Herborn, welches 300 — 400 Studenten zählte, hatte er Gelegenheit auch durch seine Lehrthätigkeit auf die weitesten Kreise zu wirken; aus allen Ländern, wo die reformierte Kirche festen Fuss gefasst hatte, strömten ja wissbegierige Jünglinge nach diesem berühmten Vorort ihrer Confession: auf Böhmen, Mähren, Polen, Siebenbürgen, Friesland, die Niederlande, Schottland, Dänemark und selbst Liefland erstreckte sich die Anziehungskraft der alma mater. Auch lies es sich der Sohn des Stifters Graf Georg zu Dillenburg angelegen sein, der immer mehr aufblühenden Schule „das Licht der nassauischen Talente“, wie man Alsted nannte, zu erhalten. 1615 wurde er deshalb zum ordentlichen Professor der Philosophie ernannt. Die folgenden Jahre waren eine kurze Zeit des Glücks, bevor sich die Wetterwolken, die sich schon drohend am Horizont zusammenballten, zerstörend entluden: in Anne Catharine Corvinus, der Tochter des „gar feinen, gelehrten und gottesfürchtigen“ Buchdruckers, in dessen Offizin so manche von Alsteds Schriften erschienen war, fand er eine treue Gattin, welche ihm zwei Söhne und zwei Töchter schenkte.

Eine besondere Ehre wurde dem jungen Professor im Jahre 1618 zu teil, indem er von Graf Wolfgang Ernst von Büdingen, der damals den Vorsitz in dem Wetterauischen Grafenbund führte, als Deputierter desselben für die grosse Dordrechter Synode vorgeschlagen wurde, welche die Streitigkeiten mit den Arminianern beilegen sollte. So zog er zusammen mit seinem einstigen Lehrer, dem hochbetagten Siegerner Superintendenten Johann Bisterfeld, nach Holland, begleitet von den Segenswünschen seiner Collegen, die ihn „einem Planeten“ verglichen, „durch den der theologische Äther und ihre Welt regiert werde“, und freundlich empfangen von den Holländischen Theologen, die seine hohe Begabung schätzten. Wie der Baseler Abgeordnete Beck, mochte auch er, der aus den bescheidenen Herborner Verhältnissen kam, staunen über „die Eleganz der Städte, die Reinlichkeit der Strassen, die prächtigen Rathäuser, die herrlichen Kirchen, die akademischen Auditorien, die unvergleichlichen Bibliotheken, die Menge der Schiffe, die Fundamente der Häuser in den Gewässern, den Zusammenfluss von Handelsleuten aus allen Teilen der Welt, die indischen Gewürzmagazine, die Häuser für Arme, Kranke, Waisen, Greise, Wahnsinnige, die Zuchthäuser für zuchtlose Jugend, die mehr Palästen als Wohlthätigkeitsanstalten glichen“;<sup>1)</sup> aber auch er wurde angestaunt, und nur ungern sah man, wenn man dem poëta laureatus Henrich Stromberg Glauben schenken darf, ihn scheiden, als nach langen Verhandlungen die Deputierten am 9. Mai 1619 feierlich verabschiedet wurden. Bisterfeld kehrte nicht heim; am 18. Januar hatte ihm Alsted mit allen Synodalgliedern das letzte Geleite gegeben.

Überraschung um Überraschung erwartete den Heimkehrenden. Da hatte sein Schwiegervater ihm in seiner Abwesenheit ein schönes neues Haus in der Nähe des eigenen erbaut,<sup>2)</sup> und schon am

<sup>1)</sup> Tholuck, ak. Leb. II, 204 ff.

<sup>2)</sup> Steubing, Gesch. 244.

20. Mai erhielt er eine theologische Professur, und bald darauf trat er sein erstes Rektorat an. Mit der Übertragung der theologischen Professur wurde er jedoch seiner philosophischen Vorlesungen nicht enthoben, vielmehr sollte er nur täglich eine Stunde weniger über Philosophie lesen. Erst nach dem Tode des greisen Piscator 1625, den er bis dahin unterstützt hatte, wurde die Theologie sein eigentliches Lehrfach, zugleich bekleidete er in diesem Jahre zum zweiten Male die Rektoratswürde; aber hatte er 1619 70 neue Studenten immatrikuliert, so kamen diesmal nur 42.

Ein Zeichen der Zeit, — schon hatten ja die verheerenden Stürme des dreissigjährigen Krieges<sup>1)</sup> auch das stille Nassauerland zu durchtoben begonnen. Trotz der Land- und Brandsteuern, durch die man sich vor Durchmärschen zu schützen suchte, und die auch für Alsted drückend wurden, blieb die Stadt von Einquartierungen nicht verschont: Händel zwischen Studenten und Soldaten, Teuerung, Hunger, Pest und eine entsetzliche Feuersbrunst waren die schlimmen Folgen. Schon 1623/4 schrieb der Professor Pasor: „Ach! der Krieg, Gottes eiserne Rute, unserer Sünden Strafe, trifft uns, und noch scheint nicht der geringste Friedensstrahl. Teuerung, die ihn immer begleitet, hält so lang an, wächst mit jedem Tag und nimmt so überhand, dass der Anblick dieser Berge seit Menschengedenken nicht trauriger gewesen sein mag.“ Vom Jahre 1626 an häuften sich die Unglücksschläge: am 20. August zerstörte ein „durch gottlose Kriks Bubwen“ verursachter Brand einen grossen Teil der Stadt, 214 Gebäude, und „dieser entsetzlichen Feuersbrunst folgte, wie der damalige Rektor in der akademischen Matrikel jammernd berichtet, eine Pest, welche die Schule so zerstreute, dass während des ganzen Wintersemesters 1626/7 dort eine reine Einöde war.“

Ein noch schwererer Schlag, welcher der Schule geradezu den Lebensnerv zerschneidet, war der Verlust der Einkünfte aus den ihr zugesprochenen Stiftern und Klöstern, welche von Kurtrier 1626 mit Beschlagnahme belegt wurden. „Die Stadt, heisst es in der Matrikel, war hart betroffen, die hervorragendsten Professoren wanderten anderswohin, so dass nur mit Mühe die Trümmer gerettet werden konnten.“ Zu diesen Trümmern gehörte auch Alsted, den eine Verordnung vom 28. August nebst drei anderen Professoren in ihren Ämtern belies; aber was sollte er noch in Herborn: die Hörsäle waren verödet, die Sicherheit gefährdet und die Arbeit unterbrochen. Die Not trieb ihn fort. So sehr ihm „seine Bildungsstätte, die Wiege seines Ruhms und die Heimat seiner Gattin“ ans Herz gewachsen war, zeigte er sich jetzt einem Rufe in die Ferne geneigt. Ob ihn dazu auch drohende Anzeigen von dem wie eine ansteckende Seuche immer weiter um sich greifenden Hexenwahn veranlassen mochten, wissen wir nicht; aber wir müssen ihn glücklich preisen, dass er nicht das Blut der 90 Unglücklichen schauen musste, welche als traurige Opfer des unter dem furchtbaren Druck der schweren Zeit gesteigerten Wahnes dem peinlichen Halsgericht zu Herborn von 1629—1632 anheim fielen, und unter denen sich auch die Schwester seiner Gattin, die Witwe seines Freundes und ehemaligen Kollegen vom Pädagogium, des Christian Arbor,<sup>2)</sup> befand.

Der Ruf kam aus Siebenbürgen, wo der Fürst Gabriel in Stuhl-Weissenburg eine Akademie errichtet hatte, für deren Hebung und Ausgestaltung er in Alsted die geeignete Persönlichkeit zu finden hoffte. Schon um Neujahr 1629 hatte er durch Kaspar Boiti mit ihm und einem Sohne Johann Piscators, dem Professor Johann Ludwig Piscator, verhandeln lassen und bei ihnen ein so bereitwilliges Entgegenkommen gefunden, dass er erwartete, sie würden spätestens im Juni unterwegs sein, und ihnen schon ängstlich besorgt die bei dem Stand der Dinge sehr notwendige Vorsicht einschärfte. Freilich ganz so schnell sollte sich des Fürsten Erwartung nicht erfüllen: Graf Ludwig Heinrich von Dillenburg ward es schwer die beiden Gelehrten zu entlassen; in der That war mit ihrem Scheiden

<sup>1)</sup> Vergl. Keller, d. Drangsale d. Nass. Volkes bes. S. 65, auch Steubing, Topogr. 130 ff.; Gesch. 144 ff.

<sup>2)</sup> Lorsbach a. O. S. 20.

für Herborn, wie er schrieb, *periculum in mora*; aber schliesslich bewog ihn doch die klare Erkenntnis von der Unmöglichkeit einer gedeihlichen Entwicklung der Schule unter den augenblicklichen traurigen Verhältnissen, am 12. August 1629 Alsted einen ruhmvollen Abschied zu gewähren mit dem Vorbehalt einer Rückberufung nach Herstellung des Friedens. Doch die heissersehnte Zeit des Friedens und der Heimkehr sollte Alsted nicht erleben; nachdem er in Stuhl-Weissenburg noch neun Jahre in ungeschwächter Kraft seinem akademischen und literarischen Berufe obgelegen hatte, raffte ihn am 3. November 1638 ein vorzeitiger Tod in den besten Mannesjahren dahin.

Alsteds Werke erfreuten sich noch lange nach seinem Tode einer ungemainen Beliebtheit, viele werden als wissenschaftliche Handbücher empfohlen und benutzt, und in Gisbert Voetius' Buche *Exercitia et bibliotheca studiosi theologiae* (ed. III, Frankf. 1685) begegnen wir denselben überall, mögen sie nun Theologie, Philosophie, Pädagogik, Philologie, Mathematik, Chronologie oder Mechanik behandeln. In einer verhältnismässig kurzen Spanne seines Lebens sind Alsteds pädagogisch-didaktischen Schriften entstanden, auf die wir hier allein eingehen wollen und können. Wenn man von dem geistvollen Vives oder dem bilderreichen Comenius kommt, ist man etwas enttäuscht von Alsteds Werken. Zwar an Klarheit und Übersichtlichkeit fehlt es ihnen nicht, und seine frühesten Schriften zeichnen sich zudem durch Fluss, Gewandtheit und Bilderreichtum aus, und durch häufige Citate weiss er seiner Darstellung schöne Lichter aufzusetzen, auch zeigen die Partieen der späteren, in denen er sich die Zügel etwas mehr schiessen lässt, dass es ihm durchaus nicht an Geist, Phantasie und Geschmack in der Darstellung fehlt, aber sobald er sein eigentliches Thema behandelt, steckt er in der Zwangsjacke eines steifen Schematismus, der nur hin und wieder durch feine Wortspiele und geistreiche Wendungen durchbrochen wird.<sup>1)</sup> Befriedigt also die Form nicht in allen Stücken, so wird das durch den gediegenen Inhalt meist reichlich ersetzt, besonders erfreulich ist die gründliche wissenschaftliche Behandlungsweise aller schwierigen Fragen: durch etymologische Erklärungen und geschichtliche Rückblicke versucht es Alsted meist, auf festen Boden zu kommen und auf ihm seine Ansichten aufzubauen. Öfter ist es ihm aber überhaupt nicht darum zu thun, abschliessende Werke zu schaffen, sondern er will selbständigen Lesern nur möglichst vielseitige Anregung geben und fordert sie darum wiederholt zur Vergleichung seiner Ansichten mit denen anderer und zur Prüfung auf. (Vgl. Theat. 12).

Die vier Werke,<sup>2)</sup> auf die sich unsere Darstellung seiner Pädagogik hauptsächlich gründet, sind in den Jahren 1609 und 10 geschrieben und alle 1610 erschienen; es sind das *Systema mnemonicum duplex*, der *Consiliarius academicus et scholasticus*, die *Panaeaea philosophica* und das *Theatrum scholasticum*, die z. T. in mehreren Auflagen verbreitet wurden. Am meisten Anklang fand, nach den Auflagen zu schliessen, der *Consiliarius* — eine für uns schwer verständliche Thatsache; denn nach unserem Geschmack ist dieses Werkchen das ungeniessbarste. Man denke sich mehr als 100 Seiten angefüllt mit guten Ratschlägen zum Studium nicht in fließender Erörterung, sondern in dünnen, zusammenhängenden Tabellen, die mit grösster Spitzfindigkeit möglichst geteilt und gegliedert sind, so dass es der Verfasser z. B. für nötig hält uns bei der peregrinatio auch die Mittel derselben anzugeben und diese schablonenhaft zu disponieren, bis wir schliesslich zu Pferd und Esel kommen. Wahre Oasen in dieser Wüste sind die Stellen, wo er in vorsichtig eingeklammerten Anmerkungen Vives, den er p. 37 in dem Verzeichnis der pädagogischen Schriftsteller an hervorragender Stelle genannt hat, zu Wort kommen lässt, um aus seiner Anleitung zur wahren Weisheit (Heine 303) zu erhärten, dass es

<sup>1)</sup> Vgl. *immori*: *immorari*, autor: *fautor*, *praeceptores*: *deceptores*, *ἰδύματα*: *ἰδέματα*; *memoria sine praeceunte intellegentia est moria*.

<sup>2)</sup> Eine bei v. Criegern, J. A. Comenius als Theolog S. 371 erwähnte Schrift: *oratio de scholis emendandis* war mir nicht zugänglich.

in der That empfehlenswert ist, ehe man schlafen geht, zu wiederholen, was man den Tag über gesehen, gelesen, gehört und gethan hat, und dem Gedächtnis das einzuprägen, von dem man heilsam im Schlafe träumen könne, damit man auch in der Nacht lerne. Immerhin dürfen wir nicht verkennen, dass auch unter der harten Schale dieses Werkes ein guter Kern steckt, besonders mochten die genauen Vorschläge über die Lektüre (p. 42 ff.), die praktischen Anweisungen für Anlegung der loci communes (p. 45 u. 91 ff.) sowie die Schemata der Studienpläne (p. 52 ff.) manchem Schüler und Studenten eine willkommene Gabe sein.

Die *Panaceae*, die demselben Baron von Zerotin in Mähren gewidmet ist, welcher wenige Jahre später den jungen Comenius mit der Leitung der höheren Schule zu Prerau betraute und damit ein schönes Zeugnis seiner pädagogischen Urteilsfähigkeit ablegte, will in möglichst knapper Form eine neue und leichte Methode geben die gesamte Encyclopädie zu lehren und zu lernen. Das Universalmittel, welches schon der originelle Keckermann befürwortete (vgl. p. 13), besteht darin: jedes einzelne Gebiet soll überliefert werden durch *Lexica*, *Praecognita*, *Systemata* und *Gymnasia* (vgl. p. 6 u. 20). Nach Alsted ist offenbar eine Hauptursache davon, dass so wenige zu tieferer Erkenntnis vordringen, die, „dass sie gezwungen werden ihre Jugendzeit auf die Erlernung von Vokabeln zu verschwenden und zwar in vollständig verkehrter Ordnung, die der Ordnung der Dinge geradezu widerstreitet“; er verlangt deshalb *Lexica* der einzelnen Disciplinen, in welchen Wort und Sache zugleich behandelt werden, nach den verständigen Grundsätzen angelegt, die er selbst in seinem 1626 endlich erschienenen *Compendium lexici philosophici* befolgt hat. Die *Praecognita* sollen die allgemeinen Regeln über Natur und Studium der einzelnen Disciplinen geben, die dann systematisch behandelt und durch Sammlung von loci communes, häufige Repetition, Declamation, Disputation und gemeinsame Arbeit in einem sog. *Collegium Gellianum* geübt werden. So abstrakt schematisierend einerseits und bizarr andererseits hier manches ist, finden wir doch besonders in dem kurzen Abschnitt über das Studium (S. 31 ff.) recht brauchbares Material zur Kenntnis von Alsteds pädagogischem Standpunkt, auch zeigen die anhangsweise (S. 62 ff.) mitgetheilten eigentümlichen Vorschläge Nicolaus Clenards, die eine Art Bonnenmethode für den ersten Lateinunterricht empfehlen, mittels deren im Laufe eines Jahres die Knaben befähigt werden sollen, lateinisch zu sprechen und lateinische ihrem sonstigen Bildungsgrade entsprechende Vorlesungen zu hören, wie in Praxis Alsted frei von starrer Pedanterie und grauer Theorie der Erfahrung ihr volles Recht zugesteht.

In dem *Theatrum scholasticum* hatte Alsted die Ausbildung des Gedächtnisses, des Verstandes und der Rede kurz behandeln wollen, aber die „Kette“ der unter sich zusammenhängenden Fragen zog ihn weiter, so dass ein umfangreiches Buch entstand (vgl. S. 6). Anspruch auf Originalität erhebt der Verfasser nicht, es genügt ihm der Ruhm der Biene, und doch gewährt uns gerade dieses Werk nächst dem *Systema mnemonicum* die klarste Einsicht in seine Pädagogik.

## II. Alsteds Pädagogik und ihr Verhältnis zu der *Vives*'.

Bevor wir zu dieser übergehen, mögen einige Bemerkungen über die Veranlassung seiner schriftstellerischen Thätigkeit als Pädagog Platz finden. — An äusserer Veranlassung seinen Reformgedanken Gestalt zu verleihen hat es Alsted nicht gefehlt; ausdrücklich wahrt er sich gegen den Vorwurf, als habe er in jugendlichem Übermut und aus der Willkür eines phantastischen Weltbeglückers dieses Werk begonnen (*Theat.* 4). Schon in früher Jugend von seinem Vater über die pädagogischen Anschauungen Olevians und Nahums unterrichtet (S. II, 438) und mit den Regeln praktischer Lebensklugheit bekannt gemacht (S. III, 608), musste er sich als Pädagogearch in Herborn dazu berufen (S. II, 26) fühlen, durch gründliches Studium aller bisherigen Leistungen auf dem

Gebiete des Unterrichts seiner Aufgabe nachzukommen den Zustand seiner Schule womöglich zu bessern und den ihm unterstellten Lehrern auf Begehren Rat in allen didaktischen Fragen zu erteilen. Und das ist nun einmal die Art aller Probleme der Pädagogik, dass sie sich nicht für sich, sondern nur durch eindringendes Verständnis des ganzen Gefüges lösen lassen, oder wie Alsted es ausdrückt: „wer einmal das Feld der Pädagogik betreten hat, wird es verlassen, wenn er kann, nicht wenn er will“ (Theat. 6), d. h. wenn er aus dem Gewoge schwankender Meinungen sich auf den festen Boden des Systems durchgerungen hat. Alsted hatte ein System gefunden, er musste es zu Nutz und Frommen der anderen veröffentlichen, auf Drängen seiner Vorgesetzten, denen zu widerstehen Unrecht, auf Mahnungen seiner Freunde, denen etwas abzuschlagen gegen die Bruderpflicht, und auf Bitten seiner Schüler, deren Nutzen nicht zu fördern unmenschlich gewesen wäre (S. II, 18).

Wichtiger freilich ist die innere, psychologisch-pragmatische Veranlassung, die in seinem ganzen Charakter liegt. — Die gesamte Weltanschauung Alsteds auch nur in allgemeinen Umrissen zu skizzieren, würde zu weit führen;<sup>1)</sup> nur soviel mag gesagt sein, dass er philosophisch auf dem Standpunkt des Petrus Ramus steht, der bekanntlich sich vielfach an Vives anlehnte,<sup>2)</sup> und dass er ähnlich wie Vives durchdrungen ist von einer tiefen Religiosität, die in der heiligen Schrift die Grundlagen aller Wissenschaften zu finden meinte (vgl. Triumphus biblicus 1625), und ihn im Gegensatz zu Vives (vgl. op. II, 535) sogar vom Boden der Wirklichkeit zu hochfliegenden chiliastischen Schwärmereien (Trium. 466 ff. Diatribe de mille annis apocalypticis 1627) und zu dem Aberglauben an die Macht der Gestirne (S. I, 29; II, 314; III, 220; Trium. 615) verleitete, und dass er wie jener den eigentlichen Zweck des menschlichen Lebens und Strebens in dem thatkräftigen Wirken des Einzelnen im Dienste des Ganzen findet. Ausdrücklich spricht er es daher gelegentlich als das einzige Ziel seiner schriftstellerischen Thätigkeit aus seine Stunden zugleich angenehm und nützlich zu machen, aber für den Leser (Pan. 12). Das schlechte Nützlichkeitsprinzip bildet daher auch den Kern seiner Pädagogik; um die Jugend schnell zum Eintritt in das praktische Leben mit all seinen Aufgaben zu befähigen, sucht er neue Unterrichtsmethoden zu entdecken, sucht er den gewaltigen Stoff der für die Bildung der Lebensklugheit und des richtigen Urteils notwendigen Wissenschaften in kurze, streng systematisch geordnete Compendien zusammenzuzwängen, sucht er das Gedächtnis, die notwendigste Vorbedingung für ein encyklopädisches Wissen, durch psychologisch berechnete Pflege, durch rationelle Didaktik und vor allem durch eine, leider zu phantastische und darum undurchführbare Mnemonik auszubauen.

Gerade dem Gedächtnis misst Alsted einen hohen pädagogischen Wert bei (S. II, 455), wenn er es auch unbedenklich an sich dem Verstande unterordnet (S. III, 379) und es als dessen Dienerin bezeichnet (S. III, 606; Theat. 29). Hatte sein Lehrer Zepper von den Lehrern gefordert: *iudicium magis quam memoriam discipulorum acuant*, so meint er, der Verstand wachse mit den Jahren, aber das Gedächtnis sei gerade in der Jugend am regsten (S. II, 455; Comp. 1453). Daraus erklärt sich der eigentümliche Titel seines ersten und bedeutendsten pädagogischen Werkes: *Systema mnemonicum duplex*, das zwar kein völlig abgeschlossenes System der Pädagogik, wohl aber alle Werkstücke zu einem solchen liefert und daher auch in allen wesentlichen Punkten mit dem kurzen Abriss stimmt, der im *Triumphus bibliorum sacrorum* (15 ff.) 15 Jahre und im *Compendium philosophicum* (1447 ff.) 16 Jahre später geboten wird. Mit gerechtem Stolz blickt Alsted auf sein grosses Werk:

<sup>1)</sup> Einiges bietet v. Criegern a. O. 365 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. C. Arnaud, *Quid de pueris instituendis senserit L. Vives*, Paris 1887 p. 105 f.; E. Böök, *J. L. Vives, en reformator inom ped. vetenskapen*, Helsingfors 1887 p. 186 ff. auch Überweg, *Gesch. d. Phil.* III<sup>e</sup>, 4 ff.

die Pädagogik ist ihm das Ei des Columbus, und er selbst ist der Columbus, der das scheinbar unmögliche möglich gemacht und das Ei auf die Spitze gestellt hat (S. II, 19 f.). Nun wird jeder wie damals behaupten, auch er habe das vollbringen können. In der That war es, wie Alsted gesteht, nicht schwer, lagen ihm doch Vorarbeiten in Hülle und Fülle vor, und er geizt auch gar nicht nach dem Ruhm der Neuheit im einzelnen, vielmehr giebt er ein ausführliches Verzeichnis der benutzten Quellen (S. II, 415—440), welches eine reiche Ausbeute für die Geschichte der Pädagogik liefern kann und besonders zeigt, mit welchem geradezu fanatischen Eifer während des 16. Jahrhunderts an der Neugestaltung des ganzen Erziehungswesens gearbeitet worden ist. Mehrere Hunderte von Namen haben wir hier, und es sind keine blossen Namen, die aus eitler Prunksucht aufgeführt werden, sondern thatsächlich die Autoren, deren reife Früchte er seinen Lesern allenthalben bietet. Denn Alsted huldigt ausgesprochenermassen (Pan. 43) einem pädagogischen Eklekticismus, der überall wenigstens ein Körnchen Wahrheit zu finden sucht. Aber die Berufung auf Autoritäten gilt ihm stets nur „als Schmuck“, „die Vernunft dient ihm als Stütze, die Erfahrung als Schild“ (S. II, 415; vgl. I, 2; Theat. 15). Ausser einigen jetzt verschollenen Grössen haben den wirksamsten Einfluss auf ihn ausser Vives geübt: Quintilian, Agricola, Murmellius, Erasmus, Wimpfeling, Sturm, Ramus, Keckermann und die vielfach freilich bekämpften Jesuiten, — alles Pädagogen, welche entweder auf Vives einwirkten oder von ihm Einwirkungen erfuhren, so dass eine grosse Übereinstimmung zwischen den beiden Pädagogen leicht begreiflich, eine genaue Abgrenzung der Punkte aber, welche Alsted Vives direkt verdankt, schwer durchführbar ist. Nur selten sieht er sich gezwungen von Vives' Aufstellungen abzuweichen (vgl. Rhet. 72; aber Theat. 297) und seine Ansichten zu bestreiten (vgl. Theat. 74; S. II, 505). Charakteristisch erscheint es dabei immerhin, dass er an der letzten Stelle, gleichsam um die geschwächte Autorität des Vives wieder herzustellen, in schönem Wortspiel dessen Bedeutung feiert: „Vives, qui vivet, quoad litterae vivent.“

Seine Pädagogik sucht Alsted durch eine vernünftige Psychologie fest zu begründen; er bedient sich dabei öfter bewusst der Terminologie Vives' (cf. S. I, 2); er kennt und betont den Grundsatz dessen empirischer Psychologie, dass wir das Wesen einer jeden Sache nicht aus sich selbst erkennen, sondern aus ihren den Sinnen wahrnehmbaren Erscheinungsformen (Theat. 100, vgl. Viv. op. I, 582); im Anschluss an ihn (vgl. de anim. op. II, 515) bestimmt er sodann die Centren der Seelenthätigkeiten, das Herz als Quelle und Schatzkammer, den Kopf als Werkstätte derselben (S. I, 29). Die Verschiedenheit der geistigen Anlagen erklärt er mit einem Hinweis auf die grosse Ähnlichkeit des Geistes mit dem Auge, die Vives betont habe (S. I, 35, vgl. Viv. s. 45). Die schlagenden Beweise desselben für Beeinflussung des inneren, geistigen Lebens durch äussere Umstände hält er für zwingend (S. I, 30); er empfiehlt daher auf dessen Autorität gestützt als geeignete Zeit der Sammlung und des Lernens die Zeit vor dem Schlafen, wo die abendliche Ruhe sich auch dem Innern mitzuteilen pflegt (S. II, 587). Da schliesslich scheinbar ganz äusserliche Angewohnheiten von verhängnisvollem Einfluss auf den Charakter sein können, rät er zu der Nachachtung der weisen Vorschläge des Spaniers über die Kleidung (S. II, 516). Die Psychologie steht bei Alsted durchaus im Dienste der Didaktik, vor allem erschliesst sie ihm den kürzesten Weg zur Erlangung eines encyclopädischen Wissens durch Bildung des Gedächtnisses; dazu sind ihm die beiden notwendigsten Requisite, wie schon Vives in der Theorie klar erkannte, (de anim. op. II, 508) der Gesichts- und der Gehörsinn. Aber während jener behauptete, „es giebt keinen Sinn, durch den wir leichter unterrichtet werden, als das Gehör“ (introd. Heine 301), so beweist schon die Reihenfolge bei Alsted, dass er geneigt ist der Anschauung wenigstens auf der höheren Stufe des Unterrichts (Com. 1451) den ersten Platz einzuräumen; sagt er doch im Systema I, 73 (vgl. Trium. 20): „requiritur *αὐτοπία* i. e. *ocularis demonstratio et viva magistri vox*“, und nennt er doch

im Triumphus 270 f. die Autopsie das geeignetste Mittel zur Erkenntnis, Aneignung und Einprägung einer Sache, „weil sie die Einbildungskraft mehr erregt und ihr das Wahrgenommene heftiger einprägt als die übrigen Sinne, und weil daher das im Gedächtnis fester haftet, was durch Anschauung wahrgenommen ist“. — Die Ideenassociation ist bei allem Unterricht als vorzügliche Hilfe zu betrachten (S. III, 636).

Die Ethik hat auf Alsteds System weniger intensiv gewirkt als auf das Vives', wenn er auch das Ziel der Erziehung nach den Grundsätzen einer streng christlichen Ethik bestimmt, den Unterricht nur als eine Verbesserung der drei durch den Sündenfall arg verderbten Vermögen, des Gedächtnisses, des Verstandes und der Sprache fasst (Theat. 17) und die Religion entschieden allen übrigen Wissenschaften überordnet (S. II, 444, III, 12). Hatte Vives am Schluss des zweiten Buches vom Verfall der Wissenschaften eine scharfe Kritik an den leichtfertigen Ritterromanen, wie Amadis, Florisand, Lancelot u. a. geübt, so verurteilt auch Alsted mit grosser Entschiedenheit als eitel Thorheit den Amadis, Eulenspiegel, Magelone, Melusine und die cento novelle (S. II, 479); aber verwarf jener von seinem idealen Standpunkt aus die ausgedehnte Verwendung der Disputationen, so glaubt dieser in der Erkenntnis ihres realen Wertes gegen Vives' Skrupel auftreten (S. II, 505) und den Disputationen durch Festlegung klarer Richtlinien ihren bestrittenen Platz in der Erziehung wieder einräumen zu sollen (S. III, 313 ff., Theat. 190 f.); und gestattete jener nur in beschränktem Masse die Ausnutzung des bedenklichen Ehrgeizes, so haben diesen die glänzenden Erfolge der Jesuiten zu einer ausgedehnten Verwendung dieses zweischneidigen Schwertes bestimmt (S. II, 459). Nur eine kurze Zeit hat sich Alsted mit dem Gedanken getragen die heidnischen Schriftsteller aus dem Unterricht zu verdrängen; gerade zu diesem Zwecke schrieb er den Triumphus, welcher die Bibel als Quelle aller Wissenschaften darthut und dadurch die Unnötigkeit der heidnischen Schriften erweisen soll. Den Gedanken praktisch auszuführen, davor bewahrte ihn sein nüchterner Verstand; der 1626, ein Jahr nach Abfassung des Triumphus, im Compendium gegebene Lehrplan der classischen Schulen zeigt daher kaum erhebliche Abweichungen von Alsteds früheren Aufstellungen.

Über das Ziel der Pädagogik ist sich Alsted ebenso klar als Vives: es ist Gottes Ruhm; diesem untergeordnet, aber für die Praxis besonders massgebend ist das öffentliche Wohl, in dessen Interesse die Schulen für Kirche und Staat nützliche Elemente heranbilden und zwar durch Pflege des Verstandes, des Willens und der Rede (cf. S. I, 113; II, 59; 466; Com. 1450). Dem entsprechend ist die Auswahl des Stoffes bedingt von den drei Forderungen, „dass durch denselben Gott verherrlicht, die Nächsten gefördert und wir selbst erfreut werden“ (S. III, 114, vgl. Pan. 10 ff.). Der letzte Punkt ist stets zu berücksichtigen, da aller Zwang und Überdruß ausgesprochene Feinde des wissenschaftlichen Fortschrittes sind (Com. 1451; S. II, 443), während die Lust zur Sache und die Liebe zum Lehrer „wie mit magnetischer Kraft“ zum Lernen ziehen (Trium. 18). Eine alle Wissensgebiete gleichmässig umfassende Bildung ist ebenso wenig anzustreben (Pan. 11), als ein gleichmässiger Fortschritt in dem nach dem inneren Berufe zu wählenden Fache bei der Verschiedenheit der einzelnen Naturen möglich ist: non ex quovis ligno fit Mercurius; aber wenn der Unterricht in der Zeit beginnt, wo „das zarte Alter wie weiches Wachs bearbeitet werden kann“, so lassen sich Mängel der Naturanlage verbessern. Jedenfalls darf die übertriebene Liebe der Eltern nicht hindernd dazwischen treten, vielmehr haben diese die Pflicht in strenger Zucht und Vermahnung die Kinder zu erziehen, ihre Anlagen zu prüfen und sie mit Berücksichtigung der Individualität womöglich selbst auszubilden. Sonst mögen sie für gute Lehrer sorgen, aber selbst dann ein achtsames Auge darauf behalten, dass die religiöse Bildung nicht vernachlässigt wird (S. II, 442 sqq). Das Elternhaus verabsäumt seine Aufgaben nur zu oft (S. II, 718); Alsted dehnt dieselben ebenso weit aus als Vives; durch das Medium

des Johann Ferrarius, den wir bei dieser Gelegenheit als einen begeisterten Schüler unseres Vives kennen lernen, (S. III, 11) eignet er sich dessen Forderung an, dass auch die Mutterpflicht des Säugens als wichtiges Moment für die künftige Charakterbildung zu beachten sei (S. III, 10).

Der unabschbare Wert der Bildung führt Alsted zu der wichtigen praktischen Consequenz, der Staat müsse öffentliche Schulen errichten, (S. II, 59; 441; III, 7) und allen seinen Bürgern durch Gründung von Volksschulen für Knaben und Mädchen, in denen der Katechismus und die Muttersprache die beiden Brennpunkte bilden, womöglich unentgeltlich die Gelegenheit zu einer allgemeinen Bildung geben (Com. 1448; 1451 sqq.). In dem zweiten Teil seiner Forderung geht Alsted über seinen Meister hinaus und wird durch des Comenius Vermittlung massgebend für die Zukunft (vgl. Alst. S. II, 85 — Com. Did. XXIX).

Der gegenwärtige Zustand der Schulen erregt Alsteds heftigen Unwillen, er eifert gegen die Lehrer, die keine praeceptores sondern deceptores und *δοροκόγοι* seien (S. II, 24 ff.) und darum auch schlechte Schüler hätten. Erinnern schon diese Vorwürfe an Vives (s. 39 ff.), so sind seine positiven Reformvorschläge sicher von jenem beeinflusst. Auch er berücksichtigt den Ort der Schule, der gesund, ruhig und — landschaftlich schön gelegen sein soll (S. I, 14; II, 585 ff.; Com. 1455; Pan. 31); die letzte Bedingung begründet er ausführlich, weiss er doch, dass ein Pädagog wie Vives (s. 30) die Schönheit der Umgebung für bedenklich erachtet hatte. Bei diesem erfahren wir über die innere Anlage seiner Akademie nur gelegentlich, dass an der Wand eine Tabelle der Redefiguren hängen möge (s. 89), Alsteds Museum ist ein wirklich idealer Schulraum: sauber und ordentlich sieht darin alles aus, die Farbe der Tische (schwarz oder grün) und Wände (dunkel gehalten), das Einfallen eines nicht zu grellen Lichtes wird nach Gesundheitsrücksichten geregelt; eine kleine, aber auserlesene Bibliothek sind seine besondere Zierde und daneben ein reich ausgestatteter Apparat von Anschauungsmaterial: Globen, Landkarten, Büsten und Gemälde von berühmten Männern und andere historische Bilder u. s. w. — eine wahre Augenweide für jeden Lehrer und Schüler (S. II, 584 sqq.).

Aber auch auf andere Weise wird dafür gesorgt, dass der Schüler sich in dem Idealmuseum wohl fühlt und mit immer frischer Kraft und Lust an die Arbeit geht; in ausgedehntem Masse wird täglich für körperliche und geistige Erholung gesorgt; zu den Spielen, die wir bei Vives finden (s. 79 ff.; 116), kommen besonders musische Übungen: Lektüre von Gedichten, Singen, Tanzen, Instrumentalmusik und Aufführungen von Tragödien und Komödien christlichen Inhalts; für adlige Jünglinge werden ausserdem die ritterlichen Künste des Ringens, Reitens, Schiessens und Fechtens und militärische Übungen gestattet (S. II, 532 ff., 462, 525; Com. 1451). An Vives erinnert dabei einmal der heftige Ausfall gegen den Tanz, wie er unsinniger Weise gewöhnlich geübt werde: „er sei nichts anderes als ein Kreis, dessen Centrum der Teufel bilde“ (S. II, 532, vgl. Viv. s. 270 ff.); und der allerdings auch sonst gemachte Vorschlag, dass bei dem Spiele stets lateinisch gesprochen werden solle (S. II, 827 f.). Eine solche Ausspannung soll in der Regel täglich zweimal stattfinden.

Aber wenn nicht das meiste, so doch „viel beruht darauf, dass geeignete Lehrer ausgewählt werden“, sie müssen mit einer gediegenen Bildung ausgerüstet sein, welche sich mit Treue, emsigem Fleiss (S. II, 450 ff.; 816; I, 13; Com. 1450 f.) und der Fähigkeit paart die Kenntnisse dem Fassungsvermögen der Schüler entsprechend zu lehren, ferner dürfen sie in moralischer und religiöser Beziehung keine Blößen haben, da sie den Schülern als nachahmungswürdiges Ideal in allem erscheinen müssen. Auch ihre äussere Stellung verdient eingehende Beachtung; um gute lateinische untere Schulen zu bekommen, verweist Alsted auf den guten Rat, den sein Lehrer Piscator dem Grafen Johann gegeben habe, „den Praeceptoren der niederen Schulen gute Besoldungen zu geben (das nennt er *fundamentum omnis eruditionis et felicitatis in republica*); sodann die untersten Schulen mit den geleh-

testen Männern zu bestellen (vgl. auch S. III, 726 f.); endlich die Salaria zu rechter Zeit zu reichen und zuletzt einen guten Scholarchen anzuordnen“ (Steubing, Gesch. 39). Väterliches Wohlwollen (vgl. Trium. 16, 212) und strenge Zucht, Anfeuern durch Belohnung und Lob und Züchtigung durch verba und verbera sollen im rechten Augenblick und psychologisch nach der Individualität des Zöglings berechnet zur Geltung kommen; plagosi Orbili, die mit „schmähsüchtiger Stentorstimme“, aber doch vergeblich gegen die Schüler losfahren, sind Alsted ebenso zuwider als lentuli Chrysippi, die mit ihnen „Possen und Scherze“ treiben. „Freilich wälzen die Lehrer den Stein des Sisyphus“, aber sie werden doch Befriedigung in ihrem Berufe finden, wenn sie sich „immer dessen bewusst sind, dass ihnen der wertvollste Schatz des Staates anvertraut ist“. Schläge sollen nur selten angewandt werden, in der Regel nur wegen sittlicher Vergehen und nie im Zorn. Die Frage, was wünschenswerter sei, dass der Lehrer verheiratet oder unverheiratet sei, glaubt Alsted offen lassen zu müssen, da er auf der einen Seite die erstaunlichen Leistungen der durch keine häuslichen Sorgen belästigten Jesuiten kennt, und andererseits aus Erfahrung weiss, dass die verheirateten „weniger grausam sind, da sie schon in der Schule des Kreuzes geübt sind und die Knaben wie Kinder zu behandeln verstehen“. Vives' Vorschlag Lehrerconferenzen einzurichten betont Alsted nicht besonders, wohl aber kennt er eine Prüfung der Charaktere (S. II, 817; Trium. 17) und weist mit grosser Schärfe auf die Notwendigkeit des Zusammengehens von Schule und Haus zum Zweck einer rationellen Erziehung hin (S. II, 459).

Die Methode des Unterrichts ist bei beiden Pädagogen wesentlich dieselbe. „Keine Autorität, keine Gewohnheit oder Vorurteil darf hier mehr gelten als die Erfahrung“ (Viv. s. 55 f. — Alst. Com. 1451). Diese lehrt, dass kein gewaltsames Eintrichtern (Com. a. O.) am Platze ist, sondern ein „allmähliches Einräufeln“ (S. III, 730, vgl. Trium. 213), kein Überschütten mit dem ganzen Inhalt der Wissenschaft, sondern ein Befruchten mit einer Auswahl des Besten (S. II, 455, 462), kein leerer Wortschwall (Com. 1450), sondern gehaltvolle Kürze (S. I, 107; 112; Trium. 213, 268), kein willkürliches Verfahren, sondern „eine naturgemässe und logisch begründete Methode“ (S. I, 109). Alsted stellt für dieselbe drei Fundamentalgesetze auf, die *leges homogeniae, coordinationis und transitionis* (S. I, 106 f.); das erste will nichts anderes sagen, als dass alle Abschweifungen von einem Wissensgebiete auf das andere streng zu meiden sind, das zweite betont die Ordnung, die das Wissen zu einer fest zusammenhängenden Kette (vgl. auch Trium. 271) macht und vom bekannteren und leichteren ausgehend das unbekanntere und schwierigere dem Gedächtnis leicht einprägt, das dritte schliesslich verlangt Lückenlosigkeit und bei jedem neuen Fortschritt „einen Rück- und Vorblick“, der so erfreuend und erfrischend auf den Schüler wirkt, „wie ein Meilenstein nahe am erwünschten Ziel auf den Wanderer“. Dass immer nur ein Stoff den Concentrationspunkt des Unterrichtes bilde, ist eine Consequenz, die Alsted entschieden zum Ausdruck bringt. (Com. 1450; Trium. 18). In Praxis kommen zwei verschiedene Methoden zur Anwendung, die der Weisheit und die der Klugheit: die erstere nimmt lediglich die Natur des zu lehrenden Stoffes, die zweite die Fassungskraft des zu belehrenden Schülers zur Norm (S. I, 109 sqq.); letztere ist daher für die niedrigeren Stufen die Methode *κατ' ἐξοχήν*; ihr zufolge muss der Lehrer sich anfangs der Muttersprache zum besseren Verständnis bedienen (cf. Com. 1451; S. II, 455). Wir sehen: im Grunde sind Alsteds Forderungen dieselben wie die Vives', nur sind die „aurea praecepta“ (S. II, 439), welche jener in lebhafter Gedankenentwicklung nur gelegentlich mehr andeutete, als ausführte, mehr und mehr „steif formalistisch“<sup>1)</sup> zusammengeordnet; gerade darauf beruht Alsteds Stärke und Schwäche zugleich. Auch er will übrigens statt der rein akroamatischen die erotematische Unterrichtsweise geübt wissen, (S. I, 124 Trium. 213, 271) da „das fester haftet, was wir durch Fragen lernen“, und den Unterricht interessant gestalten: „der

<sup>1)</sup> Dorner, Gesch. d. prot. Theologie S. 436.

Autor in jedem Studienfach“ soll dieser Forderung genügen und sich dadurch dem Schüler einschmeicheln (Com. 1451); auch er verfolgt die Absicht durch den Unterricht zur Selbständigkeit zu erziehen: Anlage von Diarien und Colлектaneenheften erscheint ihm als das praktischste Mittel. Wiederholt giebt er für die Anlage derselben bis ins Einzelste gehende Vorschriften und Muster (vgl. bes. Cons. 45, 92; Pan. 16; Orator 297), ja er verlangt sogar, dass jene Sammlung von loci communes noch in höherem Alter gepflegt werde und „auch die Eltern sich dem ganz hingeben, ihren Kindern solche Bücher nach ihrem Tode zu hinterlassen“, damit diese nicht wieder auf Eitelkeiten verfallen, sondern durch die natürliche Liebe getrieben, sich den reichen Schatz jener Sammlungen anzueignen streben (S. III, 728). Vives muss mit anderen Autoritäten mit seinem gewichtigen Wort für den hohen Wert solcher Sammlungen eintreten (S. II, 649), wenn auch seine Forderung im einzelnen von Alsted modifiziert wird (S. II, 654). Dieser misst der schriftlichen Aufzeichnung der loci communes nicht nur, sondern auch alles anderen Lernstoffes eine ebenso tiefgehende Einwirkung auf das Gedächtnis bei als jener und gründet seine Behauptung ausdrücklich auf dessen Bemerkungen (S. II, 683; vgl. Trium. 271), wenn er auch vor dem geistlosen Nachschreiben der Vorlesungen besonders die Geübteren nachdrücklich warnt (Theat. 50). Ein anderes, gleichfalls sehr wertvolles Mittel für die Erziehung zur Selbständigkeit ist das Collegium Gellianum, „wo mehrere ihre Arbeit vereinigen und zu Hause über denselben Stoff möglichst viele Schriftsteller lesen, was sie bei diesen Wissenswerten finden, aufzeichnen und später den übrigen mitteilen“. Das würde zugleich der kürzeste Weg zum Wissen sein (S. III, 712; Pan. 40; Rhetor 22). Sturm und Keckermann sind für diese Vorschläge Alsteds Vorläufer; doch schon bei Vives können wir Spuren zu ihnen beobachten (vgl. s. 190).

Aber er geht über seinen Meister weit hinaus in der consequenten Durchführung der schon von diesem geforderten (de anim. op. II, 530: s. 111, 144) Induktion, die dann Comenius für die Didaktik weiter nutzbar machte. Die entschiedene Hervorhebung der induktiven Lehrmethode verdient unsere volle Anerkennung; ihre kurze Regel lautet: „die Form werde nicht vor der Sache behandelt“; „daher, wird gefolgert, dürfen die Regeln nicht vor dem Stoff vorgelegt werden, denn die Regeln sollen nicht sowohl bestimmend als vielmehr nur bestätigend wirken“ „Das Allgemeine soll am Einzelnen, das Ganze an seinen Teilen gelehrt“, „die Regeln der Grammatik durch Abstraktion aus und nach der Lektüre“ erarbeitet werden (Com. 1450 f.).

Dagegen sind seine Versuche durch eine gekünstelte Mnemotechnik dem Gedächtnis äussere Hülfen zuteil werden zu lassen (S. III, 499 ff., 571 ff., Theat. 20 ff.) der verdienten Vergessenheit anheim gefallen; ich sage der verdienten Vergessenheit, denn mit Recht fand schon Kant dieses ingenüose Memorieren „ungereimt als regelloses Verfahren der Einbildungskraft in der Zusammenpaarung dessen, was nicht unter einem und demselben Begriffe zusammengehören kann,“ und erklärte es für einen „Widerspruch zwischen Mittel und Absicht, da man dem Gedächtnis die Arbeit zu erleichtern sucht, in der That aber sie durch die ihm unnötig aufgebürdete Association sehr disparater Vorstellungen erschwert,“<sup>1)</sup> und nach Schraders treffendem Urteil bewirkt die Mnemotechnik demnach „trotz ihrer anscheinend glänzenden Ergebnisse keine Stärkung, sondern eine Verzerrung“ des Gedächtnisses und muss deshalb „als ein unnatürliches Bildungsmittel gänzlich aus der Erziehung fortgewiesen werden.“<sup>2)</sup>

Dass Alsted auf den Abweg einer spielenden Mnemotechnik geriet, erklärt sich aus seiner Auffassung, dass für den Lehrer das eigentliche Objekt seiner Thätigkeit zunächst das Gedächtnis sei (S. II, 455). Um dieses zu erweitern, scheint es ihm zulässig aus beliebigen bekannten Wörtern durch Abstreichung oder Zusätze ein neues unbekanntes Wort irgend einer Sprache zu gewinnen, z. B. schlägt

<sup>1)</sup> J. Kant. Üb. Pädag. v. O. Willmann 121.

<sup>2)</sup> Pädag. 212 f.

er vor, um das unbekannte amo zu erhalten, die Wörter a-nus und mo-mus zu zerlegen und die Teile zu amo zu verbinden: die Ideenassociation werde das neue Wort unverlierbar machen, „nam anus *μνησθαι* amat“. Oder aber man stelle sich einen Menschen Namens Albert vor, der einen Mönch (mo-nachum) schlägt, oder eine Dohle (mo-nedulam) in der Hand hält, oder eine Mühle (mo-lam) dreht, und verbinde dann das a des Namens mit den Anfangsilben dieser Wörter, so erhält man ebenso leicht das neue Wort amo (S. III, 500). Um eine Wortreihe zu behalten, empfiehlt er aus den Anfangsbuchstaben ein neues Wort zu bilden, z. B. „*intellectivas virtutes dat tibi Sispā, id est Sapiētia, Intelligētia, Scientia, Prudentia, Ars*“; oder auch die Bildung eines neuen Satzes, da taucht unter anderen das noch jetzt bekannte: „In Reichharts Ofen liegen junge Tauben, Ropp sie“ zur Einprägung der Sonntage vor Ostern auf (a. O. 513); schliesslich rät er die betreffenden Worte in eine kleine Geschichte zu verflechten (a. O. 518 ff.) und zur Einprägung von Zahlen für dieselben Buchstaben zu substituieren (a. O. 571). Dass in der That eine gelegentliche mnemotechnische Hilfe ähnlicher Art sehr nützlich wirkt, wird niemand bestreiten; aber diese äusserliche, das Gedächtnis durch Zuführung eines gar nicht innerlich zur Sache gehörigen und an sich völlig gleichgültigen, neuen Stoffes stark belastende Manier geradezu als ein Prinzip des Unterrichts hinzustellen heisst doch weit über das Ziel hinausschiessen.

Aber Alsted's mnemotechnischen Pläne werden noch viel phantastischer; wir bedauern es lebhaft, dass ein sonst so klarer und kühler Denker so viel Geist und Scharfsinn auf die systematische Ausgestaltung einer durch innere Anschauung vermittelten Gedächtniskunst verwendet oder richtiger verschwendet hat. Auf diesem Gebiete (S. III, 364 ff.) erscheint er wesentlich neu, nicht in dem Sinne, als sei er der erste, der auf die Bedeutung der Mnemonik hingewiesen hätte, sondern in dem, dass er fein ausgedachte und ins Einzelne gehende Anweisungen für ihre praktische Durchführung gegeben hat. Wir erfahren hierbei, wie alt eigentlich die Forderung einer besonderen Gedächtniskunst ist, und eine wie scharf zugespitzte Streitfrage sie damals war; sieht sich doch Alsted veranlasst gegen die Angriffe, welche dieselbe in jüngster Zeit erfahren habe, energisch zu protestiren. Besonders hatte Bartholomaeus Keckermann, der kurz vor Drucklegung des *Systema* in Danzig starb, heftige Anklagen gegen die Verehrer der Mnemotechnik geschleudert: sie trügen durch ihr Verfahren bei der Fülle des Stoffes mehr zur Verwirrung als zur Klärung bei, sie zögen durch die Einprägung von einzelnen, sinnlichen Bildern von der Erkenntnis der allgemeinen, geistigen Prinzipien ab, statt zu ihr zu führen, sie schadeten dem Verstande durch Überspannung der Leistungen des Gedächtnisses (S. III, 370 ff.). Nach einer scharfen Widerlegung dieser Einwürfe entwickelt Alsted ohne jede Geheimthuerei und Charlatanerie, die bei seinem älteren Zeitgenossen Wolfgang Ratichius so eigentümlich ausgebildet erscheint, das neue Evangelium. Es ist neu in seiner jetzigen Fassung — und doch alt; denn einerseits ist die Mnemonik schon von den frühesten Zeiten her im Gebrauch gewesen, wie Alsted durch einen historischen Rückblick (S. III, 365 ff.) darthut, andererseits ist im Grunde „diese Kunst so natürlich, dass sie, wenn auch unbewusst, von allen Menschen gelegentlich geübt wird.“ Will sich jemand genau über seinen Lebensgang klar werden, so denkt er an die Orte und Personen, die nach und nach in seinen Gesichtskreis getreten sind, und an diese festen Gedächtnisbilder knüpft die Erinnerung an alles Übrige an (S. III, 475). Ein Abbild des Lebens soll die Gedächtniskunst sein; auch sie muss sich zunächst Orte schaffen, an die sie die Hilfsbilder für das Gedächtnis localisieren kann (*ars topica, memoria localis*). Empfehlenswerter als die natürlichen Orte, welche jedem seine specielle Wissenschaft durch den geordneten Zusammenhang ihrer Gegenstände an die Hand geben kann, scheinen Alsted die künstlichen Orte, die sich der Geist selber schafft, indem er z. B. in einer ihm genau bekannten Stadt vom Thor aus die Strassen und Häuser sich einprägt und diese, wenn es nötig ist,

noch besonders teilt (S. III. 412 ff.). Es lassen sich in jedem einzelnen Raum sehr leicht 30 Orte für die Gedächtnisbilder gewinnen, wenn man nur an den vier Wänden, an Decke und Boden in derselben Reihenfolge fünf feste Punkte fixiert. So kann sich das Gedächtnis ein umfangreiches Ideal-museum schaffen (a. O. 427 ff.). Man denke sich viele kleine, von einander getrennte, aber nicht entfernte Räume, unterschieden durch die Farbe der Wände, Zahl und Anlage der Fenster und andere besondere Merkmale, jeden einzelnen ausgestattet mit einem zunächst unveränderlichen Anschauungs-material. Nach und nach ist das Gedächtnis in sie eingeführt worden und zwar immer von derselben Seite, um so jede Verwirrung und Verwechslung unmöglich zu machen, und dadurch ist die Reihenfolge dieser Orte eine durchaus feste und unvergessliche geworden. Nun gilt es diese Orte mit den Bildern der Worte oder Sätze, welche man im Gedächtnis behalten will, zu füllen; denn „niemals und nirgends wird etwas ohne Bild gelernt“ (Theat. 51). Diese Bilder sollen auf „die inneren Augen“ (S. III, 395) oder die Einbildungskraft wirken, es sind die Vorstellungen von den wirklichen Natur-objekten oder von deren Abbildungen oder schliesslich von Symbolen alles Wissenswerten aus der überirdischen und irdischen Welt. Alles ist möglichst lebendig, drastisch und typisch, gelegentlich auch komisch und karikiert (a. O. 430 ff.). Die Handlungen werden durch die handelnden Wesen, die Abstrakta durch Konkreta, die Wirkungen durch die Ursache u. s. w. zur Anschauung gebracht. So entsteht eine Art Hieroglyphenschrift des Gedächtnisses, die Alsted mit derjenigen der Ägypter ausdrücklich in Parallele stellt (a. O. 472 ff.; 486 ff.): ein Löwe ersetzt die Bezeichnung des Brüllens, ein Frosch die des Quakens (459 ff.), statt des Reichtums erblicken wir eine reiche Frau, denn *divitiae* ist Femininum, statt des Begriffs leicht und furchtsam eine Feder und einen Hasen u. s. w. (472 ff.), statt des Schalls eine Glocke. Alsted bleibt zwar nicht blind gegenüber den Bedenken, die man einer solchen Mnemotechnik entgegensetzen könnte und teilweise wirklich entgegengesetzt hatte; er weiss recht gut, dass eine überaus reiche Phantasie Vorbedingung ist, dass deshalb die Kunst nur im Notfall und nach täglicher Übung angewendet werden darf (S. III, 477; Theat. 34 ff.). Überhaupt warnt er vor zu grosser Übertreibung und Veräusserlichung, wenigstens sollen bei Reden nicht einzelne Wörter, sondern nur Kernworte, Sachen, ganze Sätze und Perioden an die einzelnen Gedächtnisbilder geknüpft werden. Aber diese Kunst ist sein Steckenpferd so sehr, dass er sich über ihre Schwierigkeit und Bedenklichkeit gern hinwegtäuscht und alle möglichen Gründe für sie ins Feld führt; so betont er, dass bei den Gedächtnisbildern gerade das logische, aesthetische, poetische und schliesslich das Sprachgefühl der Jugend auf vorzügliche Weise geweckt und geübt werden könne. Das Bild wirkt ja nicht blos zur einseitigen Ausbildung des Gedächtnisses, sondern das Bild bildet — das logische Gefühl, denn es wird festgestellt, wie das Bild sich zur Sache selbst verhält (S. III, 455, 464, 466), — das aesthetische, denn da gerade hervorragend schöne oder hässliche Hilfsbilder am stärksten auf die Einbildungskraft wirken, gilt es zu erkennen, wie die Schönheit und Hässlichkeit des Körpers abgebildet wird (a. O. 469), — das poetische, denn um möglichst plastische Bilder zu gewinnen, müssen die schönsten Schilderungen der Dichter bekannt sein, so z. B. für den Hunger Ovids glänzende Beschreibung und für die Fama Vergils bekannte Schilderung, — zuletzt das Sprachgefühl, indem zur Einprägung unbekannter Wörter entsprechende hebräische, griechische oder lateinische benutzt werden und auf deren vielfache Übereinstimmung, gelegentlich auch auf ihre Entstehung Rücksicht genommen wird (S. III, 470, 491 ff., Theat. 41 ff.). Freilich lag die Etymologie jener Zeit noch sehr in den Windeln, wie schon die Hereinziehung des Hebräischen satssam zeigt; reizend naiv sind die Deutungen für *lepus*, *lapis* und *vulpes* als *levi-pes*, *laedi-pes*, *voli-pes* die Alsted nach dem *Theatrum* (92 f.) allerdings selbst nicht ganz ernst nimmt, und ein mitleidiges Lächeln nötigt uns seine Erklärung ab, warum die formelle Ähnlichkeit der dem Sinn nach zusammengehörigen Wörter in den einzelnen Sprachen so sehr gestört

sei: ein Volk hat dem anderen aus seinem Sprachschätze gestohlen; „aber sie wollten ihren Diebstahl verdecken“ und verstümmelten daher die Worte so schmähdlich (S. III, 491). Dass bei einer solchen Auffassung eine Scheidung zwischen Urverwandtschaft und Ähnlichkeit der Lehnwörter wegfällt und in der Tabelle etymologisch zusammengehöriger Wörter, die Alsted gelegentlich darbietet (S. III, 521 ff.; *Theat.* 259 ff.), unter dem Weizen manche Spreu ist, versteht sich, doch wundern wir uns hier schon *ἔρα*, *ἀρόω* zu Erdt, *φῆρ* (*θήρ*) zu fera, Thier, *ἀμφί* zu ambo, umb, *οἶνος* zu Wein u. s. w. in Parallele gesetzt zu sehen. Wie hoch Alsted den Nutzen dieser Sprachenharmonie anschlägt, mögen seine eigenen Worte lehren: „sehr gross ist das Gewicht dieser Harmonie, so dass mit ihrer Hülfe ein begabter, frommer und fleissiger Verehrer der Weisheit, wenn Gott ihm gnädig beisteht und die Ordnung der Natur nicht widerstrebt, innerhalb eines Jahres und nach der Verschiedenheit des Alters und der Be- anlagung binnen zwei oder drei Jahren soviel zu erlernen vermag als bei der gewöhnlichen, schleppen- den Lehrweise kaum in vollen zehn Jahren“ (*Theat.* 287). Ja er nimmt im Anschluss daran Ge- legenheit auch auf die Bedeutung der Bildungsilben und die engere Beziehung der romanischen Sprachen zu der lateinischen hinzuweisen und die grammatische Harmonie wenigstens zu berühren.

Alsteds Forderungen für den Anschauungsunterricht „der inneren Augen“ sind einmal viel zu ideal und phantastisch gedacht, dann aber viel zu einseitig in den speziellen Dienst der Gedächtnis- ausbildung gestellt, als dass sie jemals praktische Anwendung hätten finden können; es bedurfte eines lösenden Wortes, durch welches die Fülle von Scharfsinn und Geist aus dem Banne jener Phantasie- welt in das Reich der Wirklichkeit gezogen werden konnte, um hier nicht mehr „der Dienerin,“ sondern der Herrin, nicht mehr dem Gedächtnis, sondern dem Verstande unterthänig zu sein; man musste es erkennen und aussprechen, dass der Anschauungsunterricht der äusseren Augen leichter und fördernder zugleich sei. Alsted hat dieses Wort nicht gefunden, obwohl ihm der Wert eines wirklichen Anschauungsunterrichtes in einzelnen Unterrichtszweigen nicht unbekannt ist. So beruft er sich gelegent- lich auf den Satz des Vives, dass häufig die Beschreibung einer Sache wichtiger sei als ihre Definition (*Theat.* 94); so verlangt er für die Medizin mit derselben Bestimmtheit wie Vives (s. 144) Studium der Natur und praktische Empirie vor dem Bücherstudium und der wissenschaftlichen Theorie und betont in der Geographie als „stumme Lehrer“ die *picturae*, geographische Bilder, Globen und Land- karten (S. III, 227; II, 586) und daneben wie Vives (s. 111 ff.) die hohe Bedeutung der Autopsie, die durch eine eingehende Heimatskunde geschult werden müsse (S. III, 228).

Überhaupt liegt, wenn ich nicht irre, das Hauptverdienst und das eigentlich Originelle bei Alsted nicht in der Theorie, sondern in der Praxis der Pädagogik. Hatte Vives es kaum versucht, anzudeuten, wie seine Idealakademie in die Wirklichkeit übersetzt werden könnte, so projiziert Alsted mit grösstem Geschick sein System in die Praxis. Lehr- und Stundenplan finden dieselbe Auf- merksamkeit.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Volksschulen (S. II, 85 ff.; *Com.* 1448 ff.): *scholae vernaculae, vulgares, paganae*. Von den Fürsten zur Sühnung ihres schmachvollen Kirchenraubes gegründet, dienen sie dem doppelten Zweck der gesamten Jugend beiderlei Geschlechtes die Kenntnis der Muttersprache durch Lesen und Schreiben zu eigen zu machen und durch einen wohlgeordneten Katechismusunterricht die Keime der christlichen Religion und des christlichen Lebens in die empfäng- lichen Gemüter zu senken. Die Knaben und Mädchen werden getrennt unterrichtet, und zwar wie wir oben sahen, womöglich unentgeltlich, damit die Einrichtung allgemeine Verbreitung auch in die tiefsten Schichten des Volkes finden könne: hier sehen wir einen biedereren, wenn auch nicht hoch- gebildeten Schulmeister getreu seiner Pflicht walten, dort eine fromme, wackere Matrone, welche ausser der Muttersprache und dem Katechismus Handarbeits- und Haushaltsunterricht treibt. Über-

bürdet werden die Kinder dabei nicht, obwohl sie vom 5. Jahre die Schule besuchen, denn das Pensum ist genau abgegrenzt, auch die Stundeneinteilung psychologisch begründet; nur früh wird dem regen Gedächtnis in zwei Stunden neuer Stoff zugeführt, während die beiden Nachmittagsstunden zu Schreiben und Repetieren verwandt werden. Der Sauberkeit des Schulraumes entspricht die Reinlichkeit der gebrauchten Bücher, des Lesebuches und des Katechismus, die in guten und gleichen Drucken in jedes Schülers Hand sind. Diese Bücher werden recht eigentlich ein bleibender Schatz für die Schüler, da ihnen auch zu Hause keine andere Lektüre verstattet wird. — Eine solche Volksschule soll in allen Gemeinden bestehen, auch in denen, welche Lateinschulen besitzen; denn nicht alle Eltern werden geneigt sein ihren Kindern eine höhere Bildung zuteil werden zu lassen. Alsted denkt vielmehr ziemlich pessimistisch über die Geneigtheit der Eltern und bricht in die wehmütige Klage aus: „Oft wäre es fürwahr besser eines Bauern Bock oder Pferd als sein Sohn zu sein,“ so wenig kümmert man sich gemeinlich um die Bildung der Kinder. Aber die Volksschule soll nicht der Unterbau für das Gymnasium sein; Alsted hält vielmehr eine derartige Einheitsschule für einen Verderb der höheren Bildung und begründet seine Ansicht folgendermassen: „Die Knaben in den Volksschulen haben ein zu kleines Pensum, als dass dadurch die Kräfte des Geistes stärker angespannt werden könnten; deshalb wird ihnen dort grössere Freiheit gewährt: und das kann die Latein lernenden Knaben auf Abwege führen. Denn sie werden so bei sich denken: es hat keinen Zweck, dass wir uns so abplagen. Wozu das mühsame Studium der lateinischen Sprache? Lasst uns in das Lager unserer Commilitonen eilen, welche spielend nur die Muttersprache lernen?“ Also ist nach Alsted eine Trennung der Volks- und der höheren Schule dringendes Bedürfnis; allerdings wird in einzelnen Fällen ein Übergang stattfinden müssen: bessere Köpfe werden die Lehrer und Geistlichen den Lateinschulen zuzuführen bestrebt sein, indem sie die Eltern zu Opfern für ihre Kinder veranlassen oder bei Dürftigkeit derselben ihnen Unterstützung aus öffentlichen Mitteln zu verschaffen suchen. In dem Compendium hat Alsted seine Ansichten insofern modificiert, als er je nach der individuellen Beanlagung der Kinder die Wahl lässt sie erst in die Volksschule oder gleich in die klassischen Schulen zu senden.

Grössere Vielseitigkeit als die Volksschule und doch keine Zersplitterung zeigen die klassischen Schulen, welche den ausgesprochenen Zweck haben ihre Zöglinge für die Akademien vorzubereiten. Im Systema verzichtet Alsted darauf, einen Lehrplan derselben aufzustellen, statt dessen scheint es ihm bei der zur Zeit noch sehr verschiedenartigen Einrichtung dieser Schulen förderlicher „die Ratschläge der gelehrtesten Leute hierüber auszuwählen“ (III, 25 ff.): wir finden hier die Chemnitzer Schulordnung und die Strassburger Sturms, dann die Einrichtungen der Rameischen und Jesuitenschulen und schliesslich einen kurzen Abriss des Herborner Lehrplanes. Diese Behandlungsweise zeigt den Mann der Praxis, der sich bei der damaligen Zersplitterung Deutschlands und der grossen Verschiedenheit der örtlichen Verhältnisse von der Ausarbeitung eines Normallehrplanes für die höheren Schulen wenig Erfolg verspricht und eine Uniformierung aller Anstalten überhaupt für unnötig hält. Diesen Standpunkt hat Alsted auch später im wesentlichen gewahrt, in dem Compendium (1452 ff.) beantwortet er die Frage: wie gross die Zahl der Klassen in den Schulen sein müsse, damit, sie möge zwischen 4 und 10 liegen, sechs Klassen würden in der Regel genügen. Die sechs Jahreskurse sollen möglichst vom 8—17 Jahre absolviert werden. Die Schule selbst hat zwei verschiedene Stufen, die grammatische und die humanistische. Die Concentrationsidee lässt sich in ihr nicht mehr streng durchführen; doch stehen die beiden klassischen Sprachen durchaus im Mittelpunkt; die lateinische Grammatik wird an Terenz und durch Stilübungen auf der ersten Stufe erlernt; in der dritten Klasse dieser Stufe beginnt das Griechische, für dessen Ausbildung Demosthenes in den beiden unteren Klassen der höheren Stufe benutzt wird. In der obersten Klasse der ganzen Anstalt finden wir als Lektürestoff: Cicero, Vergil,

Horaz, Livius und Demosthenes und Homer. Für den ganzen Sprachunterricht genügen auf jeder Klasse drei Bücher: Autor, Grammatik und Lexikon. Nebenher ist Musik, Arithmetik, Metrik, Rhetorik, Politik und Logik getrieben und vor allem durch ausgedehnten Religionsunterricht die Ausbildung einer charaktervollen Persönlichkeit angestrebt worden. Auch die Geschichte, welche Alsted ganz in demselben edlen und weiten Sinn der Culturgeschichte fasst wie Vives (Viv. s. 154, Alsted S. III, 230 ff.), wird hier schon in den grossen Grundzügen gegeben, deren Ausführung der akademischen Bildung überlassen bleibt. Examina regeln den Übergang aus einer Klasse in die andere und gewähren den Behörden Einsicht in die Leistungen der Lehrer und Schüler (vgl. auch S. III, 6 ff.); aber auf schablonenmässige Uniformität der Leistungen ist keineswegs zu dringen.

„Wenn in der Gegenwart die möglichst eindringende Durchforschung und Beherrschung eines einzelnen Wissensgebietes als das eigenste Zeichen wissenschaftlichen Geistes angesehen zu werden pflegt, so ist es umgekehrt eine Richtung auf Ausdehnung des Wissens auf möglichst weite Gebiete des Wissenswürdigen, von dem wir die besten Kräfte jenes Zeitalters getragen sehen.“<sup>1)</sup> Die Akademie sucht dies Ideal einer encyclopädischen Bildung den Zöglingen zu übermitteln, und Alsteds Compendium philosophicum steht ganz im Dienste dieser Aufgabe, indem es in knappester Form 27 Wissensgebiete zu umfassen bestrebt ist; seine Encycloädie erstreckt sich gar über 35 Fächer. Den Abschluss der akademischen Studien soll eine Reise bilden; doch warnt Alsted entschieden davor, die Studienzeit zu weit auszudehnen, „sondern sobald die Früchte der Studien zur Reife gediehen sind, soll sich der Geist einem bestimmten Berufszweige zuwenden“ (Com. 1454). Wesentliche Änderungen in dem Lehrstoff der Akademien scheinen ihm nicht notwendig, wohl aber möchte er durch eine Reihe neuer Vorschläge den Lerneifer der Studenten erhöhen. Besonders geschieht das in dem Consiliarius academicus et scholasticus: da haben wir eine genaue Angabe, wie man am besten den Tag von 4 Uhr morgens bis 9 Uhr abends zwischen Arbeit und Erholung zu verteilen habe; da werden Entwürfe zu Studienkalendern mit Rücksicht auf die Concentrationsidee vorgelegt, an denen der einzelne seine Fortschritte prüfen kann; da finden wir schliesslich gute Ratschläge für Anlegung der von Alsted so hoch geschätzten Colлектaneenhefte, durch die ein edler Wetteifer zwischen den Studierenden und eine immer grössere Selbständigkeit erzielt werden soll.

Offenbar haben wir hier Vives gegenüber manche Fortschritte; allerdings dürfen wir dabei eins nicht vergessen, dass nämlich viele derselben nicht auf Alsteds Rechnung zu setzen sind, sondern nur der Niederschlag der im Laufe fast eines Jahrhunderts unter dem fördernden Einfluss der reformatorischen Bewegung auch in dem Schulwesen eingetretenen Verbesserungen bilden. Gerade in dem Heimatslande Alsteds hatte die Reformation einen äusserst wohlthätigen Umschwung des gesamten Schulwesens zur Folge gehabt. „Beim Beginne der Reformation, berichtet Keller in seiner Geschichte Nassaus (s. 637), war auch nicht eine Gelehrten- und Volksschule zu finden, die sich zu einiger Bedeutung erhoben hätte, und jetzt finden wir darin eine neu gestiftete, vom In- und Auslande zahlreich besuchte hohe Schule, blühende Gymnasien . . . , kleinere lateinische Lehranstalten oder Pädagogien . . . , sowie eine Kriegsschule . . . , wodurch es auch dem Geringsten und Ärmsten vergönnt war, mit wenig Kosten zur höchsten Ausbildung zu gelangen.“ Die Fülle dieser Anstalten, die bei freier Entfaltung sich nicht schablonenhaft, sondern mannigfaltig entwickelt hatten, bot einem pädagogischen Denker das reichste und beste Material für seine Beobachtungen, und „auch die Volksschulen, die man kaum dem Namen nach gekannt hatte, waren in Städten und auf dem Lande ins Leben getreten“;

<sup>1)</sup> P. Kleinert, Theol. Stud. u. Krit. 1878, 10.

auch in Herborn<sup>1)</sup> war 1545 eine ordentliche Stadtschule mit einem gelehrten Schulmeister und einem Gesellen eingerichtet worden, in die auch solche Schüler, die nicht studieren wollten, Aufnahme fanden, eine Trennung dieser Stadtschule in eine deutsche und lateinische trat gleichzeitig mit der Gründung der hohen Schule ein. Daneben bestand seit 1582 auch eine Mädchenschule, in der meist Lehrerinnen wirkten.<sup>2)</sup> Mit dieser grossartigen Entwicklung des Schulwesens war zwar die theoretische Pädagogik nicht überall Hand in Hand fortgeschritten, aber gerade die Herborner Schulordnung, die wir oben betrachteten, zeugt von einer erfreulichen Reife des pädagogischen Urteils und konnte Alsted Anregung in Hülle und Fülle gewähren.

Wir scheiden mit diesen Bemerkungen von Alsted, indem wir noch hinzufügen, dass er der erste ist, der eine Geschichte der Pädagogik in Theorie und Praxis zu skizzieren versucht hat (S. II, 66 ff.), mehr ein Wurf als ein Entwurf, der uns von den Anfängen des Schulwesens bei den Juden (vgl. auch Trium. 209 ff.) bis in die Gegenwart führt, und dem der schon erwähnte Katalog der pädagogisch-didaktischen Quellschriften als willkommene Beigabe dient. So antecipiert Alsted in seinem umfassenden Geist eine Wissenschaft, die erst nach zwei Jahrhunderten eine würdige Ausgestaltung erfahren sollte. Wir müssen gestehen, dass er, wenn auch in der Theorie im ganzen wenig original, so doch auch dieser im einzelnen dauernde Impulse gegeben und vor allem in der Praxis durch die Forderung einer allgemeinen Volksbildung und die Idee eines stufenmässig geordneten und psychologisch motivierten Lehrplans die Pädagogik der Zukunft bedeutungsvoll befruchtet hat.

### III. Comenius' Verhältnis zu Vives und Alsted.

Seinem Schüler Comenius war es beschieden die Früchte von dem zu ernten, dessen Keime Vives so glücklich gelegt, und dessen Wachstum Alsted so erfolgreich gepflegt hatte. Als schnell gereifter Jüngling von 18 Jahren war er aus seiner Heimat Mähren nach dem fernen Herborn gezogen, wo ein Mitglied der böhmischen Brüdergemeinde auf eine freundliche Aufnahme rechnen konnte. Am 30. März 1611 ward er von Wolfgang Eicinus immatrikuliert.<sup>3)</sup> „Es war eine geistig hochbewegte Welt, in welche der wissensdurstige Jüngling hier eintrat.“ Mit einem Male eröffnete sich ihm ein Blick über die weiten Gebiete der Wissenschaften, welche die Gelehrsamkeit jener Zeit alle zu umspannen suchte. So hat P. Kleinert vollkommen Recht, wenn er berichtet: „Mit grosser Begier, zugleich aber mit dem festen Halt eines in früher Verwaisung gereiften, in inniger Frömmigkeit und Seelenreinheit sich selbst bewahrenden Charakters tritt Amos in diese encyklopädischen Bestrebungen, die ihm namentlich durch den Herborner Professor Alsted nahe gebracht werden“ (a. O.). Dieser stand damals fast schon im Zenith seines Ruhmes und zog den bildungsdurstigen Jüngling unwiderstehlich an. Ein schönes Zeugnis für die engen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler ist eine kleine Schrift Alsteds: *Sylloge quaestionum controversarum, Philosophiae viridario depromptarum Resp. Joh. Amos e Marcomannis Niesnicenus. Herb. 1613*, durch die wir erfahren, dass Alsted den Amos würdigte ihm bei einer öffentlichen Disputation zu respondieren. Die etwas mystische Frömmigkeit des Lehrers und sein Streben das ganze menschliche Wissen zu umfassen und systematisch zusammenzudrängen war ganz im Geschmack des begabten Schülers: auch er ward ergriffen von dem Glauben an das tausendjährige Reich, auch er bewegte sich in jener encyklopädisch-pansophischen Richtung. Ja es ist nicht unmöglich, dass des Comenius „Trieb die Prophezeiungen zu erklären,“ wie schon

<sup>1)</sup> Vgl. Steubing, Topogr. 211 f.

<sup>2)</sup> Steubing a. O. 231.

<sup>3)</sup> Zoubek<sup>4</sup> 10.

Rieger<sup>1)</sup> behauptete, auf den Einfluss seines Lehrers zurückzuführen ist; und auch das nie vollendete *opus principale*,<sup>2)</sup> dessen Plan er damals schon entwarf, und das in 28 Büchern den „Schauplatz der Gesamtheit der Dinge“ enthalten sollte, erinnert lebhaft an Alsted's encyclopädische Arbeiten. Schliesslich musste die praktische pädagogische Rücksicht, die der Lehrer bei all seinen grossartigen Plänen nie aus dem Auge liess, auch in dem Schüler den Wunsch rege machen sich der gewaltigen „Sisyphusarbeit in den Schulen“ (Did. Gruss 1) zu erbarmen. In der That erzählt Comenius selbst, dass er den Anfang seiner didaktischen Studien schon in die Zeit verlegen könne, wo der Ruf der berühmten Schrift des Wolfgang Raticius: *de studiorum reificanda methodo consilium*, die 1612 erschien, auch zu ihm gedrungen sei, „der damals in Herborn im Nassauischen den Studien oblag“ (op. I, 3; Lindner VIII). Und an einer anderen Stelle heisst es von jener Zeit: „Oft erwog ich ernstlich im Geist, wie nicht nur möglichst viele zur Liebe der freien Künste zu erwecken, sondern auch mit welcher Ersparnis von Kosten und Mühen Schulen eröffnet und in ihnen die Jugend durch eine leichtere Methode zu einem ansehnlichen Grade von Bildung gefördert werden könnte“ (op. I, 442).

Wir glauben daher nicht zu irren, wenn wir behaupten, dass der Boden für diese Reformpläne durch die persönliche Einwirkung Alsted's und durch die Lektüre seiner Werke vorbereitet und empfänglich gemacht war; jedenfalls kennt Comenius in späterer Zeit Alsted's *Systema mnemonicum* (Did. XXIX, 1 = Alst. S. II, 88) und verwertet dessen Ausbeute in ausgiebiger Weise für sein Werk. Vives' Bedeutung war hier voll und ganz gewürdigt, so musste er wohl auf dessen Werke mit ihrer Fülle von Weisheit und Erfahrung aufmerksam werden. Ihr Eindruck auf Comenius war ein mächtiger und nachhaltiger, er fand seinen Ausdruck in dem pädagogischen Realismus, dem er von nun an huldigte. Wir erfahren das durch Comenius selbst in der Einleitung seines 1632 verfassten Werkes: *Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis*, Lpz. 1633, die uns einen klaren Einblick in die genetische Entwicklung seines pädagogischen Realismus zu geben geeignet ist. „Da das unselige Los der Verbannung, heisst es hier, mich, der ich dem Beruf nach Theologe bin, an das Schulamt gefesselt hatte, und da ich in jenem nicht nur so obenhin thätig zu sein wünschte, sondern so, dass auch dieser mir übertragenen Aufgabe Genüge geschähe, traf es sich, dass ich unter anderem auf Ludwig Vives' Bücher *de tradendis disciplinis* stiess. Da ich in diesen die heilsamsten Mahnungen über Erneuerung der Philosophie und der ganzen Studienweise fand, fing ich an sehr zu bedauern, dass ein Mann von so scharfem Verstand, nachdem er so viele ganz augenscheinliche Abwege bezeichnet hatte, nicht Hand angelegt habe jene holperigen Stellen zu ebnen. Aber das Urteil eines Mannes über diesen ausgezeichneten Schriftsteller: Vives habe besser gesehen, was fehle, als wie es sein müsse, bewirkte, dass ich daran dachte, dass sich die anderen wenigstens das hätten zu nutze machen sollen, damit sie unter der Menge der gewiesenen Abwege einen sicheren und untrüglichen Weg anzuzeigen sich bemühten, und ich wunderte mich, dass in vollen hundert Jahren dies zu lässig versucht worden sei, — denn ich wusste noch nichts von solchen Versuchen.“<sup>3)</sup> Erst durch einen gelehrten Freund, dem gegenüber er sich in ähnlichen Klagen ergangen hatte, erfuhr er, wie er weiter berichtet, „von dem neuen Licht“, dessen Strahlen von Thomas Campanella in Italien ausgingen; und das Bekanntwerden mit dessen Werken und Bacos bewundernswerter *Instauratio magna* brachte ihm weitere mächtige Förderung.<sup>4)</sup>

1) Alte u. neue böhm. Brüder 721, vgl. Zoubek<sup>4</sup> XI.

2) cf. *Epist. ad Petr. Montanum* 1662.

3) Dass Comenius „für seine Zwecke nichts“ bei Vives gefunden habe, darf man also nicht mit P. Hause, *D. Päd. des Span. J. L. Vives u. s. Einfluss auf J. A. Comenius*, Erlg. 1890, 38 behaupten.

4) Vgl. auch Raumer, *Päd.* 1857, II, 67 f.

Mag nun auch Comenius nach seinem eignen Geständnis nicht voll von Vives befriedigt worden sein, so zeigt er doch schon durch eine Äusserlichkeit, wie sehr er ihn trotzdem ehrt: er setzt als Motto auf den Titel der Physik das Wort des Vives (s. 114 mit einigen kleinen Änderungen): „Man darf die Natur nicht bei dem dunkeln und böswilligen Scheine eines heidnischen Irrlichts betrachten u. s. w.“, und auch vor dem Text beruft er sich auf ein Wort des „grossen Vives“, wie er ihn S. 6 nennt, um seine Kürze zu rechtfertigen. Zugleich lehrt die Einleitung, dass er auch seinen alten Herborner Lehrer nach fast zwei Jahrzehnten noch nicht vergessen hat, sondern vielmehr seiner weiteren wissenschaftlichen Thätigkeit mit Teilnahme gefolgt ist; er nennt nämlich Alsted seinen „einst hochverehrten Lehrer“ und kennt seinen 1625 erschienenen Triumphus. Diese Schrift muss er bald nach ihrem Erscheinen gelesen haben; denn schon in der 1628 vollendeten böhmischen Fassung der Didaktik nennt er sie (Tomek S. 248), während die lateinische Ausgabe statt des Titels das verblasste nonnulli bietet (cap. XXV, 18; vgl. Zoubek S. X).

Die Geschichte der Pädagogik hat darum wenn nicht die Pflicht so doch das Recht den Spuren nachzugehen, welche Vives und Alsted bei Comenius hinterlassen haben, soll sich dabei aber immer klar bewusst sein, dass nicht alle Übereinstimmungen geradezu einen unmittelbaren Einfluss beweisen können, während andererseits auch da, wo deren Namen nicht genannt sind, doch eine Einwirkung möglich ist, da Comenius nach seinen eigenen Worten „rarissime et non nisi in materia gravi“ (op. I, 450) andere zu citieren pflegt.

Werfen wir zunächst einen Blick auf das Verhältnis von Vives zu Comenius,<sup>1)</sup> so fällt uns zuerst ein eklatanter Parallelismus zwischen dem äusseren Lebenslauf und der inneren Geistesrichtung der beiden Männer ins Auge, die durch einen Zeitraum von genau einem Jahrhundert getrennt sind. Entwurzelt aus der heimatlichen Scholle sind sie in der Schule der weiten Welt herangewachsen, darum sind die Wurzeln ihrer Kraft nicht durch die einseitigen Einflüsse der engen Heimat, sondern durch Zuströmen vielseitiger Bildungselemente erstarkt, darum sind sie über die Masse der Zeitgenossen herausgewachsen, und darum ist ihr Blick freier und weiter, schärfer und klarer geworden. Als der eine aufwuchs, durchtobten gewaltige Geisteskämpfe die ganze gebildete Welt, und der andre musste Zeuge des vernichtenden Waffenganges sein, in welchem jener Streit zum Austrag gebracht werden sollte, — und doch weder hier noch da einseitige Parteinahme und fanatischer Hass. Jener ist ein eifriger spanischer Katholik, dieser der letzte Bischof der böhmischen Brüdergemeinde, — und doch richten beide das hoffende Auge auf eine Wiedervereinigung der getrennten Christenbrüder.<sup>2)</sup> Mochte auch die Welt mit mitleidigem Achselzucken den Wahn der Idealisten abweisen, und mochten die Zeitverhältnisse dem grossen Gedanken „ein allgemeines Reich des Friedens und der Eintracht herzustellen“<sup>3)</sup> geradezu Hohn sprechen, so hielten sie doch fest an ihm und wirkten nach ihren Kräften für seine Verwirklichung. Darum suchen sie durch Einwirkung auf die Grossen der Welt in

<sup>1)</sup> P. Hause, dessen oben genannte Dissertation mir erst nach Beendigung meiner Arbeit bekannt wurde, hat mich durch seine Untersuchung wohl zu neuer Prüfung, nicht aber zur Änderung meiner Anschauungen bestimmt; er unterschätzt die Bedeutung Vives' für Comenius, da sein Material nicht ganz vollständig ist (es fehlen sogar 3 Stellen, wo dieser jenen citiert: op. II, 128; 184; III, 502; auch II, 66 ff. ist nicht recht gewürdigt), und da er einzelne (21) Berührungspunkte beider behandelt, statt ihr ganzes pädagogisches System zu vergleichen. — E. Böök a. O. 136 ff. urteilt unbefangener über das Verhältnis beider Pädagogen.

<sup>2)</sup> Vives de Europae statu ac tumultibus Adriano VI op. II, 934 ff., Com. vgl. Zoubek XXX f., v. Criegern 41 ff.; 153; 196; Hause 41; v. Raumer II, 55, 94.

<sup>3)</sup> Viv. de pacificatione und de subventione pauperum — Com. vgl. Pappenheim, A. Comenius 1871, 48, 62 ff.

das Rad der Geschichte einzugreifen; aber ihre Haupthoffnung setzen sie auf die Kleinen. Die Bildung der Jugend erscheint beiden als der Punkt, wo der Hebel für die sittliche Hebung der Menschheit eingesetzt werden müsse,<sup>1)</sup> und gerade sie ist ein wunder Punkt. Vives und Comenius haben am eigenen Fleische die traurigsten Eindrücke von der Verkommenheit der Schulen erfahren; der Schmerz über die verlorenen Jugendjahre tönt bei beiden in bitteren Klagen aus, die in dem leidigen Refrain zusammenfliessen:

„O mihi praeteritos referat si Jupiter annos“.<sup>2)</sup>

Aber beide sind zu praktisch gerichtet, als dass sie mit weichlich-weibischer Klage sich begnügen könnten: „fruchtbarer als klagen ist für die Nachwelt sorgen“. Der entsetzliche Notstand treibt sie zu kräftiger, männlicher Arbeit an dem Reformwerk der Erziehung. Bei jenem ist die pädagogische Thätigkeit „nur eine notwendige Consequenz seines Denkens und Strebens“ ganz ebenso wie bei diesem (cf. Pappenh. 45).

Die Übereinstimmung der gesamten Geistesrichtung musste viel dazu beitragen, dass Comenius bei der Ausführung seiner pädagogischen Reform oft an den wahlverwandten Spanier anknüpfte; auch ihm bestimmt eine ernste christliche Ethik das Ziel, eine vernünftige Psychologie die Mittel der Erziehung. Ohne Bildung bleibt der Mensch, sagt er, eine „wilde Bestie“ (Viv. Vorrede de trad. d. — Com. Did. VI, 10), und nur auf dem Boden des Christentums ist eine wahre Erziehung möglich; denn erst durch dieses ist der durch den Sündenfall entstellte Mensch „seiner Natur wiedergegeben und gleichsam wieder an seine Entstehung zurückgestellt, von wo ihn der Teufel hinweggeschleudert hat“. Diesen Gedanken hatte Vives in der Schrift de concordia et discordia (op. II, 764) entwickelt; und Comenius eignet sich ihn mit ausdrücklicher Berufung auf seine Autorität an (Did. V, 1 vgl. v. Criegern 117). Die wahre Natur des Menschen auszubilden und dadurch zu Gott zu leiten ist die Aufgabe der Erziehung; es gilt also die dreifache Naturanlage zur „Religiosität, Sittlichkeit und Erkenntnis der Dinge, Fertigkeiten und Sprachen“ zu pflegen (Did. IV, 6). Diese Dreizahl gehört ebenso eng zusammen wie die der Seelenkräfte: Vernunft, Wille, Gedächtnis, „welche die unerzeugte Dreieinigkeit abspiegeln“, — ein offenbarer Anklang an Vives (de anima op. II, 535). Die Bildung zur Frömmigkeit ist aber beiden das eigentliche Ziel der Erziehung (Viv. s. 6 ff., 201, 220, 254 — Com. Did. XVIII, XXIII, XXIV); denn wie Vives (de caus. op. I, 420) ist dem Comenius (Did. II; XVIII, 8; XXIV, 12; vgl. v. Criegern 236 f.) das zeitliche Leben nur die Einleitung zum ewigen; aber gerade deshalb muss es bei seiner Kürze und Ungewissheit recht nützlich angewandt werden (Viv. s. 18 f.; 25; Lange 851 — Com. Did. VII, 2; XVII, 43 ff., XVIII, 8). Zunächst muss also die Erziehung frühzeitig beginnen (Viv. S. 38; 206 — Com. Did. VII, 3; XVI, 9; XVII, 2 ff. XXIII, 13); schon das Elternhaus hat treu für Körper und Geist zu sorgen. Deshalb wird das Ammenunwesen von ihm (op. I, 213 f.) gerade so wie von Vives (S. 206; 58) stark gebrandmarkt und die zärtliche Nachsicht der Eltern scharf gezeisselt (Viv. s. 210; 284; 43; Heyne 286 — Com. XII, 17); denn durch jenes werden die Kinder, die „wie junge Affen“ (Viv. s. 38; op. I, 146) alles nachahmen, leicht auf schlechte Bahn gelenkt, diese verdirbt „das natürliche Streben in den Kindern“. Ein richtiges Urteil über die Dinge ist die wahre Grundlage aller Tugend; man muss sich daher von Kindesbeinen an daran gewöhnen, richtige Urteile zu haben, — das hatte Vives ausgesprochen, Comenius beruft sich wiederholt auf seine Ansicht (Did. XXIII, 5; Nov. ling. meth. op. II, 128), bestätigt sie und verlangt frühe Gewöhnung; weiss doch auch er, dass Zwang niemals dem Unterricht förderlich ist (Viv. s. 68

<sup>1)</sup> Viv. s. 44, 175, 207; op. II, 622 ff. — Com. Did. Sendschr.

<sup>2)</sup> Viv. op. I. 285 — Com. Did. XI, 13.

— Com. Did. XII, 2; XVII, 12). Gerade diesen Punkt liebt Comenius weiter auszumalen; er sagt, dass alles vergeblich ist, was „*invita Minerva*“ geschieht (Viv. s. 51 — Com. Did. XIX, 54), und dass deshalb schon das Vaterhaus den natürlichen Samen in den Kinderseelen zum Keimen treiben muss, damit die jungen Pflanzen dann „in den Garten der Schule überpflanzt“ werden können. Hier werden die latenten Kräfte der Jugend freigemacht und für die Forderungen des späteren Lebens zugerüstet; denn oberster Grundsatz ist: „*non scholae sed vitae discimus*“. Gerade darum hat aber der Staat für die Gründung von solchen Pflanzstätten zu sorgen (Viv. s. 175; 44 — Com. Did. XXXIII, 18 ff.), in denen nicht nur die Knaben, sondern auch die Mädchen, die man „ohne hinreichenden Grund“ — gerade das hatte Vives (de instit. fem. christ. I, 4, s. 213 ff. und de offic. mariti op. II, 623) eingehend bewiesen — von dem Studium der Weisheit auszuschliessen pflegt (Did. IX, 5), ihre Fähigkeiten zu völliger Reife zu entwickeln vermögen (Did. XVI, 51 ff.).

Das Ideal der Schule des Comenius, welche ebenso wie die des Vives (s. 30 f.) Armen und Reichen offen stehen soll (Did. IX), ähnelt nach Lage, Lehrmaterial und Lehrmethode sehr der Akademie Vives'; das Schülermaterial ist freilich ein etwas anderes; denn während jener eine strenge Ausscheidung unbrauchbarer Elemente verlangte (s. 50 ff.), kennt zwar Comenius die grossen Verschiedenheiten der Naturen und weiss sie nach Vives' Grundsätzen, wenn auch etwas schablonenhaft, physiologisch zu begründen (Viv. s. 44 ff. — Com. Did. XII, 18 ff.), glaubt aber in dem felsenfesten Vertrauen auf die Allmacht seiner Universalmethode (Did. XII, 25 ff.; XVIII), dass ein „Mangel in den natürlichen Anlagen ausgeglichen und alles in Harmonie und eine liebliche Übereinstimmung gebracht“ werden könne; „es möge also niemand ausgeschlossen werden, ausser wenn Gott Sinn und Geist versagt hat“ (Did. IX, 4; vgl. auch op. II, 167). In völliger Übereinstimmung mit Vives fordert er aber die Lage der Schule „an einem ruhigen, von Störungen und Ablenkungen entfernten Orte“ (Viv. s. 30 ff. — Com. Did. XVI, 56); da aber neben der Arbeit auch die Erholung ein Recht hat, muss für einen freien Spielplatz gesorgt werden, ja Comenius wünscht sogar einen Schulgarten (Did. XVII, 17). Den körperlichen und geistigen Erholungen misst auch er einen sehr hohen Wert bei, da durch sie die Arbeitsfrische und -lust bedingt ist (Viv. s. 79; 116 — Com. Did. XV, 11 ff.; XIX, 50); aber auch er will sie wie Vives (s. 51) möglichst so gestalten, dass sie ein pädagogisches Gepräge erhalten und den Ernst des Lebens widerspiegeln (op. III, 783; 789).

Die drei Lehrertugenden, die Vives aufstellte, finden wir gleichfalls hier wieder (Did. XVI): gute Kenntnisse, reiner Charakter und berechnete Klugheit bei Zucht und Unterricht; mürrisches Wesen würde die Schüler nur abschrecken (Viv. s. 65 ff. — Com. Did. XVII, 16). Freilich sind diese Forderungen so selbstverständlich, dass sie nicht entlehnt zu sein brauchen: doch glauben wir Vives selbst zu vernehmen, wenn es für verkehrt erklärt wird, dass „man den einheimischen Knaben einen fremdländischen Lehrer giebt, welcher der Muttersprache der Knaben unkundig ist“ (Viv. s. 67 — Com. Did. XVII, 27), und wenn er für die Zucht als Norm setzt, dass sie nicht sowohl der Kenntnisse als vielmehr der Sitten wegen streng gehandhabt werden müsse, wenn Beweise von Widerspenstigkeit, Hochmut und Ruchlosigkeit vorliegen (Viv. s. 77 f. — Com. Did. XVII, 40 f.; XXIII, 18; XXVI).

Die didaktische Methode beider Pädagogen würde genauer verglichen die frappantesten Übereinstimmungen zeigen; das ist nicht auffallend, beginnt doch Comenius das Kapitel über die Methode der Künste (Did. XXI) mit dem Satze des spanischen Meisters: „die Theorie der Dinge ist leicht und kurz und gewährt nur Vergnügen; die Anwendung jedoch ist schwierig und weitläufig, bringt aber wunderbare Vorteile“. Die Natur giebt beiden die unverrückbaren Normen der Unterrichtskunst (Viv. s. 56, op. I, 153; 156 — Com. Did. XIV ff. XXVII, 7). Die *Methodus novissima* (1648) bezeichnet als die drei Hauptstücke der Methode des Comenius: den Parallelismus der Dinge und

Worte, die lückenlose Stufenfolge des Unterrichts und das leichte, angenehme, schnell fördernde Verfahren bei dem Unterrichten, da der Schüler in steter Thätigkeit sei; das ist dasselbe wie das, was wir bei Vives als lückenlosen, anschaulichen und interessanten Unterricht finden. Nur tritt nun die Anschaulichkeit in den Vordergrund und erfährt eine planmässige Verwendung; denn sie gerade ist eine mächtige Stütze des Gedächtnisses, dessen Bedeutung mit Vives' eigenen Worten gefeiert, und dessen Pflege nach seinem psychologisch durchdachten Rate empfohlen wird (Did. XVIII, 33), indem Comenius den An- und Ausbau desselben in frühesten Jugend, die Befestigung mittelst des Schreibens (Viv. s. 75; 309; 318 — Com. Did. XIX, 47, XXIX, 18) und die Pflege zu rechter Tageszeit verlangt (Viv. s. 72 — Com. Did. XXIX, 17). Das Verdienst des Comenius bleibt hierbei ungeschmälert; denn wir müssen gestehen, dass er in der Entwicklung der didaktischen Richtlinien, wenn auch von seinen Vorgängern im grossen und ganzen beeinflusst, im einzelnen originell ist und scheinbar unwesentliche Details zum ersten Mal scharf in ihrer Bedeutung erkannt hat. Unwillkürlich an Vives werden wir jedoch erinnert, wenn er mit Quintilians Bild die Köpfe der Knaben einem Gefässe mit enger Mündung vergleicht (Viv. s. 70; op. I, 24 — Com. Did. XVII, 34; op. II, 182, 206) und daraus die bekannten pädagogischen Folgerungen zieht, wenn er die Verkehrtheit der Schulpraxis „den Anfängern in der lateinischen Sprache die Regeln lateinisch“ mitzuteilen, scharf geisselt und dafür die Benutzung der Muttersprache verlangt (Viv. s. 67 ff. — Com. Did. XVII, 27), und wenn er schliesslich das Interesse der Schüler selbst dadurch wachzubehalten rät, dass man den einförmigen Faden des Unterrichts durch eine scherzhafte Wendung, eine witzige Bemerkung oder sonst irgend etwas Erheiterndes unterbricht (Viv. s. 323; 68; 88 — Com. Did. XVII, 18; XIX, 20; 35). Auch sonst zeigt die Art, wie Comenius den Unterricht zu gestalten sucht, manche Berührungspunkte mit jenem: da finden wir den dialogischen Unterricht in seinem hohen Werte anerkannt (Viv. op. II, 531 — Com. Did. XVIII, 44 f.; XIX, 20), da zum Zweck der Erziehung zur Selbständigkeit die Bedeutung der Collektaenebücher gewürdigt (Viv. s. 70 ff.; 308; 328 — Com. Did. XVII, 42; op. III, 108), da die schon von Vives (s. 72) empfohlene gegenseitige Unterweisung der Schüler (Com. Did. XII, 31; XVIII, 46) systematisch durch Einsetzung von Dekurionen erweitert und da den Ehrgeiz als „Sporn und Stachel“ zum Lernen benutzt, freilich nicht mehr ganz in der vorsichtigen Weise Vives'; will doch Comenius, dass „wöchentliche oder monatliche Wettkämpfe um den Vorrang des Platzes oder der Belobung“ eingeführt werden, und dass jedem öffentlichen Aktus, Deklamationen, Disputationen, Prüfungen und Promotionen die Obrigkeiten persönlich beiwohnen, um durch Belobung der Fleissigen und Prämien den Eifer der Schüler anzufachen (Viv. bes. s. 76 — Com. Did. XVII, 20).

In der Stoffauswahl und der Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen konnte Vives keinen Einfluss auf Comenius üben, da dieser eine einheitliche, auf dem Boden der Muttersprache erwachsende Bildung anstrebte (Did. XXIX; op. II, 218 ff.; 276), während jener die Pflege der Muttersprache hauptsächlich dem Hause zuwies (s. 58), und da dieser im Hinblick auf die Forderungen der Zeit einen schnellen Eintritt in das praktische Leben ermöglichen wollte. Aber auch hier hat er den Spanier eifrig im einzelnen benutzt. Auch er fasst die Sprachen nicht als Selbstzweck, „sondern als ein Hilfsmittel, um Bildung zu gewinnen und mitzuteilen“ (Viv. s. 107, Com. Did. XXII). Auch er hält mit Vives (s. 59) die babelsche Sprachverwirrung für ein grosses Unglück (Did. VI, 5; op. II, 28 ff.; vgl. Raumer a. O. 87, 90), da durch sie die Einheit der Menschheit zerstört und der Inhalt der Worte verdunkelt sei. Er erklärt darum, „die Kenntnis vieler Sprachen sei nicht ein Teil der Weisheit“, und hätte am liebsten wieder den paradiesischen Zustand einer Sprache (op. II, 65). Diese Sprache Adams hatte Vives als Ideal vorgeschwebt, da „ihre Worte die Natur der Dinge vollkommen ausdrückten“ (a. O.); aber in dem Bewusstsein, dass die Vielheit der Sprachen die Strafe für ein

Verbrechen sei, hatte er eine Wiederherstellung jener idealen Ursprache für unmöglich gehalten. Comenius knüpft daran an; er meint der Sündenfall habe die Vollendung dieser Sprache verhindert und die Sprachverwirrung die Einheit fast völlig zerstört (op. II, 52; vgl. v. Criegern 313 ff.); aber er mag doch den Gedanken nicht aufgeben, dass einst eine der Ursprache ähnliche, „ganz significative, ganz reale Sprache“ geschaffen werden könne, die 10mal leichter als die lateinische sein würde, 100mal reicher, 1000mal geeigneter, um das Wesen der Dinge auszudrücken (op. II, 68). Vorläufig aber scheint ihm gleich Vives (s. 59 ff.) die lateinische Sprache einen passenden Ersatz zu bieten, die daher durch fleissige Schulung zur Universalsprache erhoben und durch intensiven Anschauungsunterricht so ausgebildet werden müsse, dass „jedes Wort eine Definition repräsentiere“, und dass sie „schon durch ihren Klang dem Geiste die Naturen der ausgesprochenen Dinge vergegenwärtige“ und sie so zu einem gemeinsamen Band der Völker werde (op. II, 66). Bei Entwicklung dieser Gedanken in der *Nova linguarum methodus* (op. II, 67) hält es Comenius „für der Mühe wert“, die Ansichten des Vives (s. 59 ff.) in extenso mit einigen unwichtigen Änderungen wiederzugeben und aus ihnen fünf Gründe für Erlernung der lateinischen Sprache herauszuschälen. Auch für das Griechische citiert er das Urteil Vives' an jener Stelle: „es habe grosse Labyrinth“ u. s. w. Die Frage, woher der Stoff zu der lateinischen Universalsprache zu entnehmen sei, bringt Comenius in ein schwieriges Dilemma, denn die primären Quellen dieser Sprache sind ja heidnische Autoren, die Glauben und Sitten schädigen können (Did. XXV, XXIV, 20; vgl. praef. ad. phys.; Raumer a. O. 76 f.) Er sucht dasselbe im Anschluss an Vives (op. I, 362 ff.; s. 26; 81 ff.), freilich mit grossem Rigorismus (vgl. Criegern 251 ff.) zu lösen: wie Jsrael die ägyptischen Gefässe nach Gottes Befehl für sich nahm, so müssen „durch Bildung, Urteil und christliche Gottesfurcht gekräftigte“ Männer es versuchen, „alle Blüten der Formenschönheit in jenen öden Wüsten zu sammeln und in den Gärten der christlichen Philosophie reichlich auszustreuen“; jedenfalls müssen alle heidnischen Autoren streng purifiziert werden, wie den heidnischen Weibern, welche Israeliten in die Ehe führten, „die Haare abgeschoren und die Fingernägel beschnitten wurden“ (Did. XXV, 21 f.; Raumer 77). Die Vergleiche (vgl. auch op. I, 430) stammen offenbar nicht aus Augustin, wie Raumer vermutet, sondern aus Vives (s. 28 f.), der sie in derselben Reihenfolge und mit derselben Nutzenwendung bringt und auf Hieronymus zurückführt. Als guter Ersatz der Classiker gelten dem Comenius einige Schriften des Vives; seine *Colloquia* und — wie er ungenau sagt — seine *Introductio in sapientiam* werden (op. III, 30) als geeignete Privatlektüre genannt. Ein Radikalmittel aber gegen das Gift der lateinischen Autoren ist des Comenius *Janua linguarum reserata* (1631), welche alle zur Umgangssprache erforderlichen Ausdrücke und Phrasen als „Gefüllsel“ ihrer 1000 Därme aufnahm und dadurch die heidnischen Autoren überflüssig machen sollte. Allmählich hat Comenius seine krassen Ansichten etwas gemildert (v. Criegern 300 ff.) und sich dadurch dem freieren Standpunkt Vives' mehr genähert. Die *Janua* hat aber noch einen anderen als den eben genannten Zweck: sie soll die falsche Art des Lateinunterrichts, der sich fast ausschliesslich mit Wörtern in zeitraubender Arbeit abgegeben habe, beseitigen; ausdrücklich nennt Comenius in der Einleitung Vives neben Erasmus, Sturm und anderen an erster Stelle als einen der grossen Männer, die den bisherigen traurigen Zustand des fremdsprachlichen Unterrichts tief beklagt hätten (op. I, 250). Über die Art der Imitation der Alten stimmt er gleichfalls mit diesem völlig überein: er verfehmt die Zusammenstoppelpung einzelner Formeln und Floskeln aus ihnen; denn „die Schminke oberflächlicher Gelehrsamkeit“ entstellt, statt zu verschönern; „die Sklavenherde der Nachahmer“ macht sich ebenso lächerlich wie die Äsopische Krähe (Did. XVIII, 19); daher muss der Unterricht gerade hier darauf dringen, dass die Nachahmung je länger je mehr selbständig wird (Viv. s. 124 ff. — Com. Did. XXI). Auch für sein manchmal recht seltsames Latein

glaubt er sich auf Vives berufen zu dürfen; auch jener habe sich wie andere berühmte Humanisten der verdienstlichen Aufgabe unterzogen die lateinische Sprache mit notwendigen Ausdrücken zu bereichern (vgl. Apolog. op. IV, 31). Dass Comenius für Physik (Did. XVIII, 25 ff.), Medizin (Raumer 69), Geographie u. s. w. Anschauung des lebendigen Buches der Natur statt toter papierener Weisheit verlangt, ist aus seinen Grundsätzen so selbstverständlich, dass wir hier keine Spuren von Vives' Einwirkung (s. 111; 144) wittern dürfen; wohl aber legt seine Behandlung der Geschichte die Vermutung nahe, dass er hier in den Fusstapfen desselben geht; erklärt er doch „geschichtliche Kenntnisse für den herrlichsten Teil der Erziehung“, die deshalb während des ganzen Unterrichts zwar nicht als erschwerende Arbeitslast, sondern als „Würze für die ernsteren Studien“ erweitert werden sollen, und verbannt er doch die Schlachten- und Kriegsgeschichte, um an ihre Stelle mit Vives (s. 154; vgl. Wychgram LXVII) die würdigere Culturgeschichte zu setzen (Did. XXX, 15 f.).

Aus dem bisherigen ergibt sich, dass Comenius eine Anzahl von Vives' Schriften ausnutzte oder doch kannte, nicht nur die pädagogischen, wie das Hauptwerk *de tradendis disciplinis*, sein *Supplement de causis corruptarum artium*, die *Colloquia* und *Introductio ad sapientiam*, sondern auch andere, wie die politische Schrift *de concordia et discordia*. Wir können noch zwei andere hinzufügen: die *Fabula de homine*, die Comenius (op. III, 502) als treffliches Muster selbsterdichteter Fabeln nennt, und die Bücher *de veritate religionis christianae*, wie er wieder ungenau citiert (op. II, 184); hier hatte Vives die Ansicht entwickelt, um die Juden für das Christentum zu gewinnen, sei es am besten, „wenn sie mit der wahren Erkenntnis der Dinge erfüllt würden, damit sie über Gott und Menschen höher zu denken lernten“: Comenius überträgt das auf die Muhamedaner; er hofft, dass die Übersetzung der *Janua* in die orientalischen Sprachen diesem hohen Ziele dienen werde und berührt sich dadurch (vgl. auch v. Criegern S. 158 f.) wieder mit Vives, der (s. 60) gleichfalls den Sprachunterricht in den Dienst der Heidenmission stellen möchte.

Bei diesen zahlreichen teils mittel- teils unmittelbaren Einflüssen des Spaniers auf die Pädagogik des Comenius, die viel tiefer gehen, als dessen Citate vermuten lassen, drängt sich die Frage auf, ob die Zeitgenossen des letzteren etwas von der massgebenden Bedeutung des genialen Vives für die angestaunten Reformen des grössten Pädagogen ihrer Zeit wussten oder wenigstens ahnten. Für die Beantwortung dieser nicht unwichtigen Frage werden wir uns zunächst gegenwärtig halten müssen, dass damals trotz des dazwischen liegenden Jahrhunderts Vives noch nicht verschollen und seine bahnbrechenden Werke noch nicht unter dem Staub der Bibliotheken einer unverdienten Vergessenheit anheim gefallen waren, dass mithin viele die grosse Übereinstimmung beider Pädagogen sofort erkennen mussten. Dann aber setzt mich ein kleiner Fund in die glückliche Lage mit Bestimmtheit eine bejahende Antwort geben zu können. In demselben Jahre, in welchem Amos als 77jähriger Greis „die Summe seiner christlichen Lebensweisheit“ in dem schönen Büchlein von dem Einen Notwendigen niederlegte, welches sein Schwanengesang und sein wertvolles Vermächtnis an die Nachwelt sein sollte, im Jahre 1668, erschien von diesem Buch ein Abdruck in Frankfurt und Leipzig, welchen Ahasver Fritschius mit kurzen Anmerkungen versah. Hier können dreimal (86, 92, 94) Äusserungen Vives' dazu herangezogen werden, um des Comenius Worte teils zu erläutern, teils zu erhärten. Gerade der Umstand, dass hierbei verhältnismässig fernliegende Beziehungen aufgespürt werden, obwohl der Herausgeber sonst kaum dazu neigt, mit literarischen Kenntnissen zu prunken, scheint mir ein untrüglicher Beweis dafür zu sein, dass man gewöhnt war allenthalben Zusammenhänge zwischen den Grundanschauungen beider Denker zu beobachten. Man wird demnach nicht mit Hause behaupten dürfen dass „die Möglichkeit einer Beeinflussung des Comenius durch Vives als eine äusserst geringe bezeichnet werden müsse“ (S. 60), sondern wird Wychgrams Ansicht beistimmen, „dass die innere Verwandtschaft des Vives mit diesem Pädagogen grösser ist als mit irgend einem andern“ (LXXXIII).

Hat Vives mehr auf den inneren Kern, so hat Alsted mehr auf die äussere Form der Pädagogik des Comenius eingewirkt. Schon die genaue Feststellung der Zusammenhänge zwischen diesem und dem Spanier war schwierig, schwieriger noch ist die Untersuchung des Verhältnisses zwischen ihm und seinem Herborner Lehrer. Was der Lehrer in persönlicher Einwirkung einem von hohem Streben erfüllten Schüler übermittelt, lässt sich ja nicht ohne weiteres auf eine mathematische Formel bringen: nicht immer sind es in bestimmte Worte gefasste Gedanken, die der Schüler als *κῆρα εἰς ἀεί* mitnimmt, oft sind es nur Keime, die er durch eigene Arbeit zur Entwicklung bringen, und Anregungen, die er prüfend nach ihren letzten Consequenzen verfolgen muss. Und dieser allgemein gültige Satz gewinnt für die Beziehungen von Comenius zu Alsted noch erhöhte Bedeutung dadurch, dass der Schüler nur zwei Jahre jünger war als der Lehrer und von ihm, wie ihre Disputation zeigen kann, als gleichberechtigt anerkannt wurde.

Wir dürfen uns also, wenn es auch vollkommen richtig ist, dass „von des Comenius akademischen Lehrern keiner solchen Einfluss auf ihn ausgeübt“ hat als Alsted,<sup>1)</sup> doch nicht wundern, wenn wir bei vielen gemeinsamen Zügen ihrer Weltanschauung einige Verschiedenheiten sehen: Alsted war stets ein eifriger Verfechter der reformierten Lehre: ihr Centraldogma von der Gnadenwahl wird im Triumphus (298 ff.) in streng calvinischer Weise behandelt;<sup>2)</sup> bei Comenius jedoch, dem Sohn und späteren Bischof der mährischen Brüdergemeinde, kann man „fast von einem absichtlichen Ignorieren der Lehre von der Gnadenwahl“ sprechen,<sup>3)</sup> für ihn und seine weitgehenden Weltverbesserungspläne ist eine fast unbeschränkte Willensfreiheit des Menschen die *conditio sine qua non*, und der Gedanke, dass Gott den Menschen unter das Gesetz der Entwicklung gestellt habe, giebt ihm trotz der entmutigenden Zeitverhältnisse immer wieder die Schwungkraft zu froher Zukunftshoffnung. Der Anbruch des tausendjährigen Reiches ist für ihn ebenso wie für Alsted das Ziel der Sehnsucht. Aber auch hier ein Unterschied — Alsted ist in seiner Eschatologie lehrhaft kühl, er berechnet das Jahr 1694 als Beginn jenes Reiches (Trium. 468, 495; v. Criegern 366 ff.). Comenius leidet in schwärmerischer Begeisterung gern sein Ohr den phantastischen Weissagungen, welche bei allen Widersprüchen darin zusammenstimmen, dass sie der zertretenen Kirche ein baldiges Ende ihrer Notzeit verkünden;<sup>4)</sup> und trotz mannigfacher Enttäuschung setzt er in unerschütterlichem Vertrauen auf Gott, „er werde seine treuen, tiefgebeugten Diener nicht verlassen, — alle seine Hoffnung auf das chiliaistische Jahr 1672 oder 1673“.<sup>5)</sup> Aber mag auch der eine mehr zu dogmatischer Spekulation, der andere mehr zu pietistischer Mystik neigen, praktisch berühren sie sich nahe: Verwandtschaft in ihrer Lehre von der Kirchenzucht hat schon v. Criegern (371) bemerkt, und Abhängigkeit des Comenius von Alsted in seiner Schätzung der Bibel als der alleinigen Quelle aller Weisheit ist durch seine eigenen Zeugnisse gesichert. Im Triumphus hatte Alsted, wie wir sahen, zu zeigen gesucht, dass die heilige Schrift nicht nur die vollkommenste Unterweisung zur Seligkeit, sondern auch zu aller weltlichen Gelehrsamkeit enthalte, da sie für alle Wissenschaften „entweder die Richtschnur oder Sprüche oder Beispiele liefere“; scheinbare Widersprüche beweisen ihm gerade den göttlichen Ursprung der Bibel und vermitteln sich ihm leicht, so ist ihm der doppelte Bericht über die Erschaffung des Weibes (Gen. 1 u. 2) ein einfaches *πρότερον ὕστερον* (Trium. 466). Comenius steht auf demselben Standpunkt, auch ihm macht z. B. die Combination beider Berichte keine Schwierigkeiten (Did. IV), auch ihm ist

<sup>1)</sup> v. Criegern 4.

<sup>2)</sup> ebd. 366.

<sup>3)</sup> ebd. 134 vgl. 113 331 f.

<sup>4)</sup> ebd. 17 f.; 49 ff.; 67 f.; 195; Kleinert a. O. 26 f.; 47 ff.

<sup>5)</sup> Zoubek XCIV.

„die Quelle der Weisheit das Wort Gottes im Himmel“ (Did. XXV, 18), und er freut sich, dass in seinem Zeitalter schon einige dargethan haben, „dass die Grundlage aller philosophischen Wissenschaften und Künste wahrer als irgendwo anders in der Schrift enthalten sei“. Aus der tschechischen Ausgabe der Didaktik wissen wir, dass unter den einigen vor allem Alsted zu verstehen ist, dass also die Verbannung der heidnischen Schriftsteller aus den christlichen Schulen, welche Comenius erstrebt, wesentlich die Ausführung der von Alsted im Triumphus gegebenen Anregung ist. Welchen Eindruck gerade dieses Werk auf ihn gemacht hatte, zeigt auch die Physik 1633, in der er mit ausdrücklicher Berufung auf den Vorgang seines Lehrers in jenem Werke unter Verzicht auf selbständige Forschung „nach dem göttlichen Lichte“ der Bibel eine Naturphilosophie zu construieren sucht. Dass sich mit solchen Ansichten bei beiden der Glaube an die Einwirkung der Gestirne paart, ist bei der Verworrenheit der astronomischen Anschauungen ihrer Zeit leicht erklärlich (für Com. vgl. op. III, 644; v. Criegern 132 ff.).

Wenn nun auch Comenius in der *Pansophici libri delineatio* (op. I, 423) sich von allen encyclopädischen Arbeiten nicht voll befriedigt erklärt, so zeigt doch gerade die vorsichtige Ausdrucksweise und immerhin lobende Anerkennung, dass er die Arbeiten „der hochgelehrten Männer“ nicht als ganz wertlos bei Seite schieben will. In der That finden sich in seiner tschechischen Homiletik nach v. Criegerns Urteil (74) manche Übereinstimmungen mit der *Rhetorica sacra* bei Alsted (Trium. 216 ff.); besonders aber lassen seine pädagogisch-didaktischen Arbeiten Einflüsse des Lehrers öfter erkennen. Die Behauptung Zoubeks (a. O. XI), „dass auf dem Gebiete der Didaktik Comenius gänzlich von Alsted abwich“, wird schon durch die einfache Thatsache widerlegt, dass dieser ausser an den drei schon genannten Stellen (Did. XXIX; Ausg. v. Tomek 248; Phys. Einl.) Alsted's Arbeiten noch fünfmal anzieht (op. I, 383; II, 225; 260 f.; 438; III, 21) und öfter ohne Namensnennung benutzt. Wir heben nur das Wichtigste hervor.

Von Alsted stammen die Grundzüge für die Aufstellung der Schulklassen (Did. XXIX); besonders lehnt sich Comenius bewusst an seinen Lehrer in seinen Bemerkungen über die Elementarschulen an, indem er nur insofern dessen Plan (S. II, 85 ff.) modificiert, als er die Elementarschule auch für die höhere Gymnasialbildung zur notwendigen Vorstufe erhebt, während jener die Knaben, „welche nach der Bestimmung der Eltern nach einer umfassenderen Geistesbildung trachten“, geradezu in die Lateinschule schicken will (Com. a. O.). Wie hohen Wert Comenius auf die Ansicht jenes legt, erhellt besonders daraus, dass er seine abweichende Anschauung ausführlich durch sieben Gründe zu rechtfertigen sucht, unter denen die wichtigsten die sind, dass man vor dem zwölften Jahre noch gar nicht bestimmt über die Anlagen der Individuen urteilen könne, und dass auch für die Lateinschüler Fertigkeit in der Muttersprache unerlässlich sei. Auch für die Einteilung der klassischen Schulen selbst schwebt Comenius Alsted's Entwurf vor (vgl. op. III, 20 ff.; v. Criegern 247; 372 f.); denn er will drei grammatische Stufen mit einer mehr verbalen und drei humanistische Stufen mit einer mehr realen Bildung einrichten. Aber „damit wir nicht nur Kinder dieser Welt, sondern Erben des Himmels bilden“, fügt er noch eine VII. Klasse, die theosophische hinzu. Diese (v. Criegern 280 ff.) ist jedoch auch nichts wesentlich Neues; vielmehr will sie nach Alsted's im Triumphus gegebenem Entwürfe die Jugend zu einer mit Gelehrsamkeit gepaarten Frömmigkeit führen und legt daher in allen Unterrichtsgegenständen biblische Stoffe vor: für die Mathematik Behandlung der kabbalistischen Zahlen, für die Architektur Behandlung der Arche Noah, Stiftshütte u. s. w., ganz wie Alsted es gezeigt hatte.

Von Alsted stammt ferner die Forderung einer genauen Pensenverteilung (Did. XV, 14; XVI, 50) und die Anordnung, dass nur vier Stunden an jedem Tage unterrichtet werden solle (Did. XII, 2;

XXIX, 17). Concentration durch Stoff (Did. XX, 21) und Lehrer (Did. XVII, 8) hatte gleichfalls schon Alsted gefordert; schon er hatte auf Gebrauch weniger Schulbücher in gleichen Ausgaben (Did. XIX, 36) und ausschliessliche Benutzung derselben auch ausserhalb der Schule gedungen (Did. XVI, 62; XIX, 31) und die Nützlichkeit der Arbeitsteilung in einem Collegium Gellianum (Com. op. III, 673; IV, 79 f.) hervorgehoben. Öffentliche Prüfungen (Did. XXXI, 5) und Aufführungen von Dramen kannte auch er schon; ja merkwürdiger Weise folgte Comenius bei letzteren nicht dem Vorgange des Normalschulmanns Sturm, der klassische Stücke vortragen liess,<sup>1)</sup> sondern dem seines Herborner Lehrers, der christliche Stoffe befürwortete (S. II, 533). Freilich fügt er dazu noch allegorische Stücke, wie der Cyniker Diogenes oder vom compendiösen Philosophieren und der Wettstreit der Grammatik, Logik und Metaphysik, die der Lehrer kaum gebilligt haben würde (vgl. Raumer a. O. 86). Auch bei den Klagen über den Mangel geeigneter Lehrkräfte knüpft Comenius an die Erörterungen desselben (*Encyclopaedia septem tomis distincta*, Herborn 1630 lib. XXIV) in gleichem Sinne an (op. II, 260 f.).

Mögen unter diesen Übereinstimmungen manche immerhin zufällig sein, so haben wir wieder unzweifelhafte Abhängigkeit des Comenius von Alsted bei seiner Behandlung der fremden Sprachen. Einmal beruft er sich für die hohe Wertschätzung und Bedeutung der Sprachkenntnisse auf diesen (op. II, 225 = Alst. *Encycl.* p. 1510), dann nennt er ihn ausdrücklich neben Martinius, Becmann und Colding als „vorzüglichen Etymologen“ (op. I, 383). Er hat eine schon klarere Einsicht in die Sprachwissenschaft als sein Lehrer (vgl. op. II, 36 ff.; v. Criegern 313 ff.), macht gute Bemerkungen über die nähere Verwandtschaft der europäischen Sprachen, Bedeutungsverschiebung, Lehnwörter u. s. w.; aber da das Hebräische auch seine Kreise stört (op. I, 253; II, 46) und das gelegentlich (op. III, 405 ff.) gegebene Verzeichnis der Lehn- und Fremdwörter im Lateinischen unsere Anforderungen nicht befriedigt, so würde auch das wiederholt versprochene *Lexicon etymologicum* (op. I, 253; 383) oder *harmonicum* (op. III, 36), welches alle Vorarbeiten weit übertreffen sollte, für uns doch nur historischen Wert haben. Beherrigung verdient aber noch jetzt seine Forderung, dass bei der Erlernung des Griechischen an die verwandten lateinischen Wörter angeknüpft werden müsse (op. IV, 52).

Dass auch Alsteds mnemotechnischen Pläne von Comenius geprüft wurden, ist sehr natürlich, — ebenso natürlich aber auch, dass er sich ihnen gegenüber äusserst skeptisch verhielt (op. II, 120; III, 541; 642). Zwar weist er nicht alles von der Hand, lässt vielmehr gelegentliche mnemotechnische Hülfen gelten und billigt den Vorschlag Alsteds (S. III, 499), um z. B. ein Wort wie *Alabandinensis* zu behalten, dasselbe in drei Wörter: *ala*, *Band*, *ensis* zu zerlegen (op. II, 126); auch bricht er nicht kurzweg den Stab über die ganze Gedächtniskunst, sondern zählt nur die Bedenken gegen sie auf und findet glücklich das lösende Wort, durch welches der unfruchtbare Bilderdienst der Mnemonik zu einem hochbedeutsamen Bildungselement umgestaltet wird. Denn dass der Anschauungsunterricht des Comenius nicht ohne inneren Zusammenhang mit Alsteds Mnemotechnik ist, ergibt sich aus seinen eigenen Worten (op. III, 642).<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Kückelhahn, d. Päd. Sturms 132 ff.

<sup>2)</sup> *Tutiorum—insistere viam tutius; sensus et imaginativam, memoriae antecessores et praeministros, non per fictitia raptando loca commentitiisque fascinando figuris, sed per veras rerum classes traducendo proque imaginariis rerum simulacris ipsas nativas rerum formas commonstrando, singulis denique pro rei exigentia (ne canis properans coecos pariat catulos) immorando. Hoc demum est quod non fictam aut pictam vel umbratilem evanidam, sed veram, solidam, stabilem praestabit eruditionem, ingeniaque non in hebes quid et stupidum desinere, sed in maius semper acumen surgere faciat.*

Auch die Zeitgenossen scheinen den nahen Zusammenhang zwischen den Anschauungen beider Pädagogen gekannt zu haben; denn es ist wohl kein Zufall, dass 1643 gerade an Comenius der ehrenvolle Ruf des Wojwoden Georg Rakoczy von Siebenbürgen erging „Alstedius' Stelle einzunehmen und die Reform des Schulwesens zu übernehmen“, wie Zoubek (LXXII) berichtet,<sup>1)</sup> und dass trotz des Comenius anfänglicher Weigerung dieser Ruf auch von den Nachfolgern jenes edlen Fürsten so lange wiederholt wurde, bis er ihm 1650 Folge leistete.<sup>2)</sup> Dem opferwilligen Fürsten musste es wichtig sein, dass die von Alsted begonnene Reform des Schulwesens in seinem Geiste fortgesetzt würde: sein berühmtester Schüler musste als sein berufener Nachfolger erscheinen.

Ich glaube sogar in ganz unwesentlichen Einzelheiten den Einfluss Alsteds auf Comenius zu bemerken, wenn z. B. von diesem die beiden Arten der Züchtigung drastisch als „verba et verbera“ benannt werden (Did. XXIII, 18), oder wenn in den Lissaer Schulgesetzen, die wahrscheinlich von Comenius herrühren, der Tanz mit dem Wort geächtet wird, das schon Alsted gebrauchte: „chorea est circulus, cuius centrum est diabolus“,<sup>3)</sup> oder wenn das Ei des Columbus in demselben Zusammenhange erscheint wie bei jenem, um die Originalität des Comenius trotz scheinbarer Selbstverständlichkeit seiner Forderungen zu beweisen (Did. XII, 4).

In der That ist der Mann, der hundert Jahre nach der Entdeckung von Amerika das Licht der Welt erblickte, berechtigt sich mit dem kühnen Entdecker zu vergleichen, und unser Versuch den überwältigenden Eindruck, welchen des Comenius rastloses Bemühen um die Pädagogik auf jeden macht, historisch zu erklären, indem wir seine Beziehungen zu zwei seiner einflussreichsten Vorgänger in ein helleres Licht rückten, will und soll seinen Ruhm nicht beeinträchtigen; war er es doch, der die praktischen Erfahrungen und die theoretischen Arbeiten auf dem Gebiete des Schulwesens, die bis dahin gemacht waren, von hoher Warte überschaute, ihre Ergebnisse mit klarem, selbständigem Urteil benutzte und vermöge seines weitreichenden Einflusses zur Anerkennung und Einführung brachte, und der auch die grossen Verdienste eines Vives und Alsted um die Pädagogik neidlos anerkannte, ja die Namen und Leistungen derselben den kommenden Geschlechtern übermittelte.

<sup>1)</sup> Vgl. Gindely, Sitzgsber. der Wien. Ak. phil. hist. Kl. 1855, XV, 499 f.

<sup>2)</sup> Vgl. Linberger, Gesch. d. Evang. in Ungarn 63.

<sup>3)</sup> Vgl. Ziegler, Beitr. zur älteren Gesch. des Gym. zu Lissa 1855, XXXIV.

