

V o r w o r t.

Die Abhandlungen vor den Schul-Programmen dienen entweder als Beweise des auf einer Anstalt herrschenden wissenschaftlichen Geistes, oder sie enthalten Erörterungen über mehr oder minder wichtige in das Schulleben einschlagende Gegenstände, deren Besprechung nicht bloß dem Gelehrten und Schulmanne, sondern auch dem größern gebildeten Publicum wünschenswerth ist. Unter die letztern Erörterungen gehört der folgende Aufsatz; er ist hauptsächlich darauf berechnet, den Eltern der Gymnasial-Schüler und den Freunden der Jugendbildung, die weder Zeit noch Gelegenheit haben, sich mit ausführlichern pädagogischen Schriften zu befassen, eine Uebersicht zu geben über eine Erscheinung, welche das Nachdenken der Schulmänner Deutschlands jetzt fünf Jahre hindurch beschäftigt, nämlich über die sogenannte Ruthardt'sche Methode. Diesem Zwecke gemäß enthält der Aufsatz eine Nachricht über den geschichtlichen Verlauf der in Frage stehenden Sache und eine kurze Darstellung der Methode und ist in deutscher Sprache geschrieben, obgleich nach dem Herkommen in diesem Jahre eine lateinische Abhandlung dem Programme hätte vorangehen sollen. — Die über den geschichtlichen Hergang verbreiteten Irrthümer werden sich durch den Aufsatz hoffentlich von selbst lösen; Bedenken und Einwürfe, welche gegen die Methode laut geworden sind, sollen nicht geradezu widerlegt werden; insofern aber die Darstellung von selbst darauf führt, können sie nicht unberücksichtigt bleiben, wobei es jedoch weder auf eine Polemik gegen Andersdenkende, noch auf eine Vertheidigung Ruthardts abgesehen ist. Zu einer Polemik eignet sich ein Schul-Programm nicht als Kampfplatz, und die Vertheidigung seiner Ansichten wird Rut-

hardt wohl selbst übernehmen, sobald er es für zweckmäßig erachtet. — Auf die zahlreichen über den Gegenstand bereits erschienenen Abhandlungen in Literatur-Zeitungen, Programmen und besondern Schriften geht der vorliegende Aufsatz nicht namentlich ein, weil das für den angegebenen Zweck völlig nutzlos, ja sogar nachtheilig wäre. Wer die auf Rutherford bezügliche Literatur näher kennen zu lernen wünscht, kann einen großen Theil derselben angeführt finden in der Schrift: „Dr. Ernst Rutherford's Vorschlag und Plan u. s. w. und dessen Beleuchtung durch Dr. Carl Peter erläutert von Fr. Jos. Reuter.“ Straubing 1844. Die in dem empfehlenswerthen Werkchen enthaltenen literarischen Angaben könnten jedoch jetzt schon ansehnlich vermehrt werden. Durch die von Reuter a. a. D. S. 13. u. folgd. dargestellten Grundzüge des Rutherford'schen Planes und Vorschlages ist der nachstehende Aufsatz nicht überflüssig geworden, weil dort ein anderer Zweck verfolgt, ein anderes Publicum vorausgesetzt und in die Darstellung „das eingeflochten wird, was die Praxis erfordern dürfte und zum Theil bereits gebildet hat.“ Ob die hier gebotene Aufklärung über die Sache ihrem Zwecke entspreche, muß einstweilen dahin gestellt bleiben. Daß es besondere Schwierigkeiten habe, den Grundgedanken Rutherford's und seine Durchführung einem größern Publicum kurz und doch klar und übersichtlich darzulegen, werden die Sachverständigen einräumen. Ist die Aufgabe hier aber auch nicht ganz gelöst, dann wird doch vielleicht soviel erreicht, daß einige irrige Ansichten über die durch Rutherford vorgeschlagene Vervollständigung der früheren Lehrweise berichtigt werden, und daß hier und da Einer von Denen, welchen die Sache näher am Herzen liegt, sich veranlaßt sieht, in dem lehrreichen Werke Rutherford's selbst weitere Aufklärung zu suchen.



Interdum vulgus rectum videt, est ubi peccat.
Si veteres ita miratur laudatque poëtas,
Ut nihil anteferat, nihil illis comparet, errat.
Si quaedam nimis antique, si pleraque dure
Dicere credit eos, ignave multa fatetur,
Et sapit et mecum facit et Jove judicat aequo.

Horat.

Im Verlauf der letzten 50 Jahre hat sich der Begriff der Gymnasien hinlänglich klar herausgestellt; galten sie schon seit lange als Anstalten für die formale Ausbildung des Geistes, und fand man in der Sorge für die allgemeine formale Bildung ein charakteristisches Merkmal derselben, welches den besondern Berufs-Schulen nicht zukam, dann mußten sie in der neuesten Zeit, — wo das rasch vorwärts treibende Leben die ganze inhaltschwere Vergangenheit als veraltet und abgethan zurück zu lassen und als unnützes, hemmendes Gewicht von den eilenden Füßen zu schütteln schien, wo das Bedürfniß höhere Bürgerschulen hervorrief, welche ihrerseits den Gewerbeschulen gegenüber mit Recht auch Anspruch darauf machten, formale Bildungs-Anstalten zu sein, — ein anderes in ihnen liegendes Element, welches sie wesentlich von allen andern neben ihnen entstandenen Schulen unterscheidet, geltend machen. Sie stellten sich dar als solche, welche die alte Zeit mit der neuern vermitteln helfen und, so viel an ihnen liegt, dazu beitragen, daß die alte Bildung, welcher wir einen so großen Theil der unsrigen verdanken, die geistigen Eroberungen der alten gebildeten Völker, der Griechen und Römer, nicht durch Fahrlässigkeit oder Übermuth verloren gehen, sondern ein geistiger Besitz für uns bleiben, den wir immer mehr verschönern und zu einem immer größern geistigen Nutzen anbauen können. Soll nicht jedes neue Geschlecht das Werk der Geistesbildung,

die Aufgabe der Völker, so wie jedes einzelnen Menschen, von Borne beginnen, dann darf der Zusammenhang mit der frühern Bildung nicht abgerissen werden, und es ist eine eitle Täuschung, wenn man glaubt, der jetzige Culturzustand müsse nur, wie er eben sei, erfasst werden, und dann könne man ihn schon weiter führen. Erneuet sich das Wasser des voll dahin strömenden Flusses nicht jeden Augenblick aus seinen tausend Quellen, dann wird er bald aufhören, die Länder zu befruchten und zur Verbindung der Menschen mächtige Schiffe zu tragen; statt der klar fließenden Welle wird bald der Schlamm des Bodens unsern Blicken sich zeigen, und ein träger Sumpf wird die Umgegend verpesten; der menschliche Geist nähret sich auf seinem Wege zur höchsten erreichbaren Bildung von der Frucht, welche die Anstrengung der Geister früherer Menschen gewann, und nicht aus jeder beliebigen Flamme, nur aus der Asche des alten Phönix steigt der neue Phönix empor. Was also auch immer das Bedürfnis der Zeit hervorbringen mag, die Gymnasien wird man des bezeichneten Elementes wegen nicht entbehren, und sie werden ihrerseits nie aufhören können, als Hauptbildungsmittel die alten Sprachen festzuhalten, nicht bloß, weil man bisher noch kein besseres Mittel für formale Bildung kennen gelernt hat, sondern auch, weil eine gründliche und wahrhafte Kenntniß des menschlichen Geistes, wie er im Alterthume sich entwickelt hat, ohne genaue Kenntniß des vorzüglichsten und geistigsten Erzeugnisses dieses Geistes nicht möglich ist. Wenn das Bewußtsein, diese Bedeutung für das lebendige Leben zu haben, auch erst in Folge der Angriffe des Realismus mit Bestimmtheit in den Gymnasien hervortritt, so ist doch jenes Element in ihnen immer anerkannt worden, und wenn man sie von jeher den Gelehrten-Schulen zählte und ihre Studien als Humanitäts-Studien bezeichnete, so sprach man damit unbewußter Weise im Grunde nur den obigen Gedanken aus.

Kann man sich also in Bezug auf den wahren Fortschritt in der Geistesbildung über die Anerkennung der Wichtigkeit der alten Sprachen für den Zweck der Gymnasien nur freuen, dann war es doch nicht zu billigen, wenn hier und da in einseitiger Hochschätzung des Alterthums und in Verkennung des lebendigen Geistes der Gegenwart ein inländisches oder ausländisches Gymnasium in ein philologisches Seminarium sich zu verwandeln strebte, und bei Verdrängung oder Beeinträchtigung der andern Lehrgegenstände mit blindem Eifer fast ausschließlich die alten Sprachen und neben ihnen die alte Geschichte und Geographie, Cultur- und Literatur-Geschichte und die alte Philosophie in seinen Kreis zu ziehen sich bemühte. Dagegen erhoben sich mit Recht die Stimmen von allen Seiten. Denn abgesehen von son-

stigen verderblichen Richtungen, welche bei einem solchen Mißgriffe zu befürchten waren, drohte durch das verkehrte Beginnen dem noch nicht gekräftigten, zum richtigen Unterscheiden noch nicht fähigen Geiste unsrer Jugend, unsrer christlichen Jugend, die ganz in das Alterthum versenkt werden sollte, eine Gefahr, in der wohl mancher seinen Untergang gefunden haben möchte. Wollen wir auch den Zusammenhang mit dem Alterthum nicht abreißen, soll die alte Bildung uns zu Gute kommen, soll die durch vertrauten Umgang mit den Alten gewonnene Kenntniß des Geistes der Alten und der geistigen Kräfte, die sie vorzugsweise entwickelten, eine allseitig menschliche Bildung in uns fördern, dann wollen wir darum doch weder in der Politik noch in der Religion Griechen und Römer werden, wollen selbst in Kunst und Wissenschaft nicht zurück in die vorchristlichen Zeiten und nicht im Streben nach menschlicher Bildung die christliche Bildung verlieren.

So ist denn auch schon lange die in den Gymnasien der Erlernung alter Sprachen zu widmende Zeit mit Berücksichtigung der übrigen Lehrgegenstände auf das wahrscheinlich richtige Maaß zurückgeführt; darüber wenigstens sind die meisten von denen, welchen ein Urtheil in diesen Sachen zusteht, einverstanden, daß der Zweck der Gymnasien bei Festhaltung der jetzt ziemlich allgemein bestimmten Zeit für den Unterricht im Latein und im Griechischen erreicht werden könne. Eben so allgemein aber sind die Klagen der Kundigen, daß die Leistungen der Gymnasial-Schüler dem Aufwande an Zeit und Kraft, womit die alten Sprachen jetzt unter der Leitung philologisch tüchtig gebildeter Lehrer eingeübt werden, nicht entsprechen; und in der That scheint man berechtigt zu sein, von den Abiturienten, welche meistens 9 bis 10 Jahre hindurch täglich mehr als 2 Stunden im Lateinischen und Griechischen unterrichtet sind und sich ungefähr eben so viele Stunden zu Hause mit diesen Sprachen beschäftigt haben, gründlichere und umfassendere Kenntnisse zu erwarten, als sie in der Regel gefunden werden; überall fehlt es noch an einem sichern Wissen und fertigen Können. Die Gründe dieser Erscheinung aufzufinden ist nicht so schwer, als es für den Pädagogen und selbst für die Unterrichtsbehörden schwierig, ja unmöglich ist, sie alle zu beseitigen. Die Pädagogen thaten ihrerseits das, was ihres Amtes war; sie richteten den Blick auf die bisherige Methode, und als sie einen Grund jener Erscheinung in der alten Methode zu finden glaubten, bemühten sie sich durch eine bessere Methode für die Erlernung jener Sprachen das wieder zu gewinnen, was ihnen theils durch die Beschränkung der Zeit, theils aber auch in Folge der Anforderungen des Lebens, durch die größere Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenstände, welche den Geist der Schüler jetzt in Anspruch nehmen,

und die nöthige Sammlung für einen Gegenstand erschweren, entzogen war. — Wie es gewöhnlich geschieht, wenn das Bedürfnis nach einer Veränderung fühlbar geworden ist, daß der unbehagliche Zustand die raschesten Geister zu einem bestimmten Ziele hintreibt, ohne daß dabei bedacht wird, ob das Ziel, wenn es wirklich erreicht ist, den eigentlichen Zweck fördere, so geschah es auch hier. Man hatte sich vorgesezt, einen neuen Weg zur schnellern Erlernung fremder Sprachen zu finden, die Schüler des Gymnasiums sollten rascher Griechisch verstehen, in kürzerer Frist Latein schreiben und sprechen können; Hamilton und Jacotot fanden jeder für sich einen solchen Weg, oder glaubten doch ihn gefunden zu haben, und die alte Methode mit ihrer Grammatik und ihrem rationalen Schneckengange wurde flugs über Bord geworfen, um einer neuen empirischen Weise Platz zu machen, welche lebensfrisch und naturgemäß zu sein schien. Jene beiden Männer gewannen viele Anhänger, namentlich Jacotot auch wegen der Energie, womit er auftrat, wegen der oft treffenden Bemerkungen über die frühere Methode und wegen mancher geistreicher Gedanken über die Entwicklung des jugendlichen Geistes. Dazu kamen wahrhaft erstaunliche Erfolge, welche von der neuen Methode gerühmt wurden, und mancher Gebildete mochte wohl im Stillen den großen Zeitverlust bedauern, wenn er hörte, daß eine solche Kenntniß des Lateins, als er sich in sieben mühevollen Jahren erworben hatte, jetzt in einem Jahre, denn so verhieß es Jacotot, mit Leichtigkeit gewonnen werde. Als man sich aber fragte, ob, wenn wirklich so glänzende Erfolge zu erreichen wären, und die gerühmte Fertigkeit in den alten Sprachen binnen so kurzer Zeit erlangt werden könnte, den Gymnasien die neue Methode zu empfehlen sei, ob der Zweck dieser Anstalten durch dieselbe gefördert werde, und ob nicht vielmehr ihr innerstes Wesen durch den neuen Empirismus verloren gehe, da verzichtete man gern auf die etwaigen, immer noch fraglichen und von dem Zusammentreffen vieler günstigen Umstände abhängigen Vortheile des gefundenen Weges, da sie durch Aufopferung des Wesens der Gymnasien doch zu theuer erkauft schienen. Das Verdienst aber hatten die Bestrebungen Jacotots, daß einerseits von nun an die Mängel der alten Methode deutlicher erkannt wurden, und sich bestimmter herausstellte, worauf die Besserungsversuche zielen mußten, andererseits der abstracten Sprachlehre gegenüber die Wichtigkeit der concreten Sprache selbst für ein richtiges und wahres Erkennen einleuchtete. An solchen Besserungsversuchen fehlte es nun seit Jacotot nicht, und ohne Zweifel hat die Methodik in den lezten 20 Jahren nicht zu verachtende Fortschritte gemacht. Außerdem aber, daß die Eitelkeit manchen Unberufenen drängte, in der Sache, die nun einmal zu einer Zeitfrage gewor-

den war, seine Stimme hören zu lassen, konnten auch einsichtsvollere Schulmänner sich nicht hinlänglich lossagen von ihrer Individualität: ohne Berücksichtigung des von Andern aufgefundenen Guten hielten sie fest an der eignen als einer allgemein gültigen Erfindung, und sogar wohl feindselig sich abschließend gegen die Ansichten Anderer bedachten sie nicht, welche Eigenschaften Dasjenige erfordert, was auf eine allgemeine Gültigkeit Anspruch macht. „Es ist eine vorherrschende Eigenthümlichkeit der Methoden-Erfinder, nicht nur an den übrigen Methoden allein die Schattenseiten, an der eignen einzig die Lichtseite hervorzuheben, ein Verfahren, das bis zu einem gewissen Grade allerdings in der Natur der Sache seine Erklärung findet, sondern auch bei der Handhabung der fremden nichts als Ungeschick und Unvernunft, bei der eignen alle erdenkbare Genialität und Virtuosität auf Seiten des Lehrers vorauszusetzen. Durch diese Mittel wird freilich ein augenblicklicher Effect auf das große Publicum herbeigebracht, bei den Sachverständigen aber gefehlt sich zu dem wissenschaftlichen und praktischen Bedenken noch ein Gefühl sittlichen Unmuths, dessen der Sache der Jugendbildung vielleicht nachtheilige Folgen in Wahrheit auf die Urheber jener Übertreibungen und Verdächtigungen zurückfallen.“*) Je mehr bei den Besserungsversuchen die einseitige Subjectivität sich geltend machte, desto mehr Zuversicht gewannen die wenigen unbedingten Anhänger der alten Methode, und dem gebildeten Publicum konnte man es nicht verargen, wenn es müde des mit keinem glücklichen Erfolge gekrönten Strebens und des oft unerfreulichen Treibens satt von keiner neuen Methode mehr hören mochte und sich bei dem Gedanken tröstete, auf die Individualität des Lehrers komme doch am Ende Alles an, und habe die alte Methode auch ihre anerkannten Fehler, dann werde sie doch von einem guten Lehrer gehandhabt gute Früchte zu bringen nicht verfehlen.

Stand aber auf der einen Seite für die Gymnasien ihrer Natur wegen einmal die Unmöglichkeit fest, von dem alten rationalen Wege gänzlich abzugehen, und drängten auf der andern Seite die gesteigerten Anforderungen des Lebens auf Beseitigung der in der Theorie sowohl als Praxis offenbar sich zeigenden Mängel, dann konnten trotz der ungünstigen Stimmung und der Vorurtheile des Publicums gegen jeden neuen Versuch doch die Männer, welchen die Bildung des heranwachsenden Geschlechts ernstlich am Herzen lag, sich aus Liebe zur Sache nicht abhalten lassen, mit Beibehaltung des Anerkennungswerthen nach dem Bessern zu streben, um das=

*) Ruthardt. Vorschlag und Plan, Breslau 1841. § 11.

selbe, wenn es gefunden war, für sich zu benutzen und auch Andern zu empfehlen, indem sie nicht einsahen, warum, da in allen andern Künsten und Wissenschaften Jeder gern auf den tüchtigen Genossen hört, der eine Erleichterung oder Verbesserung entdeckt zu haben glaubt, nur in der Kunst der Geistesbildung Jeder sich selbst und seiner Individualität überlassen bleiben sollte, und dann zu eigner Ermuthigung dachten, wenn das Publicum schon einer mangelhaften Methode in der Hand eines guten Lehrers so viel zutraue, dann werde einer guten, in der Hand des nämlichen Lehrers auf die Dauer die Billigung nicht fehlen, zumal da die Zahl Derjenigen nur geringe war, die nichts bewundern, nisi quod Libitina sacrauit, und sich über die alte Methode im Allgemeinen ein ähnliches Urtheil festgestellt hatte, als Horaz über die alten römischen Dichter fällt. — Zu den Männern, welche so strebten, gehörte auch Dr. Ernst Ruthardt. Er sah ein, „daß, wäre der bestehende Unterricht in der That so widersinnig, als die Gegner der alten Methode ihn darzustellen sich bemühten, er den Angriffen der Reformen unmöglich den zeitherigen Widerstand hätte entgegensetzen können. Denn kein compactes Interesse, nicht der Regierungen, nicht des Publicums, ja nicht einmal des Lehrstandes selbst war bei der Aufrechterhaltung des Unfugs theilhaftig: die tüchtigen Lehrer wissen gar wohl, daß die bildendste und erfolgreichste Methode auch die angenehmste und schließlich auch die leichteste ist; die untauglichen aber und bequemen allein hätten nimmermehr vermocht, eine schlechte Sache in ihrem Besitze zu schützen.“*) Bei diesem durch die Erhaltung der alten Methode mitten in den Kämpfen auf Leben und Tod von selbst sich ergebenden Schlusse, war aber auch bei R. „in der That die eigne Überzeugung von der Unentbehrlichkeit des rationalen Weges für den Gewinn einer humanen Bildung so stark und unbedingt, daß, wenn er den Fall sich dächte, das empirische Verfahren wollte sich jemals selbstständig darstellen oder überwiegend geltend machen, er unbedenklich jenem ersteren, von ihm selbst vielfältig, obwohl nur in seinen Mängeln und Ausartungen, bekämpften den Vorzug einräumen würde.“**) Wenn daher andere Methoden-Verbesserer zunächst einen angenehmen Weg zum Ziele suchten, und sich um die Gründlichkeit ihrer Unterrichtsweise und die Möglichkeit, das Ziel zu erreichen, erst hinterher bekümmerten, „ließ er das Ziel eines tüchtigen Sprachunterrichts, wie es sich seit Jahrhunderten, und in dem jüngsten nicht am wenigsten, dargestellt hatte, seine Bestimmung zum allgemeinen Bildungszwecke, un-

*) Ruthardt, S. 11. **) R. Vorrede p. V.

verrückt stehen, und suchte einzig ein gründlicheres und naturgemässeres Verfahren zu gewinnen, wozu sich am Ende die grössere Annehmlichkeit als ein unbeabsichtigter Gewinn darbot. Nur für die durch unausgesetzte Beobachtung, und durch den täglichen Verkehr mit Lehrern und Schülern öffentlicher Anstalten an der Schul-Praxis erkannten Mängel, suchte er unter Zuratheziehen der Erinnerungen und Erfahrungen einer siebenjährigen Privat-Praxis und bei eifrig fortgesetzter Selbsterziehung ein Correctiv, bald auf diesem, bald auf jenem Wege, mit mehr oder weniger Glück, doch, in Folge der sich wesentlich gleich bleibenden Anschauungen, immer in der nämlichen Richtung, welcher er bis jetzt treu geblieben ist. *) Soviel ergiebt sich aus den angeführten Stellen, daß man N. Unrecht thut, wenn man ihm vorwirft, er wolle die alte Methode ganz umstürzen, wolle auf Kosten der Gründlichkeit, um kein Haar besser, als Hamilton und Jacotot, den empirischen, ja mechanischen Weg einschlagen, den er, nebenbei gesagt, in seinem Buche überall, namentlich in den §§. 8, 9, 10 und 11 **) mit den gediegensten Gründen als schlecht bezeichnet, daß man ihm Unrecht thut, wenn man glaubt, er kenne den Zweck und das Bedürfniß der Gymnasien nicht, er sei ein junger unerfahrener Mann, den die Methodesucht der Zeit und die Eitelkeit, als Erfinder zu glänzen, fortgerissen habe, seine unreifen Einfälle dem Lehrstande und dem Publicum aufzudrängen. So ist es wahrlich nicht. Selbst als er schon mit seinen Ansichten für sich ganz im Klaren war, dachte er noch nicht an eine allgemeine Verbreitung derselben, sondern theilte sie nur in einer Skizze einem kleinen Kreise von befreundeten Lehrern mit, und erst, als diese, in seine Gedanken eingehend im Anfange des Jahres 1839 an verschiedenen Gymnasien und in verschiedenen Classen, worunter auch eine von 78 Schülern, die Theorie als praktisch ausführbar erkannt hatten, als erfreuliche Resultate sich herausstellten, und in Folge der Besprechungen der betheiligten Lehrer mit andern, in einem weitem Kreise das Verlangen sich kund gab, die Ansichten genauer kennen zu lernen, entschloß er sich, dem Wunsche zu entsprechen durch die Abfassung einer ausführlichen Schrift, welche er unter dem Titel: Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatischen Methode, die classischen Sprachen zu lehren, — ohne Nennung seines Namens in Breslau als Manuscript in einer geringen Anzahl von

*) Vorrede p. VIII

**) §. 14 protestirt er feierlich gegen den Verdacht, als wollte er diesem Wege ein Hintertrechtchen in unsere Gelehrtenschulen öffnen.

Exemplaren drucken ließ. Das hohe Ministerium des Unterrichts nahm nun Kenntniß von der Sache, hielt sie für eine ungewöhnliche Erscheinung und schickte einige Exemplare in alle Provinzen, nicht um das neue Verfahren befehlend einzuführen, sondern um dasselbe der Prüfung aller Gymnasien des Staates zu unterwerfen, und in den eingeforderten Gutachten ein unparteiisches Urtheil der Sachkundigen zu erhalten. Somit war nun R. fast ohne sein Zuthun vor die Öffentlichkeit getreten: denn waren auch zunächst nur die preussischen Gymnasien auf amtlichem Wege von dem Manuscript in Kenntniß gesetzt, so war doch die allgemeine Verbreitung desselben nicht mehr zu verhindern, wie es denn auch bald in öffentlichen Schriften besprochen ward. R. sah sich gezwungen, da die Anwendung seiner Vorschläge nicht denkbar war ohne das Memoriren eines aus den Autoren des Alterthums gewählten Sprachstoffes, so rasch als möglich eine Anzahl von lateinischen classischen Sätzen und Stücken zur Erleichterung für die Lehrer zusammen zu stellen, welche die Methode praktisch zunächst bei dem Unterricht in der lateinischen Sprache versuchen wollten. Es sind das die im Jahre 1840 herausgekommenen *Loci Memoriales*, welche, obgleich sie den wenigsten Schulmännern genügten, doch keinen Grund zu einem Angriff auf die Methode selbst hätten abgeben sollen. Der Stoff, woran die Methode hauptsächlich sich anschließt, gehört darum noch nicht zu dem Wesen der Methode; diese kann man festhalten, und jenen, wenn er nicht befriedigt, durch einen andern ersetzen, wie das bereits auch Mehrere, welche die Methode anerkennen, versucht haben, obwohl bis jetzt noch mit keinem besondern Glück. R. selbst erklärt sich über seine Arbeit in folgender Weise: „Zur Zeit des ersten Abdruckes des gegenwärtigen Vorschlags (Juli 1839) lag der Gedanke, daß ich selbst einst als Sammler der dort in Antrag gebrachten Stoffsammlung auftreten würde, völlig außerhalb meines Gesichtskreises. Erst durch die am Schluß des genannten Jahres zum Behuf fortgesetzter praktischer Prüfung erfolgende, von mir eben so wenig erwartete als beabsichtigte räumliche Verbreitung jener Schrift, trat mir gewissermaßen die Verpflichtung vor Augen, ohne Säumen für eine gemeinsame Unterlage zu sorgen. Diese mußte, wenn sie ihren Zweck erfüllen sollte, mit dem Beginne des Oster-Cursus 1840 in den Händen des beteiligten Publicums sein; durch eine solche Eile aber war eine genügende Vorarbeit und eine oftmalige Prüfung und Umgestaltung, wie sie der Gegenstand selbst allerdings erforderte, nothwendig ausgeschlossen. Ich mußte mich mit einer Arbeit begnügen, die, aus einem Gesichtspuncte hervorgegangen, das Bedürfniß des Augenblicks einigermaßen befriedigte und wenigstens mehr leistete, als jeder einzelne Lehrer durch eigne Auffammlung und Zu-

sammenstellung des Stoffes in kurzer Frist zu erreichen vermocht hätte: und eben wegen dieses provisorischen Charakters des Büchleins ist bis zu diesem Augenblicke jede öffentliche Ankündigung desselben vermieden worden.“ *) In eben dieser Stelle verheißt R. eine andere Stoffsammlung, welche bis jetzt noch nicht erschienen ist, aber wahrscheinlich über den gegenwärtigen Herbst hinaus nicht wird auf sich warten lassen. — Hatten sachkundige Männer gleich nach dem Erscheinen jener L. M. Recht, ihren mit Gründen vorgebrachten Tadel öffentlich im Interesse der Sache hören zu lassen, dann sieht man wenigstens im Interesse an der Sache nach der obigen, schon im Jahre 1841 abgegebenen, Erklärung keinen Grund zu immer neuen Angriffen auf ein Werk, dessen Unzulänglichkeit der Verfasser längst eingestanden hat. Mit diesen Angriffen sind nicht zu verwechseln gute Rathschläge und billige Wünsche in Bezug auf die zu erwartende neue Sammlung: diese werden gewiß willkommen sein, wenn sie wirklich gut und billig sind und nicht, wie das auch schon vorgekommen ist, etwas Unmögliches und mit der Methode gar nicht Vereinbarliches oder ihre rechte Ausführung Erschwerendes, z. B. die Anordnung nach den Regeln der Grammatik, verlangen. Daß übrigens die neuen L. M. nicht Aller Wünsche befriedigen werden, ist schon aus den oft ganz entgegengesetzten Urtheilen über die vorliegenden zu schließen, worin z. B. Einige den historischen Stil zu sehr vorwalten sehen, während Andere ihnen den Mangel an Berücksichtigung dieses Stils zum Vorwurf machen, oder woran Einige es tadelnswerth finden, daß auch aus andern Schriftstellern, als aus Cicero, Sätze aufgenommen sind, Andere dagegen für die untere und mittlere Stufe hauptsächlich den Corn. Nepos, Cäsar und Sallust mit Hintansetzung des Cicero benutzt wissen wollen. Als ein nicht ungünstiges Zeugniß für die Sammlung kann es angesehen werden, daß tüchtige Lehrer, welche bei der ersten Ansicht derselben ganz entschieden gegen sie eingenommen waren, nachher bei dem wirklichen Gebrauch sie doch so unzweckmäßig nicht fanden und sie wenigstens andern später veranstalteten Sammlungen vorzogen. — Doch genug davon; erwarten wir lieber die versprochene Arbeit.

Die folgende Zeit nach der Herausgabe der L. M. widmete R. der fortgesetzten Beobachtung der Praxis, der Besprechung mit theilnehmenden Sachkundigen und einer lediglich um dieser Zwecke willen unternommenen Reise und legte endlich, als das durch die seit zwei Jahren angestellten Versuche Ermittelte so weit reichte, daß

*) S. 396

die Ausführbarkeit, „und zwar in der Hand eines tüchtigen und eifrigen Lehrers eine leichte und hoffnungreiche Ausführbarkeit der Methode“ erwiesen war,*) im August 1841 eine zweite Darstellung seines Verfahrens, wie weiteres Nachdenken und die inzwischen gemachten Erfahrungen es gestaltet hatten, in einer ausführlicheren Schrift dem ganzen Publicum vor, nun zum ersten Male seinen schon überall bekannten Namen nennend. Die Schrift, dem Lehrstande der deutschen Gymnasien in Hochachtung und Dankbarkeit gewidmet, ist betitelt fast wie das Manuscript: Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammatischen Lehrmethode, zunächst für die lateinische Prosa entwickelt von Dr. Ernst Ruthardt. Über den Titel, welcher für sich schon dem denkenden Beurtheiler der Sache den richtigen Standpunct anweist, erklärt sich die Vorrede bestimmter also: „Das in den folgenden Bogen entwickelte Lehrverfahren nennt sich eine äußere Vervollständigung der grammatischen Methode, weil es das zu sehr hintangesetzte empirische Element der Spracherlernung dem rationalen hinzufügt, und eine innere, weil es diese Verbindung auf gleichsam organischem Wege zu bewerkstelligen strebt. Es nennt sich aber nicht eine Methode, sondern die Vervollständigung einer bereits vorhandenen Methode, weil das hinzutretende Element materieller Natur, und die formelle Behandlung desselben in dem dormalen vorherrschenden Verfahren, wie dies von tüchtigen Lehrern in Anwendung gebracht wird, ihrem Wesen nach enthalten und hier nur nach Umständen und Bedürfnis modificirt ist.“ Man sieht, es handelt sich hier nicht von einer ganz neuen Methode, sondern im wohlverstandenen Interesse der Gymnasien soll der alte rationale Weg verfolgt, die bewährte grammatische Methode nur vervollständigt werden, und soweit R. nach dem Titel und dieser Erklärung entfernt ist von der Sucht, dereinst in den Annalen der Pädagogik als Methoden-Erfinder zu glänzen, so bescheiden und aufrichtig räumt er im Verfolg der Vorrede den ältern und neuern Gelehrten und Pädagogen, mit deren Schriften er sich gewissenhaft bekannt gemacht hat, selbst an dieser Vervollständigung noch den Antheil ein, der ihnen gebührt,*) sich damit begnügend, daß ihm vielleicht (denn unbedingt wagt er auch dafür nicht einzustehen) „die Concentrirung des Lehrstoffes auf ein eng begrenztes Feld mustergültigen Materials, das reflectirende Memoriren, und namentlich die auf eine stufenweise Erhöhung der Selbstthätigkeit berechnete, denkende, nicht lesende oder schreibende, Pri-

*) Vorrede XIII. und XVI. **) Vorrede XVIII.

vatrepetition, so wie die allseitige Benützung dieser lehrern für die anderweitigen Unterrichtszwecke verbliebe.“ Da über das Verhältniß zu dem Vorschlage N. irrige Ansichten sich gebildet haben, möge hier an die Erläuterung des Titels gleich eine Stelle sich anschließen, welche dieses Verhältniß genau genug bezeichnet. „Die Grammatik, heißt es §. 15., hat ihren Werth als formell bildend an sich und dies vorzugsweise in den unteren Classen; für die Auffassung der classischen Sprachen und Literaturen, die wieder beide formell bildend an sich sind, ist die Grammatik zwar die wichtigste Hülfswissenschaft, aber doch immer nur eine Hülfswissenschaft. Hier also darf die Grammatik nicht unbedingt dominiren. Es scheint aber ein Widerspruch in dem Vornehmen zu liegen, die Sprache lehren zu wollen, und doch alles in der Sprache Geschriebene aus der Grammatik allein abzuleiten oder auf dieselbe zurückzuführen, da doch die Grammatik selbst das Abgeleitete ist, das so oft und so vorsichtig als immer möglich wieder an der Sprache erprobt werden muß. Dieser Prüfstein fehlt in dem bei uns herkömmlichen Lehrgange. Die Schreibübungen können hier gar nicht in Betracht kommen, da sie, wie die Sache jetzt ist, gänzlich von der Grammatik abhängig sind. Auch die Lectüre leistet das Gewünschte noch nicht, weil sie nicht allein ebenfalls hauptsächlich mit Hilfe der Grammatik betrieben und verstanden wird, sondern ganz vorzüglich, weil sie eine zu flüchtig vorübergehende Erscheinung ist, als daß die Grammatik anders, als gleichsam nur zufällig, gelegentlich, flüchtig und vorübergehend damit zusammen gehalten werden könnte. Hier thut ein stetigeres Unterrichtsmittel Noth, welches nur für die ersten Elemente auf der Grammatik ruht, weiterhin aber dieser seinerseits zum stützenden und regelnden Begleiter dient. Ist dies gefunden, so wird sich die Grammatik um so sicherer in ihrem bisherigen Bestande an Umfang und Bedeutsamkeit, und zwar durch alle Classen, behaupten. Denn nicht um Verdrängung und Schwächung der grammatischen Methode handelt es sich, sondern um ihre Belebung, Nahrung, Kräftigung.“ Wenn die Gymnasien den Zusammenhang der alten und neuen Bildung vermitteln helfen sollen, und wenn die Sprache die Blüthe der Bildung des Geistes ist, dann dürfen diese Anstalten ihre Schüler nicht der formellen Bildung wegen allein in den Geist dieser oder jener abstracten Grammatik, sie müssen sie auch der allgemeinen menschlichen Bildung wegen in den Geist der concreten Sprache einführen, daß sie diesen Geist mit Bewußtsein erfassen lernen. Und so möchte wohl N. das Verhältniß der Sprachlehre zu dem Sprachunterricht für den Zweck der Gymnasien ganz richtig bestimmt haben.

Hatte sich nun beim Erscheinen dieses Buches die Kenntniß der Methode, der neuen Methode, wie man sie doch nun einmal nennt, schon durch das angeführte Manuscript sehr verbreitet, dann geschah es noch weit mehr durch das Buch selbst. Während die preussischen Gymnasien die Sache aus freien Stücken praktisch versuchten und der Behörde Gutachten und Berichte über die bereits gewonnenen Resultate einsandten (die westfälischen Gymnasien z. B. im Februar 1842), wurde der Vorschlag Gegenstand der Erörterung in den meisten namhaften deutschen Zeitschriften, in Programmen u. s. w. Auch in Bayern erachtete das Ministerium des Innern die Methode für wichtig genug, um über dieselbe das Gutachten mehrerer Gymnasial-Vorsteher einzuholen, und, als diese die Vorzüge des Planes anerkannten, am Ende des Jahres 1842 den Gymnasial-Rektor Reuter in Straubing zu beauftragen, sich an mehre preussische Gymnasien zu begeben den Gang des Unterrichts und dessen Erfolg durch eigne Anschauung zu ergründen und, damit er ein auf eigne sowohl als auf fremde Erfahrungen basirtes Urtheil gewinne, auch mit mehren für den Ruthardt'schen Vorschlag sich interessirenden Männern Rücksprache zu nehmen, und das Gesamtergebniß in einem ausführlichen Berichte dem Ministerium vorzulegen. „Der Bericht fiel günstig aus, und das Ministerium beauftragte nach vorausgegangenen Berathungen im September 1843 die Rectoren der Gymnasien und lateinischen Schulen, unter Zugrundlegung des vorläufig bezeichneten Ganges der vorgeschlagenen Methode den Versuch derselben an ihren Anstalten mit Eifer einzuleiten, mit Beharrlichkeit zu verfolgen und nach Ablauf eines halben Jahres die Ergebnisse vorzulegen.“ *) — Auf den preussischen Gymnasien war man mit der Methode um diese Zeit schon weiter gekommen; von den meisten waren Beurtheilungen bei der Behörde eingegangen, „überall, wo die Sache von den Lehrern mit Eifer und Liebe aufgefaßt worden, hatte sich bei den Schülern auch lebhafteste Theilnahme und eine große Vorliebe für diese (Ruthardt'schen) Übungen gezeigt, die Lebendigkeit und Selbstthätigkeit derselben war in hohem Grade ange-regt, ihre grammatische und stilistische Bildung ebensowohl, als geläufiges Verständniß der Classiker gefördert worden.“ **) Unbedingt hatten sich für den Vorschlag R's. nur wenige Gymnasial-Directoren ausgesprochen, wobei aber wohl zu bedenken ist, daß es einerseits nicht nur keine Methode, sondern nicht einmal irgend eine umfassendere Anordnung in der Welt giebt, die nach allen einzelnen Vorschriften

*) Reuter im a. W. 4, 5.

**) Worte der Ministerial-Verfügung vom 24. Februar 1843.

überall genau durchgeführt werden könnte, und die nicht durch örtliche und persönliche Verhältnisse Abänderungen erleiden müßte, andererseits, daß den meisten Beurtheilungen noch das frühere unvollkommenere Manuscript zu Grunde gelegen hatte, bei welchem allerdings Mißverständnisse und Irrungen leichter möglich waren. So hatten auch mehre solche Punkte, welche dieser Methode eigenthümlich sind, zwar nicht verworfen, aber doch in ihrer Anwendung, besonders in zahlreichen Classen, als erfolglos bezeichnet; in der Hauptsache aber stimmten fast alle überein, fast alle entschieden sich für ein methodisch geordnetes Memoriren. — Nach solchen Vorgängen sprach sich das hohe Ministerium in wohlervogenem Interesse der Jugendbildung und gestützt auf das Urtheil so vieler sachverständiger Männer in dem Erlaß vom 24. Februar 1843 dahin aus: „Wenn nun der Unterricht in den alten Sprachen in der auf Einübung der Grammatik, auf Lectüre und Stilübungen ruhenden Lehrweise auch künftig, wie bisher, ohne Schmälerung gegründet bleiben soll, so sind doch von jetzt an mit demselben und zwar zunächst bei dem lateinischen Unterrichte regelmäßige, methodisch geordnete Memorir-Übungen in einer bestimmten wöchentlich wiederkehrenden Zeit zu verbinden, und die erlernten Sätze oder größern Abschnitte mit Beachtung der Grundgedanken der Ruthardt'schen Vorschläge unter den verschiedensten Gesichtspuncten zu wiederholen, und alle Übungen bei dem lateinischen Unterrichte auf dieselben zu beziehen.“ Den Lehrer-Collegien wurde es dabei freigestellt, den zu memorirenden Sprachstoff aus den oben besprochenen L. M. oder aus einer andern Sammlung zu entnehmen, so wie auch in den untern Classen zu diesem Zwecke aus den in den eingeführten Grammatiken selbst enthaltenen Beispielen die passendsten zu wählen, in den Classen aber, wo classische Autoren gelesen werden, größere Stücke einprägen zu lassen. Bei der Freiheit jedoch, hierin zu verfahren, wie die Gymnasien es für das Fruchtbrendste hielten, wurde ihnen ausdrücklich zur Pflicht gemacht, den ganzen Stoff zu Anfange des Schuljahrs auszuwählen, „und innerhalb derselben Anstalt ein consequentes und bewußtes Verfahren zu Grunde zu legen.“ — War es also früher dem Belieben der Directoren und Lehrer anheimgestellt, sich auf die Ruthardt'schen Vorschläge einzulassen, so ist doch jetzt nach den obigen Bestimmungen jeder, der pflichtmäßig handeln will, gehalten, den Anordnungen der Vorgesetzten Folge zu leisten, welche Privatansicht auch immer er von der Sache haben mag. Streitet diese gegen seine Überzeugung, und sieht sich einerseits die Behörde nicht veranlaßt, auf seine Remonstrationen einzugehen, kann aber auch er andererseits nach gewissenhafter Prüfung keine andre Überzeugung gewinnen, dann steht ihm freilich nur der

Weg offen, welchen der freie Mann immer wählen kann, der lieber auf alle Güter des Lebens verzichtet, als daß er ein haarbreit von seiner begründeten Überzeugung ließe. Daß aber die obere Studien-Behörde so wie überall, so auch in Preußen und Bayern, nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht habe, für die ihrer Aufsicht anvertrauten Schulen nicht allein die Lehrgegenstände, sondern auch die Art und Weise wie sie behandelt werden sollen, vorzuschreiben, nicht allein das Was, sondern auch das Wie zu überwachen, wird wohl Niemand in Abrede stellen. Hängt es doch von der Art und Weise, wie ein Unterrichtszweig gepflegt wird, hauptsächlich ab, ob er die erzielten Früchte bringe, ob die jugendlichen Kräfte geweckt, gebildet und gestärkt werden, ob endlich der Zweck, zu welchen die Bildungsanstalten da sind, für das ganze religiöse und politische Leben erreicht werde. Und diese Art und Weise sollte ganz allein der subjectiven Ansicht jedes Einzelnen überlassen werden, des Einzelnen, dessen Gesichtskreis nothwendig nur beschränkt sein kann? Die Methode des Unterrichts ist nicht etwas Individuelles oder Subjectives und sie darf nicht verwechselt werden mit Eigenheiten und Manieren beim Unterrichten. Die Methode richtet sich nach dem Gegenstande des Unterrichts und nach dem Zwecke, wozu er gelehrt wird, nicht nach der Individualität des Lehrenden. Es kann also, wenn Gegenstand und Zweck feststehen, auf rationalem Wege eine allgemeine Methode mit Nothwendigkeit als die beste nachgewiesen werden, die der Lehrende mit Bewußtsein aufzufassen hat, bei deren Ausführung dann aber seine Individualität sich gelten machen kann, so wie auch die Berücksichtigung sonstiger Umstände dabei zulässig ist. Soll die Methode nur durch eine Individualität bestimmt werden, dann scheint man mit mehr Recht die Individualität eines jeden einzelnen Schülers, als die des Lehrers zur Norm nehmen zu müssen, da ja der Lehrer nur der Schüler wegen da ist, nicht aber umgekehrt die Schüler des Lehrers wegen. Und in der That wird auch wohl kein Lehrer, welche Methode auch immer er mit sicherem Bewußtsein als die beste aufgefaßt hat, die Individualität der Schüler unberücksichtigt lassen. — Wer bedenkt, daß die Bildung der Gymnasial-Jugend und ihre Erziehung, welche immer Hand in Hand mit jener gehen muß, für die Zukunft auf ein gesundes gedeihliches Leben in Kirche und Staat von unberechenbarem Einfluß ist, und dann doch im Unterrichte ein ganz freies Schalten jeder Individualität verlangt, der muß auch in weniger wichtigen Dingen, z. B. in Beobachtung der für Sonder-Interessen gegebenen Gesetze, ohne alles Bedenken freien Spielraum für die Individualität in Anspruch nehmen, und damit ist die Auflösung jeder gesellschaftlichen Verbindung ausgesprochen: Denn selbst in einer

Schlokratie sind der Willkür des Individuums von allen Seiten bestimmte Grenzen gesteckt. Innerhalb der gegebenen Richtung aber mag, wie überall, so auch im Unterricht die Individualität sich frei entfalten, und da bleibt bei den obigen Anordnungen des Ministeriums für jede Individualität noch ein solcher Raum für die freie geistige Bewegung, daß in einem Menschenleben die Grenzen nicht zu erreichen sind. Von einer engeren Begrenzung und Einschränkung werden aber die Anhänger der alten rationalen Methode nicht reden dürfen, da ihnen ja ihr früherer Besitz ungeschmälert geblieben ist; die alte Methode soll nicht verdrängt, sie soll vervollständigt werden, es soll ein neues Element hinzukommen, welches zu ihrem eignen Nachtheile ihr bisher fehlte. —

Und worin besteht nun diese Vervollständigung?

Je mehr Anerkennung die Philosophie in unserm Zeitalter fand, desto mehr machte sich in allen Zweigen des menschlichen Wissens der Begriff, der das Wesen der Dinge zu erfassen strebt, geltend. Auch der oben erwähnte rationale Sprachunterricht und mit ihm die Grammatiken wurden immer begrifflicher, darum aber für den Schüler die Sprache nicht begreiflicher. Auf naturgemäßem Wege geht der Mensch in seiner geistigen Entwicklung von der Empfindung, Anschauung, Wahrnehmung zur Vorstellung und dann zum Begriffe über, nicht aber umgekehrt. Der Sprachunterricht hatte aber beinahe den umgekehrten Weg eingeschlagen, indem er die vielfältigen frühern Uebungen in Schrift und Rede, das Memoriren und die ausgedehnte Lectüre in den Hintergrund treten ließ. So förderlich die Kenntniß des Gesetzes für die Einsicht des mit den Erscheinungen Vertrauten ist, so wenig weiß der, welcher die Erscheinungen nicht kennt, mit dem Gesetze allein anzufangen; ist aber das Gesetz einmal entdeckt, dann kann der Denkende sich auch nicht mehr mit der Erscheinung begnügen, um durch wiederholte und immer wiederholte Erfahrungen sich endlich mit ziemlicher Sicherheit zurecht zu finden. Zu solchen vielfachen Erfahrungen in der Sprache fehlte es außerdem, wie oben bemerkt, auf unsern Gymnasien an Zeit. Zu dem Gesetze nun die Erscheinung wieder hinzuzufügen, zu der abstracten Regel die concrete lebendige Sprache wieder zu gesellen, das ist R's Vorschlag, und darin unterscheidet sich seine Methode von der bloß rationalen. — Es soll aber auf der andern Seite nicht bloß Vieles in cursorischer Lectüre gelesen, Vieles geschrieben und gesprochen, Vieles auswendig gelernt werden, im Gegentheil, es soll Alles zum gründlichen Verständniß gebracht, Nichts auswendig, Alles soll inwendig gelernt werden, und darin unterscheidet sich R's Methode von der ältern, welche von der rationalen an Gründlichkeit übertroffen, aber an Anschaulichkeit nicht erreicht wurde. Das mit Unrecht aufgegebene Element, durch dessen Verlust es

dahin kam, daß das Abgeleitete, die Sprachlehre, das Ursprüngliche, die Sprache ersetzen sollte, fügt R. der rationalen Methode wieder hinzu, vervollständigt und ergänzt sie also: jenes Element giebt er ihr aber nicht als das alte, dem jetzigen Standpunct der Wissenschaft nicht mehr entsprechende wieder, sondern als ein wesentlich verjüngtes, lebensfrisches, den jetzigen Anforderungen genügendes. Sein Memoriren ist im Gegensatz zu dem frühern ein reflectirendes Memoriren. Gehörte zu dem frühern bloß ein gutes Gedächtniß, und waren seine Erfolge Stärkung dieses Gedächtnisses und ein mehr unbewusstes Sprachgefühl, dann gehören zu dem Rutherford'schen außer dem guten Gedächtnisse auch Verstand, Urtheilskraft und Combinationsgabe, und seine Erfolge sind nicht allein Stärkung des mechanischen Gedächtnisses, sondern auch Bildung aller der Geistesvermögen, deren Thätigkeit es in Anspruch nimmt, und, was von der größten Wichtigkeit ist, bewußtes Einbringen in den Geist der zu erlernenden Sprache. Ist also einerseits das Rutherford'sche Memoriren den Gymnasien als formalen Bildungsanstalten deswegen vorzugsweise zu empfehlen, weil es die Geisteskräfte allseitiger anregt, als das frühere, dann giebt es andererseits diesen Anstalten, als Trägern und Fortpflanzern der alten vorzüglich in der Sprache sich zeigenden Bildung, das beste Mittel zur Erreichung ihres Zweckes an die Hand. — Aber haben nicht die Lehrer, welche bisher der rationalen Methode folgten, nach der Erklärung einer Sprachregel auch immer ein Beispiel zur Veranschaulichung des abstracten Gesetzes hinzugefügt, und enthalten nicht unfre Grammatiken neben den Regeln Beispiele genug? Haben nicht auch viele Lehrer mit der auswendig gelernten Regel zugleich ein oder anderes Beispiel memoriren lassen? — Allerdings! Es ist auch wohl noch mehr geschehen; es sind auch Stellen aus den alten Classikern, auf welche die Lectüre gerade führte, Stellen, welche durch ihren Inhalt oder ihre Form wichtig schienen, memorirt worden. Gewiß ein ganz richtiges Verfahren, welches beweist, daß es immer verständige Männer gegeben hat, die einsahen, daß die reinen Abstractionen für die Schüler wenig fruchtbar seien, und das Bedürfniß fühlten, zu dem Gesetz, welches in seiner abstracten Form noch dazu oft gar nicht verständlich ist, die concrete Anwendung hinzuzufügen. Lernte der Schüler aber zu der Regel einen Satz als Beispiel, dann sah er in diesem Nichts, als einen Beleg eben für diese Regel, und so trug er seine Abstraction gleich in den Satz hinein, der ihm, außer dem Stichworte, worin sich die Anwendung der Regel zeigte, ganz gleichgültig war, den er also nicht als ein Ganzes, worin durch Vereinigung und Durchdringung vieler sprachlicher Momente ein lebendiger Gedanke ausgedrückt ist, betrachten lernte. Er kam mit der Grammatik

auf diese Weise nicht in die Sprache, sondern mit dem Beispiele immer nur wieder in die Grammatik, und am Ende mußte es ihm vorkommen, als wäre die Sprache nur dazu vorhanden, um eine Sprachlehre zu machen. Ganz anders verhält es sich, wenn der Schüler zuerst den in einem Satze ausgedrückten Gedanken auffaßt, dann Anleitung erhält, alle die sprachlichen Momente, wodurch der Gedanke in dem Satze modificirt erscheint, zu beachten, darnach den Gedanken mit Klarheit und Deutlichkeit festzuhalten und endlich darauf zu sehen, welche grammatischen Gesetze sich aus den einzelnen Theilen des Satzes aus ihrer Verbindung und Anordnung entweder entwickeln lassen oder ihre Anwendung in denselben gefunden haben. Wird nachher ein so eigentlich verstandener Satz memorirt, mit beständiger Berücksichtigung der erklärten Verhältnisse immer von Neuem wiederholt und so immer zum klarern Bewußtsein gebracht, dann hat der Schüler ihn nicht auswendig, er hat ihn inwendig gelernt, er hat an ihm ein sicheres unverlierbares Eigenthum, in welchem er sich heimisch fühlt, welches er lieb gewonnen hat durch die Anstrengung der Kräfte, wodurch er es sich erwarb, und welches für ihn ein Feld zu neuer künftiger Thätigkeit werden wird. Was die Grammatik betrifft, so sieht er nun in dem Satze, in welchem ihm kein Buchstabe mehr gleichgültig ist, nicht einen Beleg für eine Regel, wofür ihm sonst der Satz ohne seine eigne Thätigkeit gegeben war, sondern er findet nun durch Selbstthätigkeit in demselben Belege für 10—20 und mehr Regeln, für welche er sonst eben so viele Beispiele lernen mußte, die aber jetzt in dem einem vereinigt sind. Der eine Satz kann nun aber noch mannigfaltig verändert, die directe Rede kann in die indirecte umgestellt, der Satz kann erweitert werden u. s. w., und dadurch ergeben sich immer neue Uebungen der Selbstthätigkeit und immer neue Gesichtspuncte, von denen aus das schon Bekannte betrachtet wird. Wer die anerkannte Wahrheit nicht bestreitet, daß es für die intensive Bildung der Geistesvermögen und für die wahre Kenntniß der Dinge besser sei, einen Gegenstand von zehn Seiten, als zehn Gegenstände von einer Seite zu betrachten, wird einräumen müssen, daß das kurz angegebene Verfahren dem Zwecke des Gymnasiums durchaus entspreche. Hier lernt der Schüler und gewöhnt sich zum Gewinn für sein ganzes künftiges Leben gründlich in eine Sache einzugehen, selbstständig zu denken und das Gedachte sich unauslöschlich einzuprägen. — Nun kommt zu diesem einen Satze ein zweiter, ein dritter, mit welchem der erste und zweite wieder repetirt werden, es kommen allmählig viele hinzu, und sie alle werden auf dieselbe Weise verarbeitet, auf dieselbe Weise wiederholt, wobei jedoch die Anleitung des Lehrers immer mehr zurücktritt, dagegen die Selbstthätigkeit des Schülers

mehr und mehr in Anspruch genommen wird. In den hinzugelerten Sätzen kommen immer mehr Sprachgesetze zur Anschauung und früher in einem memorirten Satze schon lebendig angeschaute kehren wieder in derselben oder in anderer Weise, unter gleichen oder verschiedenen Verhältnissen. Der Schüler, welcher alle frühern Sätze denkend memorirt hat mit dem sichern Bewußtsein alles Einzelnen, welches darin vorkommt, stellt nun das Gleiche und Ähnliche zusammen, vergleicht das Verschiedenartige und bringt durch diese Thätigkeit das schon Erkannte zu immer klarerer Einsicht. Nicht mehr ein Satz wird von ihm durch und durch verstanden, sondern 100 und mehre, von denen er jeden einzelnen als ein lebendiges Sprachganzes klar aufgefaßt, und aus denen allen er die vielen sprachlichen Momente, wie er will, vor seinen Blick treten lassen kann. Im Augenblick durchläuft er im Geiste den ganzen erlernten Stoff, holt aus dem ersten, dem letzten und mittlern Satze sprachliche Momente hervor, stellt sie zusammen, vergleicht sie, beständig in dem lebendigen Sprachganzem, im Satze, sie anschauend, und übt daran seine Urtheilskraft. Je mehr er von Anfang gewöhnt ist, denkend aufzufassen und denkend zu memoriren, je mehr er bei den unter Leitung des Lehrers vorgenommenen Repetitionen das mechanische Hersagen vermieden und einsehen gelernt hat, daß ohne reflectirendes Memoriren in der Schule kein Fortkommen mehr sei, desto leichter werden ihm alle die Operationen des Geistes gelingen, welche man ihm jetzt zumuthen kann. Die Leichtigkeit womit er sich in dem denkend festgehaltenen Lernstoffe frei bewegen kann, womit er darin schaltet, wie in seinem Eigenthume, geben ihm das freudige Bewußtsein des Gelingens; bei dem öftern Durchlaufen des Lernstoffes wird er aber auch sicher Entdeckungen machen, die ihm bisher entgingen, — denn die Sprache ist ein unendliches Feld für stets neue Beobachtungen — und die ersten Entdeckungen werden zu weitem ihn reizen, und dann wird er Privatrepetitionen, zu welchen der Lehrer anfangs ihn anleitete und aufmunterte, gern von selbst anstellen, und immer um so lieber, je mehr Früchte er davon sieht. Daß, wie es in dem Oben angeführten Ministerial-Erlaß heißt, diese Übungen überall, wo sie recht und ungeführt angestellt wurden, eine lebendige Theilnahme und Vorliebe der Schüler erweckten, ist nicht zu verwundern. Die Schüler lieben immer den Unterricht, in welchem sie eine angemessene Beschäftigung finden und zu eigener Thätigkeit angeregt werden. So wie es von einem mechanischen Auswendiglernen und von mechanischen Übungen des Gedächtnisses mit Sicherheit vorausgesehen werden kann, daß sie den Schülern nicht lange gefallen werden, weil sie in der einseitigen Übung einer untergeordneten, wenn auch noch so wichtigen, Geisteskraft keine hinlängliche Beschäftigung

finden, so sicher konnte man die Freude der Schüler an einem reflectirenden Memoriren voraussagen, wie andererseits in dieser überall bemerkten regen Theilnahme ein nicht verwerfliches Zeugniß für die Methode liegt. — So leicht es aber bei guter Leitung durch das Entgegenkommen der Schüler auch sein mag, die Regsamkeit bei den vielfachen Übungen der Selbstthätigkeit in ihnen stets wach zu erhalten, darf doch der Lust, immer mehr Sätze zu memoriren, die bei ihnen wohl entsteht, nicht ohne Vorsicht nachgegeben werden. Ist der in einem Jahre memorirte Stoff zu groß, dann kann der Schüler ihn nicht gehörig mehr beherrschen, das Repetiren, namentlich die Privatpetition, wird zum mechanischen Hersagen und die Weckung eigner allseitiger Thätigkeit geht verloren. Darum soll auch nach N's. Vorschlag der Lernstoff für jede Classe auf ein enges Feld beschränkt, dies aber durch ein immer von Neuem beginnendes denkendes Wiederholen, Umändern, Trennen, Wiederverbinden, Zusammenstellen u. s. w. allseitig ausgebeutet werden. Man darf nicht fürchten, daß durch das immerwährende Zurückkehren zu demselben Stoff bei dem Schüler endlich ein Überdruß entstände; bei dem mechanischen Auswendiglernen kann sich ein solcher Überdruß leicht einstellen, hier giebt es aber so viele neue Seiten der Betrachtung, und hier führen viele gestellte Fragen von selbst zu so vielen neuen Fragen, daß eine Erschöpfung des Stoffes nicht möglich ist, und also der Reiz der Neuheit immer bleibt.

Der in einem Jahre memorirte Stoff wird nun aber nicht, wie es sonst mit den auswendig gelernten Sätzen aus der Grammatik oder mit den Stellen aus Classikern geschieht, am Ende des Jahres bei Seite gelegt, um bald wieder vergessen zu werden, wenn in der folgenden Classe keine Rücksicht mehr darauf genommen wird; sondern der Stoff wird in das folgende Jahr mit hinüber genommen, dort ein ähnliches Pensum auf dieselbe Weise dazu memorirt, das neugewonnene mit dem alten wiederholt und, wo sich Anknüpfungspuncte finden, die sich nun schon sehr zahlreich darbieten werden, mit ihm verglichen und alle frühern Übungen theils unter Anleitung theils privatim wieder angestellt. Der Stoff von zwei Jahren wird mit in das dritte fortgeführt, durch einen neuen vermehrt, um in dem vierten wieder neuen Zuwachs zu erhalten, und so weiter fort bis zur Prima hin, wo immer noch zu dem auf der untersten und auf der mittlern Stufe Memorirten zurückgegangen wird, nach demselben Verfahren, aber natürlich von ganz andern Gesichtspuncten aus, wie auch der Stoff, welcher mit leichtern einfachen, Sätzen anfängt, bald zu schwierigern fortgeht, dann zusammenhängende Stücke aufnimmt und zuletzt mit größern Abschnitten aus dem Werke eines prosaischen Classikers schließt, wenn man

es nicht vorzieht in den letzten Jahren auch Stellen aus Dichtern, z. B. aus Virgil und Horaz hinzuzufügen.

Die obige Darstellung umfaßt nun aber keinesweges das Ruthardt'sche Verfahren ganz, sondern nur einen wesentlichen Theil desselben. So groß der unverkennbare Nutzen der angegebenen Übungen für sich auch ist, so sehr auch durch ein systematisches, consequent fortgesetztes Memoriren das Gedächtniß gestärkt, durch das bewußte Auffassen und denkende Durcharbeiten des Stoffes die Urtheilskraft geschärft, die Combinationsgabe geübt, kurz alle Geistesvermögen in harmonischer Thätigkeit gefördert werden, so viel Gewinn auch für das Wissen und Können im Latein dem Schüler zu Theil wird durch Gewöhnung des Mundes und Ohres an lateinische Worte, lateinischen Rhythmus und lateinischen Klang und dann durch ein bewußtes immer tieferes Eindringen in die Sprachgesetze, die er fortwährend in einem Ganzen in ihrem lebendigen Zusammenhange anschaut, so darf doch nicht vergessen werden, daß diese Übungen nicht den ganzen lateinischen Unterricht ausmachen, wie es ohne W's. Schuld irthümlich wohl aufgefaßt ist. Der Zeit nach nehmen sie wochentlich nur anderthalb oder zwei Stunden in Anspruch, und es bleiben für die Grammatik, für schriftliche Arbeiten und für das Lesen der Classiker noch 6 bis 7 Stunden übrig. An räumlicher Ausdehnung verlieren diese Unterrichtsmittel allerdings; das Verlorene wird ihnen aber reichlich ersetzt durch Gründlichkeit und Lebendigkeit der durch die Memorir-Übungen gewonnenen Einsicht und Fertigkeit. Die Grammatik, welche schon namentlich in Bezug auf die Formenlehre vor dem Memoriren der Sätze ein Jahr lang tüchtig eingeübt war, geht ihren systematischen Gang ungestört fort, bezieht sich aber immer auf den Lernstoff, belebt aus ihm ihre Abstractionen und findet in ihm Bestätigung, Begründung oder auch genauere, richtigere Fassung ihrer Gesetze. Die schriftlichen Arbeiten werden fortgesetzt, nur manche unnütze Zeit und Geist tödtende Schreibereien werden beseitigt; die schriftlichen Arbeiten werden wirkliche Productionen des Schülers, auch bei ihnen kommt der Lernstoff überall zur Anwendung, wenn sie nicht geradezu aus ihm entnommen werden. Man kann sie aber, besonders auf der untern und mittlern Stufe um so mehr beschränken, da dem Schüler zum freien Produciren, worin eigentlich die ganze Repetition, wenn sie richtig geleitet wird, schon besteht, durch das erwähnte Umändern, Trennen und Zusammenstellen, durch freie Bildung von ähnlichen Sätzen und durch sonstige mannigfaltige Übungen Gelegenheit gegeben wird, die um so anregender und fruchtbringender ist, da die Production nicht hinter dem Schreibtische mit dem Lexicon in der einen und der Grammatik in der andern Hand Statt findet,

sondern in der Schule, in beständigem Wechselverkehr mit Lehrern und Mitschülern, wobei das eigne Gedächtniß Lexicon und Grammatik ist, und sie nicht vermittelt wird, durch den todten geschriebenen Buchstaben, sondern durch das lebendige Wort. Auch die Lectüre der Classiker leidet nicht den mindesten Abbruch; die wöchentliche Stundenzahl wird gerade ihr nicht geschmälert und das Streben geht nach wie vor dahin, dem Schüler den Autor zum Verständniß zu bringen, ihn in diesen durch Berücksichtigung aller grammatischen, stilistischen, logischen, ästhetischen Verhältnisse durch Wort- und Sach-Erklärung einzuführen und ihn den Geist desselben auffassen zu lehren. Die Lectüre des Classikers findet aber eine Erleichterung und bei gründlicherem Verständniß rascheren Fortgang durch die Memorir-Übungen. Wer einmal eine Sache ganz und recht verstanden hat, wird sich mit einem oberflächlichen Verstehen wohl nirgends mehr begnügen, und so wird auch der Schüler, welcher Sätze und weiterhin Stücke aus einem Classiker auf die von R. vorgeschlagene Weise betrachten gelernt hat, seinen Autor mit ganz andern Augen ansehen, als es ohne jene Übungen in der Regel geschieht. Bei den Wiederholungen hat er sich daran gewöhnt, selbst größere und schwierigere Sätze und darnach ganze Stücke rasch zu übersehen und doch dabei das Einzelne zu beachten; das kommt ihm hier trefflich zu Statten. Das Lexicon wird er nur selten zu Rathe ziehen müssen, da schon vor dem Memoriren der Sätze Vocabeln eingeübt sind, und der Lernstoff ihn mit einem Wortreichtum versehen hat; auch eine Sprachlehre kann er größtentheils entbehren, da für die gewöhnlichen Fälle sein Lernstoff, sobald dieser einigen Umfang erhalten hat, ausreicht. In dem Lernstoff findet er überall Ähnliches und Verwandtes, was ihm durch Vergleichung zur Erklärung des Schriftstellers dient, so wie die in dem Schriftsteller vorkommenden Fälle wieder neues Licht auf das im Lernstoff schon Erkante werfen. Daß aber der Schüler dadurch, daß er die Stellen des Classikers auf den ihm vertrauten Lernstoff bezieht und diesen überall in Anwendung bringt, die Liebe zu dem Classiker verliere, ist bei richtiger Leitung nicht zu befürchten, viel weniger, als wenn er immer das Lexicon und die Grammatik zur Hand haben muß, und sich beim mühsamen Vorbereiten zu einer Schulstunde gewöhnt, in dem Classiker nur ein Conglomerat von Vocabeln und grammatischen Regeln zu sehen. Die durch jene Übungen erworbene Gewohnheit, ein Sprachganzes lebendig aufzufassen, wird ihn auch bei dem Schriftsteller leiten, und wie, wenn es ihm mit Hilfe des Lernstoffes gelingt, in denselben leichter und tiefer einzudringen und zu einem genauern und klarern Verständniß zu kommen, der nun richtiger und besser verstandene Schriftsteller ihm entfremdet werden sollte, ist nicht abzusehen.

So bleiben also die systematische Grammatik, die schriftlichen Stilübungen und die Lectüre der Classiker in ihrer wohl begründeten Geltung stehen, sie werden durch die Memorirübungen nicht verdrängt sondern unterstützt und neu belebt. Der Lernstoff, zum geistigen Eigenthum des Lehrers und der Schüler geworden, „dient fortan als Mittelpunkt, auf welchen die Grammatik, die umfanglichere Lectüre, zuletzt das Schreiben und Sprechen, unablässig zurückbezogen werden, und als Musterform für die Art und den Grad des Verständnisses, welchem bei sämmtlicher Lectüre — die ihrerseits wieder ein fortlaufendes praktisches Erläuterungs-, Erweiterungs- und Prüfungsmittel jenes Stoffes selbst und der auf denselben gestützten Theorie darbietet — wenn schon immer nur annäherungsweise, nachzustreben ist. Das Schreiben (und Sprechen) erscheint als das Resultat der mannigfachen, meist im mündlichen Wechselverehr vorgenommenen Operationen, indem es, auf einer wissenschaftlich-praktischen und durchaus mustergültigen Basis ruhend, nur noch der Übung bedarf, um zur Fertigkeit zu werden, tritt aber eben darum als eigentlicher Lehrgegenstand und Selbstzweck später ein, als bei dem gegenwärtig herkömmlichen Lehrgange. Man lernt nicht erst schlecht schreiben, um gut schreiben zu lernen. Auch zur Poesie wird erst später, und zwar in analoger Weise, übergegangen, nachdem durch die strengeren Übungen an der Prosa ein tüchtiger Grund gelegt ist. Bezweckt wird mit dem allen die Stellung des Lernenden innerhalb der Sprache selbst, die zeitige Entwicklung eines sprachlichen Gewissens, der Besitz eines geistigen Eigenthums beim Lehrer und Schüler, gleichmäßig mehr Lebendigkeit, Stetigkeit, Sicherheit, Freiheit, und in sofern auch Leichtigkeit des Lernens, Wissens und Könnens: damit und durch den Wegfall vieles ziellosen Memorirens und Schreibens wieder größere Freudigkeit des Schülers, endlich eine beträchtliche Vereinfachung der Lehrmittel.“*) — Daß wenn dieser Zweck erreicht ist, der lateinische Unterricht für seinen Theil die Aufgabe des Gymnasiums gelöst hat, wird Niemand in Abrede stellen; und daß der Zweck bei eifriger und geschickter Leitung des Unterrichts erreicht werden könne, ist eben so gewiß; das Princip der Methode ist richtig, und in der Durchführung liegt nichts Unverständiges und nichts Unpraktisches. Das Princip ist: Beschränkung auf einen überschaubaren Raum, lebendige Anschauung eines genau Bekannten, Anknüpfung des Unbekannten an das Bekannte, mit einem Worte, Concentrirung.**)

*) Ruthardt §§. 23. u. 24.

**) Über eine andere Concentrirung als die von Jacotot.

für eine einzelne Unternehmung im Leben und für eine ganze Lebensaufgabe Jedem, welcher in einem Gewerbe, in der Kunst oder Wissenschaft etwas Tüchtiges leisten will, nicht eindringlich genug empfohlen werden kann,

Zu sammeln still und unerschläft

Zu kleinsten Punct die größte Kraft,

das hat Ruthardt auf die Erlernung der alten Sprachen übertragen, und nachgewiesen, wie Lehrende und Lernende das Princip im Einzelnen praktisch zur Anwendung bringen können. Eine alte bekannte Wahrheit ist hier also für einen Zweig des Unterrichts benutzt, wie sie ohne Zweifel für alle benutzt werden kann und wird. Der zu Grunde liegende Gedanke mag von Manchem gehegt sein; N. will auch „nichts Unerhörtes, nichts unbedingt Neues“ bieten, und meint, daß der Umstand in den Augen des erfahrenen Pädagogen dem Vorschlage nicht zum Nachtheile gereichen werde; die Durchführung aber des Gedankens, in welcher eine „principienmäßige, consequente Vervollständigung der eingeführten Lehrweise“ liegt, ist N.'s Verdienst. — Wurde von dieser Durchführung soeben bemerkt, daß sie nichts Unpraktisches enthalte, so soll damit nicht gesagt sein, daß sie nicht ihre Schwierigkeiten, namentlich für den Lehrenden hin und wieder große Schwierigkeiten habe. Diese hier aufzuzählen und die von Ruthardt selbst schon angedeuteten Mittel ihrer theilweisen Beseitigung dagegen zu stellen, liegt nicht im Zwecke der gegenwärtigen Abhandlung; nur so viel sei bemerkt, daß die Schwierigkeiten nicht unbefiegbar sind und gewiß werden überwunden werden. Denn einerseits hat der jetzige Lehrstand hinlänglich bewiesen, daß er Bequemlichkeit und Annehmlichkeit nicht zur Bedingung seines Wirkens gemacht hat, und daß er selbst ohne Aussicht auf Dank und Anerkennung im Bewußtsein seines hohen Berufs vor Mühen und Anstrengungen nicht zurückschreckt, wenn er sich einmal überzeugt hat, daß in dem Mühevollen ein geeignetes Mittel zur Erreichung seines Zweckes, zur Förderung der Jugendbildung liege; andererseits ist auch N. eifrig bemüht, durch Benutzung der Ergebnisse der Praxis, wie sich dieselbe seit der Herausgabe seines „Vorschlages und Planes“ gestaltet hat, Erleichterungen aufzufinden, und bei Festhaltung des Grundgedankens, der nun einmal nicht mehr aufgegeben werden kann, in derselben Richtung den Weg mehr zu ebnen. Er betrachtet sein Verfahren keineswegs als ein Abgeschlossenes, unbedingt Fertiges, und hat er auch seit 1841 mit Ausnahme eines kleinern Aufsatzes geschwiegen, geruht hat er gewiß nicht, wie denn schon in dem gegenwärtigen Herbst ein sicherm Vornehmen und öffentlichen Anzeigen nach außer den neuen L. M. ein Vocabularium zum Behuf des ersten Unterrichts im Lateinischen zu erwarten ist.

Daß übrigens die Schwierigkeiten, so wie die Sache bis jetzt noch liegt, nicht bloß überwunden werden können, was aus ihrer Natur schon folgt, sondern auch wirklich überwunden sind, zeigen die Ergebnisse der Praxis, worauf N. in der oben angeführten Stelle und das Hohe Ministerium in dem angegebenen Erlasse hinweisen. Dazu kommen viele einzelne Stimmen von nah und fern, und in dem angedeuteten kleinern Aufsatze, welcher dem Ministerial-Erlasse (vom Februar des vorigen Jahres) beigegeben ist, macht N. „unter den mehr als 80 Gymnasien, die seit einigen Jahren den Vorschlag nach und nach in ihre Praxis aufgenommen haben, neun namhaft, in welchen derselbe in größerem Umfange und mit eben so vielem Erfolg als Interesse, Umstände, die einander gegenseitig bedingen, zur Ausführung gekommen ist,“ hinzufügend, daß andere Gymnasien ihm unbekannt geblieben sein mögen, in welchen nämlich nicht in einer einzelnen Classe, sondern in mehreren und im Zusammenhange das Verfahren consequent fortgeführt sei. Eben so wie durch die Praxis die Ausführbarkeit erwiesen ist, stehen auch die aus der Theorie vorauszusagenden Erfolge, die Früchte der Methode, durch die Erfahrung fest, d. h. insofern jetzt schon eine Erfahrung darüber vorhanden sein kann. Was sich in dem uns zunächst liegenden Kreise, an den westfälischen Gymnasien, ergeben hat, wird das bald zu veröffentlichende Protocoll der im Juni d. J. zusammenberufenen Directoren-Conferenz mittheilen. Die Erfolge, welche sich bis zum Anfange des Jahres 1843 an den preussischen Gymnasien, welche die Methode recht versucht hatten, allgemein gezeigt haben, sind, wie sie der Ministerial-Erlaß darstellt, wahrlich genügend. Unmöglich aber kann die Frage nach den Früchten schon jetzt auf den Grund von Erfahrungen zur endlichen Entscheidung gebracht werden. Das ganze Verfahren ist auf einen 8 bis 9jährigen Cursus berechnet, und die eigentlichen Früchte können sich nur bei den Primanern zeigen, welche von Sexta an ununterbrochen und consequent unter guter Anleitung nach dem Vorschlage gebildet sind, und der Vorschlag selbst erschien in seiner unvollkommneren Fassung erst im Jahre 1839. Von den ersten günstigen Ergebnissen „ist noch ein langer Weg bis zu den Resultaten, welche den endlichen Erfolg unwiderleglich feststellen. Wie viele Vorurtheile, wie viele gerechte Bedenklichkeiten, wie viele Mißverständnisse, wie viele absichtliche oder zufällige Zögerungen müssen nothwendig dazwischen treten, und jenen Erfolg mehr oder weniger beeinträchtigen!“*) Die Mißverständnisse haben auch noch bis in das vorige

*) Rotherdt Vorrede XVI., womit zu vergleichen S. 312. und 313. eine Stelle, welche in diesem Gymnasial-Programm nicht mitgetheilt werden kann.

Jahr hinein einige preussische Gymnasien von der Einführung der Ruthardt'schen Übungen abgehalten, bei ihnen darf also noch gar nicht nach jenen End-Resultaten gefragt werden. —

So weit die Darstellung des Verlaufs der Sache und die kurze Schilderung der Methode. In beiden und in den eingeflochtenen Bemerkungen liegen die Hauptmomente, welche bei einer Würdigung der gegen das Ruthardt'sche Verfahren erhobenen Bedenken und Einwürfe ins Auge gefaßt werden müssen. Die meisten Bedenken sind weder in der Methode noch in der von R. gegebenen Darstellung derselben begründet; sie werden also durch aufmerksameres Lesen des Ruthardt'schen Buches und vorurtheilfreies Eingehen in die Sache von selbst schwinden; ohne ein solches Eingehen aber werden sie auf sich beruhen bleiben, da der Streit über einen Gegenstand, welchen die eine Partei nicht kennt, und worüber sie sich die gebotene Belehrung nicht verschaffen will, gänzlich fruchtlos ist. Andere Einwürfe treffen gar die Sache, als solche nicht, und können also bei einer Besprechung der Sache füglich unberücksichtigt bleiben. Dahin gehören die schon berührten Angriffe auf die L. M., und dahin gehören auch die Fragen nach R.'s Persönlichkeit, ob er z. B. ein namhafter Gelehrter, ob er ein in der Praxis ergrauter Schulmann sei. Jeder namhafte Gelehrte hat sich doch einmal zum ersten Male einen Namen machen müssen, und in der Regel ist das geschehen durch eine Schrift, welche das Zeichen der Tüchtigkeit an der Stirn trug, und wie man Klopstock nicht weiter nach einem Dichter=Diplom fragte, als er die ersten Gesänge des Messias hatte drucken lassen, so sollte man auch R. nicht nach seinen frühern Schriften, man sollte ihn nicht nach seinem Anstellungs=Patent als Schulmann fragen. Es giebt Patente, unter welchen zwar kein Siegel der Regierung, aber doch ein Siegel des Geistes steht, und diese haben im Reiche der Geister unbedingte Geltung. Wer R.'s Befähigung, über Schulsachen mitzusprechen, bezweifelt, der lese das an tiefen Blicken in das praktische Schulleben so reichhaltige Buch, und er wird nach keiner weitem Beglaubigung mehr fragen. Was thut hier der Name, was thut die Person zur Sache? Hätte der erste Gelehrte und Pädagog der Welt den Vorschlag gemacht, und wir sähen darin nach gewissenhafter Prüfung keine Förderung sondern eine Beeinträchtigung unsres Zweckes, der Jugendbildung, wir würden trotz des gefeierten Namens die Sache nicht billigen und das vorziehen, was wir haben. Bietet uns umgekehrt ein Namenloser Aussicht zu einem bessern Mittel für die Erreichung unsres Zweckes, dann sind wir, wenn wir es mit dem Zwecke selbst ernstlich meinen, auch ohne Befehl der vorgesetzten Behörde, im Gewissen verpflichtet, die Sache vorur-

theilsfrei zu prüfen und sie anzunehmen, wenn sie gut ist. Ein solches Verfahren hat sich der jetzige Lehrstand vorgeschrieben. Wir haben das Verhältniß zu unsern Schülern richtig aufgefaßt und werden es festhalten, wenn auch durch ihre Jugend gehindert und mehr noch durch den Einfluß der Zeit geblendet sie ihrerseits es nicht auffassen können, wir sehen in der Schule mehr als ein Mittel zu leidlicher Fristung des Lebens oder zur Befriedigung wissenschaftlicher Bedürfnisse, wir sehen in ihr die Stätte eines heiligen Berufs, des Berufs, unsterblichen Seelen zu einer intellectuellen und religiös-sittlichen Bildung förderlich zu sein, und so viel wir über diesen Beruf nachgedacht und eigne so wie fremde Erfahrungen zu Rathe gezogen haben, um den besten Weg zur Erfüllung unsers Berufes zu finden, so entschieden sich in uns auch eine Ansicht gebildet hat, die wir vertreten zu können im Stande sind, — so halten wir die gewonnene Ansicht doch nicht für unumstößlich, unsre Methode nicht für unverbesserlich; wir wollen wegen des Verhältnisses zu unsern Schülern immer weiter nachdenken, immer weiter prüfen und streben und Beleh rung aus dem Munde der Unmündigen so gut als aus dem Munde der Weisen annehmen, wo sich Gelegenheit dazu darbietet, eben so weit entfernt von gefährlicher Selbstgenügsamkeit als von falscher Scham. Lernen macht keine Schande, auch dem Lehrenden nicht. Wir denken wie Horaz: *Cur nescire pudens prave quam discere malo?* Lernen doch alle Menschen bis zum Ende ihres Lebens, und giebt es doch überall, auch in der Kunst zu unterrichten, so unendlich viel zu lernen, daß wir am Ende eines in angestrengtem Lernen zugebrachten Lebens erst recht einsehen werden, wie wenig wir gelernt haben. — Ist es uns gelungen, durch Nachdenken und Benutzung der sonst zu Gebote stehenden Hülfsmittel einen neuen bessern Weg des Unterrichts zu finden, dann werden wir ihn in dem Bewußtsein, für die gute Sache zu wirken, unsern Amtsgenossen mittheilen und uns nicht abhalten lassen, durch die Scheu vor etwaiger Zwietracht. Noch keine wichtige Erfindung, noch kein großer Gedanke ist jemals ohne Widerspruch des Hergebrachten, ohne Kampf des Bestehenden ins Leben getreten, und doch haben die Erfinder mit Recht den Streit des Widerspruchs, die großen Männer den für die Gegenwart oft scheinbar verderblichen Kampf nicht geschont, und haben sich nicht hindern lassen, das auszusprechen, was nach vorübergehenden Kämpfen ganze Völker beglückte. In unserm Falle sollte aber von einer Zwietracht nicht einmal die Rede sein. Wir erwarten von unsern Amtsgenossen, die es mit der Jugendbildung ernstlich meinen — und nur die sind der Wahrheit nach unsre Amtsgenossen —, daß sie uns anhören, und wenn sie uns angehört, über die Sache ihre Meinung aussprechen und ihre

abweichende Ansicht begründen. Ihre Gründe werden wir gründlich widerlegen, oder sie annehmen und gestehen, daß wir uns geirrt haben, da es uns im Grunde gleichgültig sein muß, ob wir Recht bekommen, wenn nur die Sache gefördert wird. Das Geständniß des Irrthums bringt Keinem Schande; liegt doch darin nicht viel mehr, als das Geständniß, daß man ein Mensch sei.

ἄνθρωποι γὰρ
τοῖς πᾶσι κοινόν ἐστι τοῖς αἰμαρτάνειν.
ἐπεὶ δ' ἁμάρτη, κείνος οὐκ ἔσ' ἄνθρωπος
ἄβουλος οὐδ' ἄνολος, ὅστις ἐς κακὸν
πρῶτον ἀκείται, μηδ' ἀκίνητος πέλει.
αἰθάδια τοι σκωιότητ' ὀφλισκάνει.

Das aber, was wir unsern wahren Amtsgenossen gegenüber für uns in Anspruch nehmen, wenn wir einen neuen Weg gefunden zu haben glauben, das werden wir als wahre Lehrer auch jedem von ihnen wieder zu Theile werden lassen, wenn sie Besseres entdeckt zu haben meinen; wir werden sie anhören, ohne Vorurtheil anhören, und dann vom Standpuncte der zu erzielenden Jugendbildung aus ohne Berücksichtigung ihrer Person die Sache beurtheilen, dieser unsre Beistimmung geben, oder mit Gründen ihre Unhaltbarkeit nachweisen. Der Standpunct der Jugendbildung ist ein objectiver, Gründe, wirkliche allgemeine Gründe sind ebenfalls objectiv; woher soll denn die subjective Zwietracht kommen? In den unter uns durch eine gemeinsame heilige Sache gegründeten Verein zum gegenseitigen Geben und Nehmen des Besseren soll auch Rutherford aufgenommen sein. Das Wort des Dichters:

Zene machen Partei, welch unerlaubtes Beginnen!

Aber unsre Partei, freilich, versteht sich von selbst.,

wird uns zur Warnung dienen, und nicht als Partei werden wir ihm gegenüber treten, wenn wir glauben, er habe sich geirrt, sondern wir werden mit ihm handeln, wie mit einem Bundesgenossen, der mit uns nach demselben Ziele strebt. Zu einem solchen Bündnisse hat er uns überall in seiner Schrift die Hand geboten, und auch in seiner letzten öffentlichen Mittheilung ist sein letztes Wort: „Für das zum Handeln berufene, selbstdenkende Publicum aber muß es höchst wünschenswerth sein, auch vor dieser Zeit (vor der Erlangung der End-Resultate) grade solche — günstige oder ungünstige — Stimmen zu vernehmen, die nicht von einem einseitigen, wesentlich abweichenden Standpuncte ausgehend über den Gegenstand leicht hin aburtheilen, sondern auf

einem selbstthätigen Angriffe fußen, der die der Sache unter den dormaligen Verhältnissen entgegen stehenden Schwierigkeiten und Bedenken zwar nicht unberücksichtigt läßt, aber um des höhern Zweckes willen, mit unbefangenen Blicke und muthvollem Eifer zu überwinden trachtet." Bei allen solchen Schulfragen ist das einzig und allein das würdige Verhalten, sich nicht von dem Standpuncte der Sache, des höhern Zweckes, des Wohls und geistigen Gedeihens der uns anvertrauten Jugend zu entfernen. Dann können über Methoden verschiedene Ansichten herrschen, sie werden aber, da ja eine Methode keine subjective und individuelle Sache ist, in freundlichem Austausch, im gegenseitigen Geben und Nehmen der durch gemeinschaftliche Sache mit einander Verbundenen, sei es in mündlicher oder literarischer Erörterung, ihre Ausgleichung finden.

