

Die Furcht vor wirklichen Gefahren kann dem Kinde nicht in jedem Falle erspart, sie soll nur durch Belehrung und durch die Ruhe und den Muth der Erzieher gemäßigt werden. Das Beispiel ist auch in diesem Stücke von besonderer Wichtigkeit. — Am tiefsten steckt in dem natürlichen Menschen die Furcht vor dem Tode; ihre Bekämpfung fällt in gewissem Sinne mit der Aufgabe der Erziehung im allgemeinen zusammen, sofern nämlich diese dazu helfen will, daß der natürliche Mensch in einen geistlichen umgewandelt werde. — Eine weitere Art von Furcht, die Furcht vor der Strafe, ist in dem Art. Strafe zu besprechen.

Ueber Furcht in physiol. und psychol. Hins. vgl. Domrich, psych. Zustände, Jena 1849. Loße, medicin. Psychologie S. 440 ff. Volkmann, Grundr. der Psych. S. 127. Schwarz, Erzieh. 2. Aufl. II, 212 ff. „Erziehungsergebnisse,“ Hannover 1857. S. 234 ff. (Vgl. die Art. Aberglaube, Aengstlichkeit, Blödigkeit.)

G.

Gebet (für die Kinder und mit ihnen). Das Gebet ist sowohl ein Mittel als ein Zweck der Erziehung; der Erzieher betet für den Zögling und er lehrt den Zögling beten, weil dieser soll beten können, weil er, als Mensch, die dem Menschen gebührende Stellung zu Gott einnehmen soll. Eine Erziehung, die den Zögling nicht beten lehrt, bringt ihn mit allem, was sie ihm sonst an Bildung beibringen mag, über die Nothwendigkeit hinaus.

Also ersichtlich: der Erzieher soll für das Kind beten. Wer sich des Gebets beharrlich entschlägt, der verräth damit entweder, daß er es mit seiner Erzieheraufgabe überhaupt leichtsinnig nimmt, daß er vielleicht zwar das Nöthige seinerseits thut, aber nur, um sich keinem Vorwurf auszusetzen, während ihm am endlichen Erfolg, am Heile des Zöglings nicht so sehr gelegen ist; oder hat er jene hohe Meinung von der Allmacht seiner Erziehungsweisheit und etwa auch von der Vortrefflichkeit des Zöglings selber, daß er weiter keine Garantie für seine glückliche Entwicklung zu bedürfen glaubt. Wer aber von diesem Wahne frei ist, der kann als Erzieher das Gebet gar nicht entbehren; er weiß, daß das Gedeihen allein von Gott kommt und daß auch dieser Ertrag der Erzieherarbeit von Gott erbeten werden muß. Uebrigens wird ein Beten für den Zögling nothwendig auch ein Beten des Erziehers für sich selbst; daß ihm selber Weisheit, Geduld und Liebe nicht ausgehe, daß er alle Tage wieder mit frischem Muth und neuer Kraft Hand ans Werk lege, das muß Gott ihm geben, aus sich selbst nimmt er es nicht. Zeller (Lehren der Erfahrung I, S. 240 f.) macht insbesondere darauf aufmerksam, wie nur durch solches Gebet der Lehrer unter den Sorgen, die ihn außer dem Amtsleben noch persönlich brücken mögen, sich den Frieden Gottes im Herzen bewahren könne, die Ruhe und Fassung, ohne die er gar nicht im Stande ist, auf die Kinder zu wirken.

Dem Gebete für die Kinder geht das Gebet mit den Kindern zur Seite, und zwar zunächst in der Absicht, daß sie beten lernen. Das Beten ist ja in der That eine Kunst; es muß gelernt sein, wie das Sprechen selber gelernt werden muß (Luc. 11, 1). Dem Kinde wird vorgebetet, es spricht nach, man lehrt es (nach abendländisch-germanischer Sitte, worin aber der katholische und der evangelische Brauch sich wieder unterscheidet) die Hände falten, als Symbol der Abgeschlossenheit von allem andern und als Symbol der innern Geschlossenheit, Befaktheit, Gebundenheit. Dies ist möglich und muß beginnen, sobald das Kind reden lernt; es wird zuvörderst beim Aufstehen und zu Bette gehen sowie bei Tische geschehen, als den drei Momenten des Tageslebens, die nicht nur Momente der Sammlung im Gegensatz der Zerstreuung in Arbeit und Spiel sind, sondern in welchen sich auch der Stoff des Gebets, der Gegenstand von Dank und Bitte von selber darbietet. Weil aber gerade in diesen Momenten das kleinere Kind von der Mutter besorgt werden muß, so ist es auch das natürlichste, daß sie

mit ihm betet; und ist sie eine rechte, christliche Mutter, so wird sie auch dieses Recht an gar niemand abtreten. Später, wenn das Kind zum Niedergehen und Aufstehen der mütterlichen Hülfe nicht mehr bedarf, wird auch der Vater sich mit der Mutter in jenes Geschäft theilen; es müßte dem Kinde selber sonderbar oder verdächtig vorkommen, wenn der Vater nie mit ihm betete. Was nun zu solchem Beten verwendet werden soll, dessen bietet theils die Tradition in christlichen Familien, theils die katechetische und ascetische Literatur vieles dar. Es sind einfache Versen, Bibelsprüche, Gebetsformeln, die sich dazu eignen, die sich mit der Zeit erweitern und vermehren, da namentlich der Liebevorrath, den das Kind in der Schule lernt, auch hiezu seine Dienste leistet. Solches Beten wird von den Kindern leicht unter dem Gesichtspunct einer Recitation des Memorirten betrachtet. Das ist alsdann kein Fehler, wenn der Lehrer auch das Recitiren des Memorirten in der Schule zu einem wahrhaften Beten zu machen weiß. Dem Fehlerhaften daran wirkt man am besten entgegen, wenn wenigstens von Zeit zu Zeit ein freies Herzensgebet dem Kinde vorgesprochen wird, in das auch ganz specielle Züge, z. B. Bitte um Vergebung für eine den Tag über begangene Unart, Dankagung für irgend eine besondere Freude, die dem Kinde widerfahren, Fürbitte für ein krankes Geschwister u. s. w. aufgenommen werden. Hieran lernt das Kind, wie man betet; daß es den Uebergang zum eigenen Herzensgebet finde, ist Sache der göttlichen Führung, die in dem Kinde den eigenen Trieb zu beten allein erwecken kann, er wird aber, einmal angeregt, um so mächtiger wirken, je besser jenes Nachbeten schon vorgearbeitet hat, Gedanken und Worte schon zur Verfügung stellt.

Wir haben oben angenommen, Vater und Mutter lehren das Kind beten. Wie aber, wenn sie's nicht thun? Ob sie es thun oder nicht, in jedem Fall hat die christliche Schule die Verpflichtung, es zu thun, um, was das Haus vielleicht versäumt, zu ersetzen und das Gebet von der Schule aus ins Haus zu verpflanzen. Indem tägliches Gebet zur Schulordnung gehört, wird dem schon zum Theil entsprochen; es ist aber am Platze, daß in Verbindung mit Katechismus und Spruchbuch — bei den jüngern Kindern auch schon mit der Bibel — die Kinder geeignete Gebete und Gebetsverse auswendig lernen, die sofort auch zu Hause, auch für sich zu beten der Lehrer dem Kinde aufgiebt.

Beide Arten, das Gebet für die Kinder und die eigene Uebung der Kinder im Gebet, das Betenlehren, treffen zusammen in dem, was wir Gebet mit dem Kinde nennen, wobei also die Kinder mit dem oder den Erwachsenen eine Gemeinde bilden, und das Gebet ein gemeinsames ist. Dies geschieht in der Hausandacht, in der Schulanacht, in der Theilnahme der Kinder am Gottesdienste.

Vereinzelt soll freilich die Gebetszucht in Haus und Schule nicht sein, so daß zwar regelmäßig gebetet, damit aber alles religiöse abgemacht, der liebe Gott abgefertigt wäre. Und doch muß gesagt werden, daß, selbst wo die Gebetsübung so isolirt wie eine Ruine auf ödem Felsen dasteht, sie noch ihren Segen hat; der Sohn, der unter solchem Hausbrauch aufgewachsen ist, wird doch eher, auch wenn er draußen und sich selbst überlassen ist, sich dessen erinnern. Denn wie das Gebet aus einer christlich erneuerten Seele entspringt, so wirkt es auch, von außen eingepflanzt, auf solche christliche Erneuerung der Seele zurück.

Vgl. Joh. Chr. Storr, Anleitung zum Gebet des Herzens, in Frage und Antwort, neu aufgelegt, Ludwigsb. 1860. Die Abh. über das Gebet als Erziehungsmittel, in Bölters süddeutschem Schulboten, 1851, Nr. 24.

Gebrechliche. Behandlung gebrechlicher Kinder. Gegenstand unserer gegenwärtigen Betrachtung sind die Gebrechen, welche durch Verkrümmungen und Gelenksleiden, durch ursprüngliche Missbildung, durch Verstümmelung u. s. f. bedingt sind: kurz, die gewöhnlich sogenannten körperlich verkrüppelten Kinder; und zwar ist es nicht eine ärztliche Cur jener Gebrechen, wie sie in Kinderheilstalten (s. d. Art.) und orthopädischen Instituten vorkommt, sondern die pädagogische Behandlung, welche wir hier ins Auge fassen.

Das Alterthum hat im allgemeinen gegen gebrechliche Kinder, soweit es überhaupt sich mit denselben befaßte, gar wenig Erbarmen gezeigt. Im alttestamentlichen Gesetze sind bekanntlich eine Anzahl von entstellenden Gebrechen aufgezählt, welche den damit Behafteten zum Priesterstande unfähig machten (3 Mose 21, 17—24): ohne Zweifel,

weil die äußerliche Tadellosigkeit ein Symbol der innern Heiligkeit sein sollte. Jene Satzung hat die römisch-katholische Kirche festgehalten, obgleich im Neuen Testament (1 Tim. 3, 2 Tit. 1, 7) ganz andere Erfordernisse für den Bischof aufgestellt werden. Wenn wir andererseits bei heidnischen, selbst bei sehr rohen Völkern eine Art von religiöser Scheu wie vor den Wahnsinnigen so auch vor Gebrechlichen finden, so scheint dies andere Ursachen zu haben, die in dem unheimlichen Wesen liegen, welches Gebrechliche häufig umgiebt. Im Durchschnitt ist auch bei den heutigen heidnischen und sogenannten Naturvölkern die Lieblosigkeit gegen Gebrechliche vorherrschend. Das Aussetzen und Tödten krüppelhafter Kinder ist häufig genug. Theilweise geschieht es aus einer Art von Humanität, die schnell fertig dem Leben ein kurzes Ende macht, statt einer langen Noth: ja nach der Versicherung eines berühmten Geburtshelfers ist das Factum, daß bei weitem die meisten Mißgeburten nicht lange leben, nicht durchaus bloß in natürlichen Verhältnissen begründet. Die christliche Humanität macht es sich nicht so leicht, sie erbarnt sich auch dieser Armen und erwägt liebevoll, wie sie erzogen werden sollen.

Es ist bei der großen Verschiedenheit der Gebrechlichen schwierig, Allgemeingültiges über die Behandlung festzustellen. Nicht einmal der Kanon, daß es körperlich schwächliche Kinder seien, ist allgemein wahr: es giebt unter ihnen solche, welche leiblich und geistig ihre Kräfte ohne allen Schaden anstrengen können. Die besondere Rücksicht auf den Kräftezustand wird allerdings eine der ersten, und die Pflege der körperlichen Entwicklung und Kräftigung mit besonderer Sorgfalt zu ordnen sein. Erörtern wir bei dieser Gelegenheit in der Kürze die Typen für einige besondere Classen von Gebrechlichen, insofern hier Anhaltspuncte für die pädagogische Behandlung gegeben sind. Eine große Anzahl von Gebrechen bieten in ihrer äußern Erscheinung nur den Ausgang eines tiefer liegenden, den Organismus besetzt haltenden constitutionellen Leidens. In erster Linie stehen hier die Stropheln, welche namentlich eine Menge von Gelenkkrankheiten bedingen. Man hat bei ihnen einen irritablen und torpiden Charakter des Leidens unterschieden. Der Habitus des letzteren ist der eigentliche bekannte Strophelhabitus: dicker Kopf, große aufgeworfene Oberlippe, meistens auch dicke, wie geschwollene Augenlider und Nase, dünne Extremitäten und großer Bauch. Es sind Kinder, welche beständig essen wollen und zwar massige Nahrung, während sie geistig ziemlich stumpf sich zeigen, dabei oft mürrisch und verbrießlich sind und gegen die Außenwelt, gegen schmerzhaftes Angreifen besonders darum reagiren, weil sie dadurch in ihrer Ruhe gestört werden. Die irritable Form dagegen zeigt ein ganz anderes Gepräge, hübsche Gesichtchen mit zarter Haut, öfters röthlichen Haaren, langen seidenähnlichen Wimpern, zarten Gliedern. Solche Kinder verrathen früh große Geistesanlagen, sind im dritten Jahre schon witzig, dabei überaus empfindlich gegen äußere Eindrücke und Ereignisse. Die Loose scheinen zwischen beiden Formen sehr ungleich vertheilt, zu Gunsten der letzteren, doch ändert sich mit der Zeit öfters das Verhältnis. Während Kinder mit dem torpiden Habitus sich manchmal gegen die Pubertät hin vortheilhaft entwickeln, verkrüppeln dagegen die feinen und geistreichen Gesichter und bekommen grillenhafte Züge; sexuelle Regungen erwachen früh und mit Heftigkeit; und in geistiger Beziehung entsprechen solche Kinder später den gehegten Erwartungen nicht: sicherlich oft nur, weil sie eben verdorben worden sind. Eine zweite Reihe von Gebrechen ist begründet in rachitischem Leiden, welches sich durch die aufgetriebenen Apophysen der Röhrenknochen kennzeichnet, und durch eigenthümliche Gesichtszüge mit etwas vorstehendem Unterkiefer und zurücktretendem Jochbogen. Auch dies sind in der Regel kluge Kinder, die gut aufmerken und gut lernen, aber eher schweigsam sind, als gesprächig. — Besonders hervorzuheben ist unter den Gebrechen diejenige Verkrümmung des Rückgrats, welche eine Ausbiegung nach hinten bildet, die Kyphose. Bei diesem Leiden zeigt sich die Intelligenz in der Regel früh schon geschärft, buckelige Kinder zeigen oft besondere Anlagen, zumal für das auf Beobachtung und Berechnung sich gründende Wissen, und bilden dieselben mit Vorliebe aus. Das geistige Uebergewicht, welches sie oft früh schon über körperlich begünstigte Altersgenossen erlangen, tröstet sie, macht sie witzig — man denke an Lichtenberg — und reizt wohl auch zu jener Eitelkeit, welche gerne wie ein Zauberer halb gefürchtet sein will: Hexenmeister und Zauberzwerge denkt sich das Volk gern

buckelig. — Die namentlich bei Mädchen so häufige Skoliose, die Verkümmung nach seitwärts, gehört nicht hieher, sie kommt auch bei den beschränktesten Geistesanlagen vor. Gleichermassen giebt die große Menge weiterer Gebrechen, wie die Misbildungen des Fußgelenks, der Klumpfuß u. s. f., Lähmungen, Verkümmungs-, Hemmungsbildungen der verschiedensten Art keine besondern Momente an die Hand, und sie fallen schließlich unter denselben Gesichtspunct wie etwa chronische Krankheiten.

Für alle Fälle wird nun aber Eines zu sagen sein: daß wenn irgendwo, so hier, in der Behandlung gebrechlicher Kinder, die Liebe die Leiterin sein muß. Zunächst im Hause, in der Familie thut allerdings die Mutterliebe den Gebrechlichen mehr noch als gewöhnlichen Kindern noth; nur ist leider dieselbe auch oft geneigt, manches zu verderben, ihr unglückliches Kind zu verwöhnen und zu verhätscheln. Es ergiebt sich schon hier von vorn herein die Regel, daß man dem gebrechlichen Kinde gegenüber so viel als möglich so verfahren soll, wie wenn es nicht gebrechlich wäre, daß man die unerseßlichen Hemmungen seines Lebens nicht zu vergüten suchen soll durch eitles Außenwerk. Die Geschwisterliebe, obnehin eine zart zu pflegende Pflanze, kann sonst große Gefahr laufen. Die geistige Entwicklung solcher Kleinen bedarf besonderer Aufmerksamkeit; sie ist häufiger vorsichtig zu zügeln, als anzuspornen, namentlich soll man nicht ihren Witz bewundern und ihre Eitelkeit nähren, dafür aber ihre Reizbarkeit mit sanftem Ernste behandeln.

Die Conflicte, in welche der Gebrechliche in der Familie kommt, sind übrigens nicht zu vergleichen mit denen, welche ihn außer dem Hause, zunächst schon beim Eintritt in die Schule erwarten. Außerhalb des Familienkreises fühlen zumal die geistig begabteren Gebrechlichen schon früh ihre unglückliche Stellung. Die Verletzung der Eigenliebe durch Neckereien und verächtlichen Spott läßt sich ertragen, wohl auch mit geistiger Waffe pariren; aber daß sie in hundert Hoffnungen und Freuden sich hintangesetzt sehen, wo der durch Kopf und Herz gleich Berechtigte vergeblich es andern selbst minder Begabten gleich zu thun sucht, das ist ein Grund, warum nur zu oft ihr Gemüth eine krankhafte Reizbarkeit annimmt, welche bei gemeineren und gemein behandelten Naturen zu giftigem Neid und zu arglistiger Tücke führt, aber auch bei edlern, rücksichtslos Behandelten wohl Stimmungen nicht minder peinlicher und schlimmer Art zu erzeugen geeignet ist.

Doch bleiben wir vorerst bei der Schule. Obgleich gute Kinder sich eines Hülfslosen, Gebrechlichen liebevoll annehmen, so hat derselbe, namentlich wenn er provocirend auftritt, doch auch herbe Reden, Hohn und noch derbere Beweise von Abneigung zu erwarten. Das wird um so weniger ausbleiben, wenn der Lehrer in auffallender Weise um seines Gebrechens willen sich seiner annimmt. Am besten wird deshalb auch der Lehrer den Gebrechlichen gerade wie die andern behandeln; der rechte Lehrer wird dabei alles, was er thut, — und er hat wohl manches zu thun mit besonderer Rücksicht — im Geiste herzlichsten Wohlwollens thun.

Geradezu empörend auch für das Gefühl tüchtiger Mitschüler ist es, wenn ein Lehrer directe Anspielungen auf ein bestimmtes Gebrechen macht und selbst neckt. Es ist zum wenigsten ein Zeichen von Mangel an echter Bildung, wenn man einen Schwächeren verletzt, indem man ihn an einen wirklichen oder scheinbaren Makel erinnert, der ihm ohne sein Verschulden anhaftet.

Mit einem Worte, es gilt auch hier, daß die Liebe das Element sein muß, in welchem die Behandlung der Gebrechlichen besteht; die Liebe, welche nicht Muthwillen treibt. Gegen solche Liebe sind auch gebrechliche Kinder in den weitaus meisten Fällen gar sehr empfänglich. Daß aber in unserem Falle die gründlichste Hülfe und der beste Trost für das in der sinnlichen Welt nun einmal Versagte eben aus der frommen Hingebung an den Willen und an die Führung Gottes quillt, das fällt jedem in die Augen, der sich nur nicht davon abwenden will.

Gedächtnis. Wenn man in der Pädagogik eine Zeit lang die hohe Bedeutung des Gedächtnisses verkennen konnte, so darf man das wohl als eines der größten Mißverständnisse bezeichnen. Das Gedächtnis hat ja die Bestimmung, den gesammten geistigen Stoff, den der Mensch im Verlauf der Zeit durch sein Erkennen und Handeln zu seinem geistigen Eigenthum gemacht hat, aufzubewahren und dadurch der Vergänglichkeit zu entreißen. Durch das Gedächtnis ist daher auch erst eine Entwicklung der

menschlichen Seele von Stufe zu Stufe bis in alle Ewigkeit möglich gemacht. Das Gedächtnis allein bewirkt es, daß ein Mensch nicht immer wieder von vorn anzufangen hat, sondern die bereits erarbeiteten Resultate als Material zu immer neuen Bildungen verwenden und so sein geistiges Selbst bis ins Unendliche erweitern und vertiefen kann. Ja noch mehr! Das Gedächtnis ist keine neben und außer dem Geiste seiende Kraft, sondern der seines Inhalts gewisse und ihn bewahrende Geist selbst. „So viel wissen wir, als wir behalten!“

Zu einem guten Gedächtnis gehört, daß man 1) etwas behält und 2) sich dessen wieder erinnert. Behalten wird eine geistige Substanz, wenn sie mir nicht bloß zeitweilig angehört, sondern ein lebendiger Bestandtheil meines Selbst ist und so gewiß für alle Zeiten fortexistirt, als ich selbst fortexistire. Die Art und Weise aber, wie die geistige Substanz in der Regel behalten wird, ist eine bewußtlose. Von den unendlich vielen Dingen, die ich im Gedächtnis trage, habe ich immer nur eins im Selbstbewußtsein, was ich gerade zu meinen weiteren geistigen Operationen gebrauche. Es gehört mit zu einer gesunden Verfassung des Geistes, daß ich alles, was sich etwa sonst noch von der Fülle des in mir vorhandenen Stoffes in das Bewußtsein hereindrängen will, in das Reich der Bewußtlosigkeit zurückscheuche. Die Fähigkeit, dasjenige, was ich behalten habe, in jedem Augenblick gleichsam aufzuwecken und ins Licht des Bewußtseins hereinzurufen, ist das zweite Moment des Gedächtnisses — nämlich die Kraft, sich seines geistigen Stoffes zu erinnern. Diese Fähigkeit ist erst dann so, wie sie sein soll, wenn die Vorstellungen mit unmeßbarer Schnelligkeit aus dem Schachte der Innerlichkeit ins Bewußtsein gerufen werden.

Diese beiden Eigenschaften eines guten Gedächtnisses, Festigkeit und Treue des Behaltens und Sicherheit und Schnelligkeit des sich Erinnerns, hängen sehr von der Art und Weise ab, wie der geistige Inhalt, der dem Gedächtnis anvertraut werden soll, zuerst aufgefaßt und aufgenommen wird. Daß so vieles und so rasch dem Bewußtsein wieder verloren geht, ist allein dem Umstande zuzuschreiben, daß man es sich nicht gründlich assimilirt hat. Was man zu einem wirklichen Eigenthume seines Geistes gemacht hat, das geht nicht wieder verloren. Man versenke nur die Seele mit aller ihrer Kraft in einen Gegenstand, und man wird finden, daß auch das Gedächtnis für alle Zeiten mit demselben bereichert ist, daß es ihn in sich hält und trägt und zu jeder Zeit reproduciren kann. Die Mittel, die dazu dienen, der Seele das Verständnis eines Gegenstandes zu eröffnen und durch das Verständnis Interesse dafür einzuschließen, sind daher auch die Mittel, um denselben dem Gedächtnis für immer einzuprägen, und es giebt unseres Erachtens keine anderen. Ist irgend eine Beobachtung lehrreich, um zu erkennen, auf welche Art und Weise ein geistiger Stoff sicher ins Gedächtnis aufgenommen werden kann, so ist es die Beobachtung des kindlichen Alters. Zu den allerwichtigsten Besitzthümern, die die kindliche Seele sich erwirbt, gehört offenbar die Muttersprache. Sitzt irgend etwas recht fest im Gedächtnis, so sind es die Worte der Muttersprache. Hat sich aber auch irgend etwas auf naturgemäßem Wege festgewurzelt, so sind es die Worte der Muttersprache. Wären sie dem Kinde bloß als vereinzelte Laute mitgetheilt worden, es würde dieselben nimmermehr gemerkt haben. Aber jedes Wort ist selbst ein Resultat vieler einzelnen Beobachtungen und wird, wenn es einmal gewonnen ist, umgekehrt auch gebraucht, um viele einzelnen Beobachtungen zu begreifen, und so wird es ein lebendiges Eigenthum des Geistes und darum auch des Gedächtnisses. Das Vereinzelte als solches würde leicht und schnell aus dem Gedächtnis verschwinden; aber das Einzelne als das mit sich Identische in einer Fülle von Unterschieden — das haftet und wird behalten. Es geht daraus nun zugleich auch hervor, was für eine große Bedeutung die Wiederholung für das Aufbewahren eines geistigen Inhalts im Gedächtnis hat. Man sagt nicht zu viel, wenn man die Wiederholung als das hauptsächlichste, wo nicht als das einzige Mittel zum Behalten bezeichnet. Aber die Kraft der Wiederholung besteht nicht bloß darin, daß ich denselben Eindruck einer Sache zu verschiedenen Zeiten immer wieder in mein Bewußtsein aufnehme, sondern noch mehr darin, daß ich ein und dieselbe Sache in den verschiedenartigsten Situationen beobachte und sie in allen noch so verschiedenen Beziehungen als eine und dieselbe erkenne. Der Geist selbst ist die absolute Einheit in einer Fülle zahlloser Unterschiede und daher widerstreitet das bloß

Vereinzelte seiner Natur und wird nur schwer oder gar nicht von ihm aufgenommen und noch weniger behalten. Das Einzelne erscheint erst dann in der dem Geiste gemäßen Form mit anderem verbunden, wenn es organisch und logisch mit dem anderen zusammenhängt. Soll also ein Gegenstand für alle Zeit gemerkt werden, so Sorge man dafür, daß er als ein Glied eines organischen Ganzen erscheint oder daß er als ein Moment einer logisch geordneten Gedankenreihe von dem Geiste begriffen wird.

Aus dem Gesagten geht aber hervor, daß die Gedächtnisübungen, wenn sie nicht die Auffassung der Sache durch den Verstand zu ihrem Hintergrunde haben, keinen Werth und keinen bleibenden Erfolg haben können, und daß man den oben angeführten Grundsatz: „So viel wissen wir, als wir behalten“ auch umkehren und sagen kann: „So viel behalten wir, als wir wissen“. Die menschliche Seele ist zwar so organisiert, daß sie auch sinnlose Zeichen und Laute in sich aufnehmen und eine Weile auswendig behalten kann. Aber solch ungeistiger Gehalt haftet nur sehr äußerlich in ihr und geht sehr bald wieder verloren. Ganz anders verhält sich die Sache, wenn der sinnlichen Erscheinung eine geistige Wesenheit zu Grunde liegt; in diesem Falle kommt der Geist erst im wahren Sinne des Wortes zu sich selbst und nimmt den dargebotenen Inhalt auf eine bleibende Weise in sich auf.

Allein man darf nicht übersehen, daß das Verständnis der allerwichtigsten und folgenreichsten Dinge von Stufe zu Stufe sich entwickelt und meist sehr spät sich vollendet, wenn es sich überhaupt vollendet. Dies gilt vor allem von religiösen Ideen, die erst durch eine reiche Lebenserfahrung ihr volles Verständnis und Interesse erhalten. Hier erscheint es heilsam, religiöse Lieder und Sprüche frühzeitig dem Gedächtnis einzuprägen, damit sie zur Zeit der Noth und Gefahr in der Seele gegenwärtig sind und ihre Kraft beweisen. Es ist recht gut, wenn die Kinder solche Lieder und Sprüche zunächst mechanisch ins Gedächtnis aufnehmen, wenn nur die weiteren Operationen, durch welche sich solcher Inhalt im Geiste und Gemüthe für alle Zeiten festwurzelt, nachfolgen. Auch für mathematische und philosophische Wahrheiten erscheint es in vielen Fällen ganz nützlich, wenn man mit diesem mechanischen Theil der Assimilation, den man mit dem Namen des Auswendiglernens bezeichnet, den Anfang macht, wenn nur das Inwendiglernen redlich nachgeholt wird. Mit Recht sagt Hegel: eine Erkenntnis, sie sei welche sie wolle, auch die höchste, müsse man, um sie zu besitzen, im Gedächtnisse haben, man möge nun damit anfangen oder damit endigen; werde damit angefangen, so habe man um so mehr Freiheit und Veranlassung, sie selbst zu denken. Es giebt noch einen Grund, weshalb man wenigstens gewisse sprachliche Erzeugnisse Wort für Wort auswendig lernen muß. Dieser Grund liegt in der Form der Schriftwerke. Ihre Vollendung liegt nicht bloß in der Tiefe des Gedankens, sondern besonders auch in der Form der Darstellung. Ein im Gedächtnis gegenwärtiger, formell vollendeter Inhalt wirkt fast bewußtlos auf die Bildung des Formsinns; freilich aber in einem um so höheren Grade, je mehr man bei jeder passenden Gelegenheit darauf zurückgeht und ihn immer tiefere Wurzeln in Geist und Gemüth schlagen läßt. *)

Gedächtnisübung, s. Memoriren.

Geduld, s. Erzieher.

Gefühllosigkeit, Roheit, Thierquälerei. Gefühllosigkeit ist die Abwesenheit der edleren sittlichen Gefühle, hervorgehend aus dem Mangel des sympathischen Gefühls. Dieses, obwohl es noch überwiegend sinnlicher Natur und keineswegs dem rein sittlichen Wohlwollen gleichzustellen ist, bildet doch die notwendige Grundlage für die sittliche Bildung überhaupt, weshalb wir auch mit Recht seinen Mangel als Roheit und Barbarei bezeichnen. Wir haben das Kind vor Gefühllosigkeit zunächst und vor allem dadurch zu bewahren, daß wir seinen Egoismus, wo er hervortritt, beschränken und seinen Willen in Zucht nehmen. Uebrigens hat selbst der Zerstörungstrieb als Moment in der Entwicklung des Geistes seine Be-

*) Vgl. Wiese, Deutsche Briefe, S. 87; Palmer, Päd., S. 353 ff., 383 ff.; Held, Schulreden, S. 136—54; Mager, Die genet. Methode, S. 204—12; Waitz, Päd., §. 24.

rectigung; er ist wesentlich ein Ausfluß des Thätigkeitstriebes und wir haben deshalb über sein Hervortreten nicht zu erschrecken, sondern ihn nur vor Ausschreitung zu behüten und in seinen Aeußerungen zu leiten. Wir wollen es dem Knaben noch nicht als Hang zur Grausamkeit auslegen, wenn er etwa im Schlachthause — Mädchen halten sich von solchen Stätten ohnehin fern — mit Spannung der Bewältigung und dem Tode der Hausthiere zuschaut. Etwas anderes ist aber „jene grausame Lust an der Ueberwältigung des Thieres, an seinem Schmerz und ruhmlosen Untergang“ (Palmer), von der nur ein Schritt ist zur vorsätzlichen überlegten Thierquälerei. Hat der junge Mensch erst im Unterdrücken und Zerstören des thierischen Lebens die Regungen des Mitleids überwinden gelernt, so wird er herangewachsen auch zur Menschenquälerei fortschreiten und mit kaltem Blut Menschen hinzuopfern im Stande sein. Vgl. „über die Hauptgebrechen der Erziehung“ von Hofrath Dr. Berner (München 1858). Es giebt, wie der menschen- und thierfreundliche Lord Erskine sagt, keine wahrhaft gute Erziehung und kein wahrhaft gutes Herz ohne Mitleid mit den Thieren. Darum sollten aber auch alle Wohlmeinenden, gleichviel ob mit oder ohne Beitrittserklärung, thätige Mitglieder eines Thierschutzvereins sein; nicht bloß Lehrer und Geistliche, sondern auch angesehene Amts- oder Privatpersonen sollten mit allen Mitteln dahin wirken, daß es in der Gemeinde zum Ehrenpunct würde, Thierquälerei entweder zu verhindern oder zur Anzeige zu bringen. Wenn aber deutsche Pädagogen selbst das Spielen der Kinder mit Thieren bedenklich finden (vgl. Dr. Schreiber, Kallipädie, S. 116), weil es leicht zu Thierquälereien verleiten könne, so gehen sie hiemit ohne Zweifel zu weit. In der thätigen Sorgfalt für ein lebendes Wesen wird das Gemüth sicher auch zum Mitgefühl für dasselbe gestimmt; und schwerlich wird ein Kind, das seine Thiere mit Achtsamkeit und Sorgfalt zu behandeln gewöhnt worden ist, grausam gegen die Thiere anderer sein. Während aber die Zucht zunächst nur negativ hindernd und beschränkend, verbietend und strafend wirken kann, muß ihr stets die positive Einwirkung der Erziehung voran und zur Seite stehen. Von größter Bedeutung ist auch hier das Beispiel der Erwachsenen. Ferner der Unterricht. Liebe zu der Pflanzen- und Thierwelt kann nur befestigt werden durch die Erkenntnis, daß auch die Pflanzen und Thiere Geschöpfe des allliebenden Vaters sind, der für sie alle sorgt. Die biblische Geschichte schafft für diese Erkenntnis die einzig praktische Unterlage; sie finde ihre concrete und anschauliche Erweiterung im naturkundlichen Unterricht, an dem auch die Volksschuljugend ihren Antheil haben soll. Damit neben der Arbeit des zergliedernden Verstandes auch die Phantasie, die den Theil als Ganzes erfäßt, ihre Nahrung finde, mögen lebensvolle Naturschilderungen in Poesie und Prosa den Unterricht ergänzen; schon die kleinen Thierfabeln von Hey stimmen das Gemüth des Kindes zum Natursinn und zur Milde; Dichtungen wie die Hebel'schen Naturlieder, wie Paul Gerhards Sommerlied, oder zumal wie die Lobgesänge der Psalmen werden ihren Eindruck auf junge und alte Gemüther nicht leicht verfehlen.

Gefühlsbildung. Gefühl ist das unter der Form des Angenehmen oder Unangenehmen zu Stande kommende unmittelbare Innwerden unseres durch Eindrücke der Außenwelt oder der eignen Vorstellungen bedingten Zustandes. Schon aus dieser Definition geht hervor, daß unter Gefühl etwas anderes zu verstehen ist, als unter Gemüth (vgl. d. Art.). Während nämlich Gefühl nur eine besondere Seite der geistigen Thätigkeit bezeichnet, ist Gemüth die Gesamtheit der Empfindungen und Stimmungen der Seele (Weigand, Wörterbuch der deutschen Synonymen, N. 1711), es umfaßt die Totalität der individuellen Persönlichkeit, und wenn wir einen gemüthvoll nennen, so setzt dies freilich voraus, daß er auch gefühlvoll ist, daß er eine lebendige Empfänglichkeit besitzt für die Eindrücke der sinnlichen und übersinnlichen Welt; aber diese Erregtheit des Gefühls allein ist noch nicht das, was wir Gemüth nennen, vielmehr gehört zu diesem noch, daß die Eindrücke des Gefühls im Innersten „der individuellen Persönlichkeit“ durch sittliche Kraft gesammelt und für diese Gegenstand und Anlaß zur Thätigkeit werden: man könnte das von der Gefühlsbildung zu erreichende Ziel einfach darin finden, daß die von dem Gefühle aufzunehmenden mannigfaltigen Eindrücke zum lebendigen Eigenthum eines in Gott gegründeten Gemüthes gemacht werden. Auf der andern Seite ist Gefühl auch nicht mit Empfindung gleichbedeutend. Empfin-

bung bezeichnet vorzugsweise den einzelnen Vorgang des Erregtwerdens, zumal durch sinnliche Eindrücke, Gefühl zugleich den Zustand des Erregtseins und die damit in Verbindung stehende bleibende Seelenstimmung, sowie das Vermögen, in solcher Weise Eindrücke aufzunehmen und zu gestalten. Eben insofern wir unter Gefühl ein bestimmtes geistiges Vermögen verstehen, können wir von Gefühlsbildung reden. Ihre Aufgabe besteht darin, daß die Empfänglichkeit des Gefühls überhaupt geweckt, dann auf die höhere Bestimmung des Menschen bezogen und zu Denken und Wollen in das richtige Verhältnis gesetzt werde. Mit Rücksicht auf diese Aufgabe handeln wir zuerst von der Lebendigkeit und Kräftigkeit des Gefühls, dann von seiner inneren Bestimmtheit, ferner von der Beziehung des Gefühls auf seine verschiedenartigen Gegenstände und endlich von den Mitteln der Gefühlsbildung.

1) Die krankhafte Ueberreiztheit des Gefühls, welche wir als Empfindlichkeit und Empfindsamkeit bezeichnen, hat bereits ihre besondere Besprechung gefunden. Hier handelt es sich nur um das rein quantitative Verhalten des Gefühls, welches auf der einen Seite als Unempfindlichkeit oder Gleichgültigkeit, auf der andern als lebhaftere Erregbarkeit hervortritt. Die Unempfindlichkeit kann zunächst nur die natürliche Folge der Beschränktheit des kindlichen Gesichtskreises sein, und es giebt einen Punct, bis zu welchem hin sie im Interesse der kindlichen Naivetät berechtigt ist. Wohl aber wird es nöthig sein, dem wohlhabenden Kinde durch Schilderung der so oft in der nächsten Nähe befindlichen tiefen Noth der Armut, verbunden damit, daß es geeigneten Falles der Vermittler der elterlichen Wohlthätigkeit werden darf, durch Hinweihung auf Tod und Krankheit und sonstige Unglücksfälle das Gefühl für die großen Leiden des Lebens und seine tiefen Widersprüche zu erschließen. Dem armen Jungen dagegen, dem in der dumpfen Atmosphäre, in welcher er aufwächst, das Gefühl unerschlossen bleibt für die Reize der Natur und für das Große und Schöne des menschlichen Lebens, werden vielleicht erst die freundlichen Worte des Lehrers das gedrückte Herz aufschließen für ein freieres, höheres und schöneres Leben. Dieselben Mittel hat die Erziehung anzuwenden in dem Falle, wo die Unempfindlichkeit auf dem natürlichen Mangel an geistiger Kraft und Lebhaftigkeit beruht; nur hat sie dann in ganz besonderem Grade mit dem belehrenden Wort die ziehende Kraft des Beispiels und persönlicher Anregung zu verbinden. Die Unempfindlichkeit kann aber endlich auch vorhanden sein als Folge der überwiegend selbstthätigen Richtung des Zöglings, welche ihn über dem Bestreben, die Außendinge nur nach seinen Vorurtheilen zu betrachten und nach seiner Neigung zu gestalten, nicht dazu kommen läßt, ihre Eindrücke rein und kräftig auf sich wirken zu lassen. Hier muß der Zögling angehalten werden, die Dinge in ihrem eigenthümlichen Wesen und insbesondere andere Persönlichkeiten in ihrem Rechte achten zu lernen, und es muß ihm vor allem der Sinn erschlossen werden für das göttliche Gesetz, welches über allem und über allen waltet, und selbstsüchtige Willkür niemals ungestraft läßt. — Der Unempfindlichkeit steht die lebhaftere Erregbarkeit des Gefühls gegenüber. Wo der Erzieher diese als natürliche Anlage vorfindet, da wird er sie als eine höchst wünschenswerthe Eigenschaft begrüßen und sich hüten, ihr entgegenzuwirken. Andererseits ist freilich die natürliche Anlage noch keine Tugend, sondern sie wird zu einer solchen erst dann, wenn mit der lebhaften Empfänglichkeit die Fähigkeit sich paart, unter der Mannigfaltigkeit der aufgenommenen Eindrücke das an sich Bedeutende und das der höheren Natur des Menschen Entsprechende von dem Unbedeutenden und Unangemessenen zu unterscheiden, und wenn es dem Gefühle zur andern Natur wird, nur die Eindrücke der ersteren Art festzuhalten, die der letzteren aber zurückzuweisen. Wenn nicht auf solche Weise mit der lebhaften Erregbarkeit des Gefühls die selbstthätige Mit- und Gegenwirkung sich verbindet, so entsteht der wahre Leichtsin, welcher den Menschen zum Spielball der wechselnden Eindrücke erniedrigt. Mit verstärkter Dringlichkeit ergeht die Forderung, die Kraft der Gegenwirkung in dem Zögling zu wecken, da an den Erzieher, wo eine an Reizungen reiche Umgebung die lebhaftere Erregbarkeit des Kindes bis zu jenem Uebermaß überspannt hat, wo sie in Stumpfheit umzuschlagen

droht. Hier muß das überreizte Gefühl durch Beschränkung der Reizungen auf magere Kost gesetzt werden, damit es gesunde.

2) In Bezug auf das qualitative Verhalten des Gefühls, auf seine innere Bestimmtheit, ist die Aufgabe der Gefühlsbildung: daß das große Gefühl der heiligen Liebe die Grundstimmung des gesammten Gefühlslebens werde und bleibe. Das Kind hat von Natur keine Neigung, als die nach sinnlichem Wohlbefinden, und nur dasjenige ist ihm angenehm, wodurch dieses befördert wird. Das erste lebendige Bewußtsein des höheren Lebens kann nicht durch Belehrung in das Kind gebracht werden, sondern eben nur auf dem Wege des unmittelbaren Gefühls. Die Eltern sind berufen, ihm Vertreter und Vermittler der göttlichen Liebe zu werden, und insbesondere die Liebe der Mutter ist die heilige Macht, wodurch auch in den Kinderherzen die Liebe erweckt wird, welche nicht das Ihre sucht. Gerade in Bezug auf Gefühlsbildung kann das, was in der Kindheit versäumt worden ist, später auch durch die besten pädagogischen Maßregeln schwerlich ersetzt werden. Auf der Grundlage einer frommen Kindheit aber, in welcher er in größtentheils unbewußtem Gehorsam gegen die Gesetze des höheren Lebens zu leben sich gewöhnt, reißt der Zögling allmählich zu dem Zeitpunkte heran, wo er mit voller Ueberzeugung die Liebe Gottes in Christo ergreifen soll und damit die untrügliche Norm, um zu entscheiden, was er für eine wahre Lebensförderung zu halten hat und was nicht: der von ihr geleitete Mensch wird zwar sein Gefühl allem offen halten, was nicht wider den Herrn ist, ebenso gewiß aber auch es gegen alles verschließen, wodurch das Leben in Ihm gefährdet werden könnte. Die gefährlichsten Feinde dieses höheren und wahren Lebens sind auf Seiten der Willensthätigkeit die Selbstsucht, im Gebiete des Gefühls die Eitelkeit (s. die betr. Art.).

3) Die verschiedenen Gegenstände, durch welche das Gefühl erregt wird, sind die Natur, andere Menschen und die Selbstbezeugungen Gottes im menschlichen Geiste. Die etwa vorhandene Gleichgültigkeit des Kindes gegen Natureindrücke wird von selbst sich geben, sobald ihm nur Gelegenheit geboten wird, nicht bloß über die Natur zu lernen und sie zu bearbeiten, sondern unbefangen in und mit der Natur zu leben; denn der kindliche Geist steht mit dem Naturleben in einem innigen Zusammenhange und hat für dasselbe ein eigenthümlich feines Verständnis, wie Bogumil Goltz im 2. Abschnitte seines „Buches der Kindheit“ („Lebensarten mit der Natur“) mit unübertrefflicher Sinnigkeit und Schönheit dargestellt hat. Ueber die Zerstörungslust und die Grausamkeit vgl. d. Art. Gefühllosigkeit. In der Beziehung zu andern Menschen muß das Grundgefühl der heiligen Liebe als Menschenliebe sich offenbaren. Zunächst kommt es darauf an, das natürliche sympathetische Gefühl zu entwickeln und zu einem sittlichen Mitgefühl (s. d. Art.) zu erheben. Die rücksichtslos sich geltend machende Selbstthätigkeit offenbart sich namentlich in der Verachtung der Gebote der gesellschaftlichen Sitte und Wohlauständigkeit (vgl. d. Art. Entwicklungsperiode). Das Gefühl für die Rücksichten, welche er seiner Umgebung schuldig ist, wird in dem Zögling am sichersten geweckt und ausgebildet werden, wenn er nicht bloß hört, sondern auch fühlen lernt, daß der kein Recht hat, seinerseits Ansprüche an die Gesellschaft zu machen, welcher ihren gerechten Ansprüchen sich nicht fügen will, und wenn zugleich die gute Sitte in den Erziehern selbst ebenso freundliche als ernste Vertreter findet. Das häßliche Gegentheil des richtigen Eindruckes, welchen Wohl und Wehe anderer auf das Gefühl hervorbringen sollten, ist Neid und Schadenfreude (s. d. Art. Neid). Wirkliche Schadenfreude ist das Zeichen eines tief vererbten Gefühls und kommt bei Kindern seltner vor, als es den Anschein haben mag; denn das unwillkürliche Lachen, welches durch kleine unerwartete Anfälle anderer erregt wird, ist keine Schadenfreude, es hört auf und geht in Mitleid über, sobald sich zeigt, daß der Belachte wirklich zu Schaden gekommen ist; und der Erzieher wird, statt ein Verbrechen streng zu rügen, welches gar nicht vorhanden ist, von solchen Fällen besser einen Anlaß nehmen, der allzu reizbaren Empfindlichkeit des Gegenstandes solcher Heiterkeit entgegenzuwirken; auch sich mit Anstand auslachen zu lassen, ist ein lobenswerther Act der Selbstbeherrschung. Mehr als durch das Gebot des Mitleids wird der natürlichen Selbstsucht durch die Forderung zugemuthet, des Glückes eines andern sich zu freuen, welches man selbst entbehren muß. Direct, durch Tadel und Strafe,

wird sich gegen den Neid wenig ausrichten lassen; er wird aber von selbst schwinden, sobald es gelingt, in dem Zögling ein ernstes Streben nach Erfüllung seiner eigenen Aufgabe und damit das richtige Selbstgefühl (vgl. d. Art.) zu erwecken. Er verlernt dann, mit neidischem Seitenblicke auf andere hinzusehen, und lernt vielmehr darüber Schmerz empfinden, daß er seiner eignen Bestimmung nicht genügt, und darüber Freude, daß er dieser sich annähert. In der Beurtheilung, ob das eine oder das andere der Fall sei, muß zumal der Unmündige durch das Urtheil derjenigen unterstützt werden, in welchen er die Vertreter des von ihm zu erfüllenden höheren Gesetzes erkennt. Darin, daß er deren Billigung oder Mißbilligung angenehm oder unangenehm empfindet, zeigt sich das Ehrgefühl (s. d. Art. Ehrgefühl). Vor der Ausartung in eifersüchtigen Ehrgeiz bleibt das Ehrgefühl bewahrt, wenn der Zögling seine höchste Aufgabe darin finden lernt, so zu handeln, daß er Gott gefalle. Dies führt uns zu der dritten und wesentlichsten Beziehung des Gefühls, zu seiner Beziehung auf Gott. Das Gefühl des Zöglings für die Stimme Gottes in dem eignen Herzen, die wahre Gottesfurcht ist in ihm wach zu erhalten durch herzliche und ernste Vermahnung zum Herrn, die einerseits die günstige Stimmung zu finden weiß, in welcher der Zögling nicht durch die Mannigfaltigkeit anderer Eindrücke zerstreut ist, andererseits nicht mit verständiger Reflexion sich so sehr umhüllt, daß die Kraft des unmittelbaren Eindruckes auf das Gefühl dadurch abgeschwächt wird.

4) Als Mittel der Gefühlsbildung sind in dem Bisherigen schon die allseitige Erweckung der geistigen Thätigkeit, ihre Hinleitung auf das Ewige und Göttliche, die richtig geleitete Betrachtung der Natur, wie des Lebens und der Geschichte der Menschheit besprochen worden. Es wäre nun weiter auf einen Unterrichtsgegenstand aufmerksam zu machen, welcher als Mittel der Gefühlsbildung ganz besonders hervorgehoben zu werden verdient, nämlich die schöne Kunst. Indes enthalten das Erforderliche über Werth, Stoff und Behandlung dieses Faches die Art. Aesthetische Bildung, Kunst, Poesie, w. n. m. Zur Entwicklung des Gefühls für die sittliche Größe und Schöne kann ganz besonders der Geschichtsunterricht wirken. Zum Schlusse müssen wir auf die Gefühlsbildung unseren alten Satz anwenden, daß das beste und sicherste Erziehungsmittel in der Persönlichkeit des Erziehers liegt. „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dociren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet“ (J. J. Wagner).

Gehaltsminimum, s. Besoldung.

Gehorsam — ist die zur Fertigkeit gewordene Unterordnung des eigenen unter einen berechtigten andern Willen. Diese Unterordnung des Eigenwillens hat den Namen von der ersten ihrer Functionen — dem aufmerksamen Hören auf das Gebot; aber der Sinn des Wortes begreift sämtliche Functionen in sich, und gehorsam wird derjenige genannt, der wie mit dem Ohr so im Gemüth und mit dem Willen aufhört und folgt.

Die Erziehungswissenschaft hat es zunächst mit dem Gehorsam zu thun, welchen der Zögling dem Erzieher leisten und zu welchem jener von diesem angehalten und geleitet werden soll, und so haben wir denn hier hauptsächlich die zwei Punkte ins Auge zu fassen — Pflicht und Pflege des Gehorsams.

Was erstlich die Pflicht betrifft, so rechtfertigt sich dieselbe aus sittlichen und psychologischen Gründen. Der Gehorsam des Zöglings ist thatsächlicher Dank für die Wohlthaten, welche ihm durch die Hand des Erziehers zutheil werden; im Gehorsam reiht er sich ein in die göttlichen und menschlichen Ordnungen, welche das Gedeihen seines inneren und äußeren Lebens bedingen; denn wem das Gebot der Eltern und Lehrer nichts galt, dem gelten später auch die Gesetze des Staates nichts; der Gehorsam ist ferner eine Angewöhnung und Fertigkeit, darum will er von klein auf geübt sein. „Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren“ — dies Gebot enthält die einfachste Pflicht und seine Befolgung den reichsten Segen.

Sehen wir näher zu, was Gehorsam ist und thut, wie er entsteht und wächst. Auch vom moralischen und psychologischen Standpunct aus wird er sich als eine Wohlthat, ja als ein Bedürfnis für den, der ihn leistet, sowie als eine Nothwendigkeit für die Gesellschaft erweisen.

Unterordnung des Willens ist Uebung des Willens mittelst Leitung und Beugung. Der Gehorsame thut was geheißt, unterläßt was verboten wird; in beiden Fällen wird der Wille geübt. Scheinbar fremder Gewalt sich hingebend bekommt aber der Gehorchende in der That den Willen in die eigene Gewalt; „das Kind fängt an frei zu werden, wenn es den Eltern und Lehrern gehorcht,“ ist ein durchaus wahres Paradoxon Roths. Indem um den Willen des Kindes Schranken gezogen werden, dienen diese ihm als Schutzwehr gegen den Reiz der sinnlichen Gegenstände von außen und gegen die sinnlichen Triebe von innen, und je mehr es diese Schranken achtet, desto unabhängiger wird es von der Macht des Sinnlichen. Dem angeborenen Bösen, der Sünde, die auch des Kindes Verderben ist, tritt die gebietende und verbietende Zucht entgegen, Gehorsam verlangend und im Gehorsam ühend, und indem der Zögling diesen leistet, wird er in der That freier, denn er bekämpft dabei die sündhaften Triebe, schwächt ihre Naturgewalt und durch das Zurückdrängen des sinnlichen, egoistischen Willens wird dem vernünftigen, sittlichen Willen Bahn gemacht. Weit entfernt daher, daß die den Gehorsam heischende Zucht (wie die falsche Humanität eines Rousseau predigte) etwas inhumanes, freizeitgefährdendes wäre, dient sie vielmehr dazu, das Thierische im Menschen zu besiegen, die Herrschaft des Fleisches über den Geist zu brechen, und also den Menschen in der That human, d. h. menschlich und frei zu machen. Werth und Pflicht des Gehorsams wird demnach verständlich durch die Anthropologie der hl. Schrift, durch die klare Einsicht in den Mangel und die Verderbtheit des natürlichen Menschen. Die Zucht erscheint hier im Licht eines Arzneimittels, der Gehorsam als Heilcur.

Indessen auch abgesehen hievon haben wir in dem Gehorsam eine nothwendige Bedingung für gesunde Entwicklung des werdenden Menschen zu erkennen. Ist doch der, welcher auch als Kind ohne Sünde war, seinen Eltern unterthan gewesen und hat somit die Worte Gehorsam und Pflicht gekannt und anerkannt. Und sind nicht überhaupt die edleren Naturen in der Regel auch die lenksameren, wovon doch das Gegentheil stattfinden müßte, wenn Gehorchen etwas der gesunden Natur widersprechendes wäre. Mit Recht hebt Roth hervor, welchen unmittelbaren Segen der Gehorsam dem Lernen bringe, indem er die Aufmerksamkeit schärfe und also dem Denkvermögen ebenso wohlthätig werde, wie er den Willen adelt und läutert; und wenn auch oft ungebundener Knabensinn mit schnellem Kopf, leichter Auffassung, witzigen Einfällen sich verbündet zeigt, während an Gehorsam gewöhnte Schüler langsamer denken, so ist es gerade ein Verdienst der Zucht, daß sie gemessener, gehaltener macht, die Aeußerungen des Geistes einschränkt und zurückdämmt; denn eben damit sorgt sie für Spannung und Vertiefung des Denkens, also für Mehrung der geistigen Kraft, während der ungebundene die Kraft verändelt und sozusagen sein Pulver in Luft-feuerwerk verknallen läßt.

Noch unmittelbarer als auf die intellectuelle Bildung wirkt aber der Gehorsam auf die gemüthliche, überhaupt auf die Erziehung für das praktische Leben. Denn indem der Zögling gehorcht, folgt er, der Unerfahrenen, den Erfahrenen, der Unerleuchtete den Verständigen und Weiseren, als der Einzelne den Ordnungen des Gemeinwesens, dessen Glied er ist, und indem er folgt, eignet er sich, noch ehe er in die volle Einsicht hineingewachsen, den Segen davon an und hilft schon wiederum als Mitwirkender ihn fortpflanzen. In der That heißt Gehorchen im Staat — Mitregieren, weil es dem, Gesetz und Recht im Staat mit zur Herrschaft verhilft; nicht minder in der Familie in allen Erziehungskreisen muß man den Befehlenden und den gehorchenden Willen als organische Aeußerungen eines an und für sich selbst einigen Willens ansehen. Hierin liegt der innerlichste Erklärungsgrund des Erfahrungssatzes, daß wer nicht folgen gelernt hat, auch nicht befehlen kann, und daß der Weg zu einem festen Regiment durch Gehorsam gehe; denn dieser ist, durch welchen der Einzelwille mit dem Gemeinwillen eins wird und also in demselben seine Heimat und sofort Recht und Kraft zur Geltendmachung dieses Willens findet. Daher die unsichere Herrschaft eines aus Revolution hervorgegangenen Regiments; daher auch die Unsicherheit im Hausregiment bei Vätern, die ein zuchtloses Jugendleben hinter sich haben und bei denen Schlawheit mit zorniger Strenge wechselt, oder oftmals Pedanterie die Stelle vernünftiger Ordnung vertreten muß.

Gegen den Einwurf: „wie es die Erziehung verantworten könne, daß sie eine

Lebenszeit der anderen aufopfern?" ist darum einfach geltend zu machen: der Gehorsam hat für jede Lebenszeit den unmittelbaren Gewinn, daß durch ihn Sünde und Böses, also Verderben, bekämpft wird und er trägt die obzwar langsam aber doch von Anfang an reifende Frucht der Einordnung in das Vernünftige und Rechte. Somit ist innere Befreiung, geistige Erleuchtung, Kräftigung des Willens und zugleich eine vor- ausnehmende Betheiligung an dem Leben des sittlichen Gemeinwesens immer mit dem Gehorsam verbunden. Was das folgsame Kind zu opfern hat, ist in der That nichts anderes, als was auch jeder Erwachsene fort und fort um sein selbst willen und jeder Mensch auf Erden um des ewigen Lebens willen opfern muß, nämlich mit Einem Wort: sich selbst, und trifft hier das Wort Christi zu: „wer sein Leben findet, d. h. wer es nicht opfern will, der wirds verlieren, und wer sein Leben verleuret um meines willen, der wirds finden“ (Matth. 10, 39).

So hat sich uns denn die Pflicht der Unterordnung des Eigenwillens aus der Betrachtung der Natur des Willens, der geistigen und sittlichen Entwicklungsgesetze, der Bedingungen, unter welchen die menschliche Gesellschaft sich bildet, erwiesen, ja es hat sich der Gehorsam, welcher oberflächlich angesehen als ein Leiden erscheinen kann, als ein Werk und Beförderungsmittel der Freiheit und als eine Wohlthat ergeben. Letzteres stellt sich mit großen Buchstaben und auch dem blödesten Auge leserlich dar in der Geschichte solcher Nationen, welche den freien Gehorsam gegen Gesetz und rechtmäßige Obrigkeit zu leisten unwillig, gleichwohl wieder in dem Bedürfnis des Gehorsams das Joch des Despotismus geduldig sich auf den Nacken legen lassen. *Mundus vult—regi;* und sie wird regiert, wo nicht durch Recht, da durch Gewalt, wo nicht von der Vernunft, da vom Unsinn und von der Thorheit. Beispiele aus kleinem Lebenskreis kann jeder selbst finden.

Uebergehend nunmehr zu dem zweiten Hauptpunct, der Pflege des Gehorsams, beginnen wir mit der Namhaftmachung dessen, was hiefür im frühesten Alter des Kindes geschehen kann. Dem Säugling gegenüber hat die Erziehung bloß negativ darauf bedacht zu sein, daß nicht der sinnliche Wille beunruhigt und gereizt werde. Fernhaltung dessen, was ihm Schmerz und Aufregung bereitet, mittelst naturgemäßer Einhüllung, Reinlichkeit, namentlich aber Pünctlichkeit in der Ernährung ist nöthig, letztere zugleich schon auch als Angewöhnung an Regel und Ordnung; denn regelmäßige Essens- und Schlafenszeit ist unmittelbar für die leibliche, mittelbar für die gemüthliche Entwicklung des Kindes nothwendig, und darum rächt sich an der Mutter im späteren Leben, wenn sie entweder aus nachgiebiger Schwäche gegen ihr Kind oder aus Vergnügungssucht und um ihre Gesellschaften nicht zu versäumen, die Zeiten der Ernährung verrückt, das Kleine zu früh ins Bett zwingt oder zu lange in der Aufregung unter den Erwachsenen behält. — Die schwierigsten Zeiten sind die der Kinderkrankheiten, des Zahnens u. dgl., da das Kind in Folge der nothwendigen Rücksicht auf das körperliche Befinden, oder in Folge des Mitleids und der Theilnahme der Angehörigen und der Freunde, sich bald als Mittelpunct seiner Umgebung fühlen lernt, und ein herrisches Wesen nur zu gerne als üble Nachkrankheit sich einzustellen pflegt. Kranke Kinder sind daher möglichst in der Stille und Ruhe zu erhalten, man hat Aufregung durch Freude oder durch eine größere Zahl von Gespielen während der Reconvalescenz zu vermeiden, es muß aber auch während der Hitze der Krankheit so gewiß als unter allen Umständen das dem Körper, so auch das dem Gemüth positiv Schädliche ferne gehalten werden, wenn gleich die Durchführung den Eltern oft, noch viel schwerer wird als dem Kinde. — Nicht leicht werden die Kinder während der frühesten Periode durch absichtliche Mishandlung gereizt, viel häufiger geschieht es, daß eine unverständige Zärtlichkeit sie zu anspruchsvollen und ungenügsamen Hausgötzen heranzieht. Das alles rächt sich bald und die Erziehung bekommt ihre liebe Noth, hernach die Hindernisse des Gehorsams aus dem Weg zu räumen, welche sie selbst geschaffen hatte. Als ein Gast im Haus wird das Kind während seiner ersten Lebenszeit angesehen und geehrt, aber einmal muß die Zeit kommen, da ihm das Gasthüttlein abgezogen wird; das geht um so schwerer, einen je eigensinnigeren Kopf man ihm darunter hat wachsen lassen.

Ordnung und Zucht muß das Kleine fühlen, ehe es derselben bewußt wird, damit es mit einer guten Angewöhnung in die Zeit des erwachenden Bewußtseins über-

gehe. Noch ehe es Ich sagen konnte, hat sie begonnen; mit dem Eintritt in diese Entwicklungsstufe tritt es in die immer deutlichere Unterscheidung von seinen Erziehern und also in die Möglichkeit des deutlichen Gegensatzes, dessen Verwirklichung nicht auf sich warten läßt. Was bringt es mit in diese neue Periode aus der früheren? — Bei richtiger Erziehung ein mit Anhänglichkeit verbundenes Abhängigkeitsgefühl, also zwei Momente, welche den Gehorsam erleichtern, aber es bringt auch sein eigenes erwachendes Selbst mit und ein wogendes Meer von Trieben der sinnlichen Natur. An jene knüpft die Erziehung an, um diese zu lenken, in Ordnung zu bringen. Also ist der Gehorsam zu pflegen, indem der Erzieher seine Macht ausübt, was durch ernsten Blick, entschiedenes Wort, eventuell mittelst physischen Zwangs, der das Böse hemmt, wenn er auch das Gute nicht schaffen kann, und mittelst Strafen geschieht; letztere jedoch haben nicht nothwendig noch in erster Linie den körperlichen Schmerz zu verwenden, sondern können auch bloß in Entziehung der Wohlthaten und Schmälerung der Liebeserweise bestehen (vgl. die Art. Belohnung, Strafe). Beides aber muß in der Erziehung zusammenwirken — Fürchten und Lieben. Eines für sich allein reicht nicht. Furcht ohne Liebe verbittert und macht scheu (Col. 3, 21), versteckt, zum Schein gehorsam; unter einer Schreckensherrschaft zittert das Kind daheim als klein, draußen und später bricht der eigene Wille desto wilder hervor. Dagegen wo Liebe ohne Weisheit der Furcht wirkt, fehlt das den Willen beugende Element, die Zuneigung wird überwuchert von Ungefüg und Trotz, es entgeht der Respect, der Zögling, der erst in reifen Jahren des Erziehers Freund werden soll, fühlt sich jetzt schon als dessen Kameraden. Wo es dahin gekommen, wagt man in der That oft nicht mehr zu befehlen, um nicht neuen Anlaß zu Widerspenstigkeiten zu geben. Ja es ist nichts allzu seltenes, Eltern zu sehen, die ihren Kindern gehorchen; noch häufiger käme dieser Widerspruch vor, wenn nicht doch oft der Zorn diejenige Rolle in der Zucht von selbst übernehme, welche dem Ernst gebührt, und wenn die verzogenen Kinder nicht wenigstens an plötzlich über sie hereinbrechenden Ungewittern empfinden lernen müßten, daß nicht sie die Herren seien. So hilft sich zuweilen die verkehrte Ordnung der Natur, aber man vergesse nicht, daß der Gehorsam die Unterordnung des Willens unter einen berechtigten andern Willen ist, und berechtigt ist derselbe nur, wenn er sein Recht in rechter Weise, d. h. nicht leidenschaftlich, sondern vernünftig geltend macht. Zorn thut ja nicht, was vor Gott recht ist. Aber der Erzieher muß auch in rechter Weise das Rechte verlangen; hier liegen die Wurzeln wie die Schranken seines Gebietens und Verbietens. Angerechtes fordert empört und macht widerspenstig; unnütziges pedantisches Wesen wirkt Abneigung, die sofort auch dem Richtigen und Wichtigen sich entgegensezt, und wer was klein ist für groß angesehen haben will, der stumpft das sittliche Urtheil ab wie den Respect, und er reizt selbst dazu, daß nun das Große für klein gehalten wird. Hat der Erzieher dagegen zu kämpfen, daß nicht andere durch falsches Mitleid ihm sein Amt am Zögling erschweren und daß nicht diesem von den Hausgenossen, wie man sagt, der Kopf gehalten werde, so muß er desto mehr sich hüten, solche Befehle zu ertheilen, durch welche er selbst ein begründetes Mitleid wider sich in die Schranken ruft, und wodurch diejenigen, die seine Erziehungsgehülfen sein sollen, zu Bundesgenossen des Zöglings im offenen oder heimlichen Krieg wider ihn werden. Zwischen Haus und Schule muß Eintracht herrschen.

Je älter der Zögling wird, je mehr er zum eigenen Urtheilen erwacht, um so mehr wird zu den Triebfedern des früheren Kindesalters, welche wir als Furcht und Liebe bezeichneten, Glaube und Vertrauen hinzutreten, getragen von der Achtung vor denen, die seinen Gehorsam fordern. Achtung und Vertrauen aber resultiren aus dem Verhalten des Erziehers selbst, und obwohl auf Gehorsam im einzelnen Fall zu dringen ist, es mag der Zögling ein Gebot für richtig halten oder nicht, und mit so gutem Fug die Pädagogik davor warnt, die Befehle nicht durch ausführliche Gründe verstärken und so gleichsam den Gehorsam bei dem Verstand des Kindes entleeren zu wollen, was jenen auf den Proceßweg brächte, so gewiß ist auf der anderen Seite ein dauerhafter Gehorsam doch nur da zu erwarten, wo das Rechte befohlen wird und der Erzieher an dem Gewissen und der Ueberzeugung des Zöglings Bundesgenossen gewinnt, deren Zuverlässigkeit und Kraft mit den Jahren wächst. Der Ge-

horjam gegen ein solches Befehlen erweist sich immer zugleich auch als eine Quelle von Wohlfahrt, die Lenkung des Willens auf das Gute, seine Ablenkung vom Bösen als eine Wohlthat, und also wächst mit der Achtung vor dem Erzieher die dankbare Liebe zu ihm, es vergeistigen sich die ursprünglich sinnlichen Motive des Gehorjams und werden mehr und mehr zu sittlichen.

Was ist also die Grundbedingung einer erspriesslichen Gehorjamspflege anders, als daß der zum Befehlen Berechtigte selbst ein rechter Mensch sei, der eben darum das Rechte in rechter Weise befehlen kann, weil er es als sein eigenes Gesetz achtet und befolgt. Aus der Vorbildlichkeit des eigenen Lebens nehmen gegenüber den Heranreisenden die Anforderungen des Erziehers ihre stärkste Einwirkungsfähigkeit und das Gebot, du sollst ehren, erfüllt sich desto leichter und lieber gegenüber von solchen, die selbst ehrenwerth sind (vgl. d. Art. Auctorität). So lange der Erzieher hinter seiner eigenen Pflicht zurückbleibt, mangelt seinem Willen und Befehl die Energie, andere zu ihrer Pflicht anzuhalten; nur so viel als er selbst in sich die Triebe des sinnlichen Egoismus bezwungen hat, so viel ist er vermögend in anderen sie zu bezwingen; auf dem Gehorjam, den er selber leistet, fußt seine Macht, den Gehorjam, welchen man ihm schuldet, herbeizuführen. Der Wille aber, sich selbst fort und fort erziehen zu lassen und in der Leistung des Gehorjams vorbildlich zu werden, ist da vorhanden, wo der Erzieher sich unter die Zucht des göttlichen Willens stellt. In der Beugung des eigenen Willens wächst dessen Macht über den des Zöglings, Ehrfurcht erzeugend gegen Gott wird er selbst ehrwürdig, seine Gebote gewinnen einen heiligen Rückhalt und eine im Gewissen verbindende Macht.

Gehör, s. Sinnenübung.

Geist, s. Seelenlehre.

Geistliche als Schulinspectoren, s. Schulregiment.

Der **Geistliche als Seelsorger in Bezug auf die Erziehung.** Es soll hier nur von dem geredet werden, was dem Geistlichen, wenn ihm auch die Localschulinspection nicht zufiele, doch in seiner Eigenschaft als Hirte der Gemeinde obläge, infolge des Auftrages: „Weide meine Schafe“ und „weide meine Lämmer!“ Da ihm die höchste Aufgabe gestellt ist, die es giebt: Menschen zum Himmelreich zu erziehen, so hat er in Bezug auf Unterricht und Erziehung den Beruf, in der Gemeinde der Vertreter solcher Grundsätze und Einrichtungen zu sein, welche zur Erreichung jener Aufgabe förderlich erscheinen, und da er der Einzige in der Gemeinde ist, der das unbestreitbare Recht hat, jeglichem Gewissen Vorhalt zu thun, so soll er die diesem Recht entsprechende Pflicht auch in den Angelegenheiten der Erziehung erfüllen. Es läßt sich nicht leugnen, daß trotz unserer Fortschritte in der Erziehung, namentlich in der pädagogischen Theorie, doch die große Menge auf diesem Gebiete in Blindheit tappt; denn wo das eigne Herz nicht fest ist, da giebt's ein unseliges Schwanken in der Erziehung, wo das Familienleben nicht ein festgeschlossenes und heilig durchwärmtes ist, da ist das Reich, in welchem die Jugend herangezogen werden soll, in sich selbst uneins, und wo das höchste Ziel nicht sicher vor der Seele steht, da wirken auf die Erziehung der Wechsel und die Hinfälligkeit der Ziele verderblich ein. So steht es aber um die Mehrtheit unserer Zeitgenossen. Diejenigen nun, welche vor allem den Beruf haben, für das gesammte Leben Weisheiten zu sein, sollten auch auf dem Gebiete der Erziehung dazu die Befähigung und die Freudigkeit haben, und zwar nicht allein in Landgemeinden. Wie noth thäte den vornehmen Leuten oft ein seelsorgerlicher Zuspruch, daß sie von der elenden Eitelkeit absteigen, die Kinder so früh als möglich in die gesellschaftlichen Genüsse der Großen einzuführen! Welche Thorheiten werden in den Regionen der Halbbildung begangen! Gegen solche Standesfünden sollte der Geistliche im Interesse der Erziehung Zeugnis ablegen. Und zu solchem Zeugnis wird er da am meisten Anlaß haben, wo es am liebsten angenommen wird, in den Landgemeinden. Nur selten finden sich auch hier, selbst in den entschieden christlichen Häusern, Familien, in welchen eine tüchtige Kinderzucht geübt wird. Wo wir sie finden, da tritt sie oft in einer so strengen Weise hervor, daß der mildernde Zuspruch des Seelsorgers wünschenswerth erscheint. Ganz gewöhnlich aber sind die Haushaltungen, in welchen eine gesunde Kindererziehung mangelt. Sind die Kinder klein, so ist das augenblickliche Zufriedenstellen derselben oberstes Princip, und

es liegt in ihrer Gewalt, die ganze Familie mit bloßem Schreien zu tyrannifiren, bis etwa einmal der natürliche Mensch in unverständiger Härte auf das Opfer schlechter Zucht losfährt. Wachsen die Kinder heran, so offenbart sich in der Kinderzucht der Charakter des Lebens der Eltern, das zwischen Arbeit und Vergnügen getheilt ist. Thun die Kinder den Eltern die Arbeit zur rechten Zeit, so mögen sie außer der Zeit thun, was sie wollen. Während darum in wohlstehenden Haushaltungen oft den Kleinen schon eine übermäßige Arbeitslast auferlegt wird, herrscht bei den Kindern der heruntergekommenen Familien frühe Bummelerei und Bettelei. In Einem aber gleichen sich alle, daß sie den Kindern nicht leicht ein Vergnügen versagen können. Wie oft hört man, wenn man sein Erstaunen ausdrückt, daß die Eltern nicht wissen, wo ihre Kinder sind, nicht Kraft haben, sie von der bösen Gesellschaft zurückzuhalten, die Rede verwerflicher Resignation: „was kann man machen?“ oder: „ich kann sie nicht anbinden,“ und wie manchmal bemerkt man hinter diesen Reden die Freude der Eltern selbst an den Ausschweifungen der Kinder, die ja zugleich die „Gelegenheiten“ bieten zur Heirat! Rechnet man dazu den Stumpfsinn, mit welchem sich die Eltern über manche göttlichen Gebote hinaussetzen, wie sich z. B. in vielen Gegenden auch die Alten nicht das geringste Gewissen daraus machen, die Obstbäume zu schütteln, auf wessen Grundstück sie auch stehen mögen, ferner den bis ins Unglaubliche gehenden Mangel an jener Ehrerbietung gegen die Jugend, welcher sich die Erwachsenen in den Gesprächen vor ihren Ohren befeißigen sollen, denkt man gar an die verderblichen Einflüsse, welche von den manchmal aller Scham widerstreitenden Wohnungsverhältnissen der armen Leute auf die Kinder ausgehen müssen, so sieht man, zu wie mannigfaltigen Ermahnungen der Geistliche in der Predigt, bei Hausbesuchen und unter vier Augen im Pfarrhaus Veranlassung hat, und wie nöthig es erscheint, auch für strenge Handhabung der Polizei im Dorf, Feld und Wald sein Wort geltend zu machen.

Aber der Hirte, dem die Lämmer befohlen sind, braucht auf die selten genug ergehende Aufforderung der Eltern, die Kinder erziehen zu helfen, nicht zu warten. Er hat Recht und Pflicht, sich unmittelbar an die Kinder selbst zu wenden. Wie die Erziehung überhaupt mit der Auferziehung beginnt, so muß auch der Seelsorger für die Neugeborenen schon ein wachendes Auge haben. Er soll sich darüber vergewissern, ob nicht hier ein Säugling mit unverdaulicher Speise und absichtlicher Unreinlichkeit hingemordet wird, ob nicht dort ein Zwei- und Dreijähriges, bei dem das Morden nicht gelungen, den lieben langen Tag immer nur sitzt und liegt und nicht gehen und stehen lernt. Das möglichst rasche Hinsterben unehelicher Kinder scheint der herrschenden rohen Weltanschauung der Leute im ganzen so wünschenswerth, daß der Geistliche nicht sorgsam genug sein kann. Auch über blinde, taubstumme, blödsinnige Kinder muß sich seine Fürsorge alsbald erstrecken, daß früh genug geschieht, was zu ihrer heilenden Erziehung nöthig ist. Tägliche Aufsicht und Handreichung, Anrufen der weltlichen Beamten, Aufsuchen der Mittel und Wege, welche die freiwillige Liebe beut, das liegt ihm ob, damit nicht im zartesten Kindesalter schon die Seelen verderben. — Tritt dann der Geistliche in die Schule, so ist auch da, wo der Lehrer selbst eine seelsorgerliche Persönlichkeit ist, die Seelsorge des Geistlichen deshalb doch nicht entbehrlich. Wo z. B. die sittliche Verwahrlosung so groß ist, daß die gewöhnlichen Mittel nicht ausreichen, da wird auch der Geistliche ein Besonderes zu thun haben, zunächst mit Mahnen, Strafen, Beten, und wenn auch diese Hilfe nicht genügt, wird gewöhnlich auf ihm die Sorge liegen bleiben, die Thüre eines Rettungshauses zu suchen und obendrein die Unterhaltungsmittel zu beschaffen. Es kommt auch vor, daß die Verwahrlosung, in Folge der Verarmung, weiter um sich gegriffen hat, daß ein Duzend oder mehr Kinder, statt in die Schule zu gehen, bettelnd die Gegend durchstreifen. Da ist es die Aufgabe, den Hungernden durch Eröffnung einer Industrie oder einer Quelle der Unterstützung ein Stück Brot zu schaffen, dann aber unnachlässig über dem Schulbesuch zu halten. — Daß der Geistliche sodann während des Confirmandenunterrichts seinen seelsorgerlichen Eifer zu verdoppeln habe, versteht sich von selbst. — Auch nach der Confirmation hört seine seelsorgerliche Bemühung um die Jugend nicht auf, ja sie bedarf gerade jetzt einer besonderen Kraft. Welcher Geistliche, dem die Katechumenen wahrhaft am Herzen liegen, hätte nicht schon Ursache gehabt, ein Jahr nach der Confirmation aus-

zurufen: Sind ihrer nicht zehn rein geworden, wo sind aber die neune? Was nun zunächst diejenigen betrifft, die nach der Confirmation zu Lehre und Dienst den Heimatort verlassen, so wird es die Aufgabe des Seelsorgers sein, sie vor dem Eintritt in schlechte Hausstände zu behüten, jedenfalls auch aus der Ferne über den Kirchenbesuch und die Theilnahme an der Katechismuslehre zu wachen, amtliche und freundschaftliche Verbindungen zu benutzen, damit am neuen Wohnort selbst ein liebendes Auge sie auf ihren Wegen begleitet, und so oft sie in die heimatliche Gemeinde zurückkehren, ihnen den geistlichen Puls zu fühlen. Den Daheimbleibenden muß allezeit das Pfarrhaus offen stehen, wenn sie kommen wollen, um sich einen Rath oder ein Buch zu holen oder auch nur, um sich wieder einmal zu zeigen. Dann aber mögen regelmäßige Versammlungen, theils erbaulicher, theils belehrender Natur, veranstaltet und beide durch Gesang belebt werden. Die Ermahnung unter vier Augen, so oft es heilsam erscheint, sowie das beständige Wachen und Beten wird ein treuer Hirte nicht versäumen. Alle diese Bemühungen müssen durch die Vorbildlichkeit des Pfarrhauses ihren Nachdruck erhalten. Es muß die Kinderzucht im Pfarrhause der ganzen Gemeinde predigen, damit nicht die Predigt von der Kanzel ihre Kraft verliere. Es ist zwar ein Geheimnis, über das man oft genug staunt, daß auch Kinder der frommsten Eltern misrathen; aber dies ist eine Aufforderung mehr, dem Pfarrhaus und der Kinderzucht in demselben den Charakter biblischen Ernstes aufzudrücken. Gerathen dann die Kinder, so leuchtet das Vorbild hell in die Gemeinde, scheint die Erziehung fehlzuschlagen, so wird doch das Zeugnis nicht versagt, daß der Pfarrer das Seinige redlich gethan habe.

Geiz, s. Sparsamkeit.

Gelübde ist ein Versprechen, entweder Gott unmittelbar oder doch vor Gott (mit ausgesprochener oder stillschweigender Beziehung auf Gott) gegeben und so mit einem höhern Charakter unantastbarer Heiligkeit bekleidet.

Aus der Ethik haben wir über das Gelübde zwei Lehrsätze voranzuschicken: 1. Ein Gelübde ist schlechtin verwerflich, wenn es in dem Sinne gethan wird, als dürfe Gott etwas versprochen werden, um ihn hiedurch zu einer Vergünstigung zu persuadiren. Wir können Gott überhaupt nichts versprechen, das wir ihm nicht bereits schuldig wären. Der Christ hat nur Ein Gelübde: sein ganzes Leben durchaus dem Willen Gottes zu heiligen, damit ist jedes einzelne Gelübde zernichtet. Es kam also 2. das Gelübde nur als pädagogische Maßregel zulässig sein, die jemand gegen sich selbst anwendet, um dadurch zu etwas, was er ohnehin als seine Pflicht anerkennt, sich selber zu nöthigen. Aber, wie alle ascetischen Mittel, so hat auch das Gelübde nur Werth, wenn es der Einzelne kraft christlicher Freiheit sich selbst auferlegt; es fragt sich also, ob auch die Pädagogik einen Ort für dasselbe hat, d. h. ob der Erzieher von dem Zögling ein Gelübde zu fordern berechtigt ist? Oder ob gar der Erzieher ein Gelübde ablegen darf, das der Zögling zu erfüllen verpflichtet ist?

Letzteres — um mit dem Neuesten anzufangen — liegt in der alttestamentlichen Geschichte vor (z. B. 1 Sam. 1, 11). Allein wenn bei einer Israelitin und im Zusammenhange mit der providentiellen Führung wie mit den Institutionen des Volks Israel solch ein Gelöbniß als etwas berechtigtes, ja löbliches und schönes erscheint, so ist dagegen auf christlichem, speciell auf evangelischem Boden zu sagen: ein elterliches Gelübde, es mag aus noch so brünstiger Frömmigkeit und Dankbarkeit entspringen, darf dennoch nie weiter gehen, als daß gelobt wird, das Kind christlich zu erziehen; im übrigen haben Eltern erst zu erwarten, auf welchen äußern Beruf die innere Constitution jedes Kindes hinweist; daß man in jedem Beruf ein Diener Gottes sein kann, ist einem Protestanten ohnehin klar.

Was aber die Gelübde betrifft, die von Kindern selbst abgelegt oder gefordert werden, so ist die nächste und erste Form derselben diejenige, welche sich an die Abbitte (s. d. Art.) anschließt; wenn das Kind dem Erzieher sagt: „ich wills nicht mehr thun,“ so ist das ein Gelübde, das dem innern Voratz eine weitere Kräftigung verleihen soll, sofern die ausgesprochene Zusage bei wiederkehrender Versuchung zuverlässiger in Erinnerung kommt, alsdann auch energischer wirkt, als der bloße Voratz. In dieser Art behandelt, also namentlich an vorkommende Vergehen angeknüpft, wird

das Gelübde, dessen religiöse Bedeutung immer hervorzuheben ist, seinen pädagogischen Werth nicht verleugnen. Der Erzieher kann aber der Ansicht sein, daß er auch zu solchen Dingen, die er nicht durch Zucht erzwingen kann, z. B. des Morgens und Abends zu beten, den Zögling durch Abnahme eines Gelübdes nöthigen und für alle Zukunft binden könne. Wo ein solcher Hebel nöthig scheint, da mag er immerhin angewendet werden; wo aber nicht, da ist's besser, man wendet ihn nicht an. Doppelt in Acht nehmen aber muß sich der Erzieher davor, sich etwas geloben zu lassen, was je nach dem Lebensgange des Zöglings ihm vielleicht nur die Wahl läßt, entweder sein Wort zu brechen oder sich unter der Fessel desselben unglücklich zu fühlen.

Wosfern aber ein Kind selber im stillen sich etwas gelobt, so wird der Erzieher darin wohl in den meisten Fällen ein erfreuliches Zeichen sittlichen Ernstes und sittlicher Kräftigkeit erkennen dürfen. Wäre aber etwas krankhaftes, überspanntes darin, dann ist es besser, ihm gleich von vorn das Thörichte und Unausführbare seines Vorhabens darzutun; ja nach 4 Mos. 30, 4—9 hat der Erzieher auch das Recht, jedes thörichte Gelübde seines Zöglings zu annulliren.

Gemeinde. Das Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde faßt sich in zwei Sätze. Einerseits steht die Einzelgemeinde zu ihren Schulen in einem Pflicht- und Rechtsverhältnis und hat ihr Interesse an der Unterweisung der ihr zugehörigen Jugend zu betheiligen. Andererseits besteht zwischen dem Ortsgenius einer Gemeinde und ihren Schulen ein wechselseitiges Verhältnis des Gebens und Empfangens, und hier ist dasselbe, namentlich in kleineren Gemeinden, ein sehr nahes und bemerkbares.

Alle vorherrschenden Eigenschaften der Gesamtheit drücken sich in den Schulkindern schon unbewußt ab und aus, während andererseits der Schulgeist, wie er von treuen Männern gepflegt, von Miethlingen verwahrlost wird, nach und nach Generationen von dumpfen Leuten hinterläßt, oder aber von wohlgearteten und geweckten Menschen, die den „alten Schulmeister“ noch im Grabe segnen. Es ist namentlich der Charakter des Lehrers, zumal in kleineren und von der Welt mehr abseits liegenden Gemeinden, der von lange nachwirkendem Einfluß zu sein pflegt, während da, wo die Kinder mehrere Schulclassen durchlaufen, die Schule mehr nur als Unterrichtsanstalt für die Gemeinde wirksam wird.

Wer von auswärts in eine Schule als Lehrer gestellt wird, dem muß es angelegen sein, den Gemeindeggeist voraus wenigstens so weit kennen zu lernen, daß er nicht von Anfang an durch Verstöße gegen das Herkommen seiner Wirksamkeit in den Weg tritt. Wer den Beruf hat, auf ein größeres Menschenganzes zu wirken, hat dabei ebenso zu verfahren, wie wer auf den Einzelnen wohlthätig wirken will, nämlich mit dem Guten, das an demselben ist, und mit dessen starker Seite verbinden und daran eine Bundesgenossenschaft wider seine Schwächen und das Böse an ihm gewinnen. Wer aber, etwa dem ersten äußern Eindruck oder üblen Nachreden folgsam, in einer Gemeinde nur eine verdorbene oder unwissende, abergläubische u. s. w. steht, und alsbald wie ein Reformator auftreten zu müßen glaubt, der ruft alles Schlimme in ihr wider sich in den Kampf, ohne daß er das Gute an ihr zum Bundesgenossen erhält. Dem Lehrer der Kinder gilt und hilft ganz besonders auch in der Gemeinde das „werdet wie die Kinder!“ und geräth einem solchen manches, das demjenigen mislingt, der sich als den expressen Bildungsobermeister in einem Orte einführt. Andererseits aber soll man sich hüten, nicht Gunst zu suchen durch Anschmiegen an die schlimmen Seiten des Ortsgenius, als womit mans freilich bei den Leuten oberflächlich schnell gewinnt, aber als Diener fremder Sünde sein Amt schändet und seine Person doch bald um die Achtung bringt. Das Vertrauen und die Achtung, welche ein Lehrer in der Gemeinde genießt, die gehören auch zu den gewichtigen Imponderabilien des Schul- und Gemeindegens, und er hat es beim Unterrichten zu genießen, wenn in den Häusern beim Essen wohlwollend und ehrend von ihm gesprochen wird, gleichwie den Eltern und der Gemeinde zu gut kommt, ihnen die Haus- und Straßenpolizei erleichtert, was er miterziehend an seinem Theil zur Beförderung guter Zucht und Sitte beiträgt.

Die natürlichen Interessen der Gemeinde an der Schule finden ihren formellen Ausdruck und ein berechtigtes Organ in den Ortsschulbehörden, deren Aufgabe sowohl

in der ökonomischen Fürsorge als in der Beaufsichtigung besteht. Hierüber s. m. d. Art. Schulregiment, Schulprüfungen, Anstellung.

Gemeindeschulen, s. Confessions- und Communalschulen.

Gemeinsinn. (Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 40 ff. S. 590 ff. Palmer, Evangelische Pädagogik, II, 125 ff. 312.) Ohne allen Trieb zur Gemeinschaft, ohne allen Gemeinsinn ist der Mensch niemals und nirgend; der Gemeinsinn ist seiner Natur eingeboren, indem er ohne die Gemeinschaft weder zu einem menschlichen Bewußtsein erwachen, noch ein menschliches Leben leben kann. Das Christenthum erkennt als das höchste Ziel, welches allem Gemeinsinn vorgesteckt ist, die unsichtbare Gemeinschaft des Reiches Gottes. Ihn zu dienen, sind alle sichtbaren Gemeinschaften berufen, unmittelbar die kirchliche Gemeinschaft, mittelbar die häusliche und die bürgerliche. Es gehört zu dem werthvollsten Gewinn der neueren Pädagogik, daß sie die Bedeutung des realen Zusammenhangs des Individuums mit der häuslichen, der bürgerlichen und der kirchlichen Gemeinschaft erkennen und den Segen würdigen gelernt hat, welcher dem Zögling vor und neben jeder absichtlichen pädagogischen Einwirkung aus diesen Gemeinschaften zusießt. Es ist die Aufgabe der Erziehung, den Sinn für jene Gemeinschaften, den Gemeinsinn, wach zu erhalten und zwar so, daß er in dem Bewußtsein der Bestimmung für die Gemeinschaft des Reiches Gottes seine eigentliche Grundlage findet, aber in und an den irdischen Gemeinschaften sich bewährt, in welche uns Gott gestellt hat. Denn wer die Gemeinschaften nicht liebt, die er sieht, dessen Liebe zu derjenigen, die er nicht sieht, ist entweder unwahr oder schwach oder krankhaft.

Wir verstehen unter Gemeinsinn oder Gemeingeist die bewußte und lebendige Bezogenheit des Individuums auf die Gemeinschaft oder auf die Gemeinschaften, deren Glied es bildet, so daß es jede Förderung der Gemeinschaft angenehm, jede Störung der Gemeinschaft unangenehm empfindet. Gemeinsinn drückt jene Beziehung mehr nach der Seite der Empfänglichkeit aus; Gemeingeist hebt mehr die Selbstthätigkeit hervor.

Insofern es sich nun um den Gemeinsinn handelt, der sich innerhalb der Familie bethätigen soll, ist alles wesentliche schon in dem Art. Familie, Familiengeist, Familiensinn enthalten. Hier ist nur das Eine zu bemerken, daß der Gemeinsinn ebenso gewiß aus dem Familiensinn herauswachsen muß, als die Familie Grundlage wie Vorbild der übrigen Gemeinschaften ist.

Aus dem elterlichen Hause tritt das Kind in die Schule, welche als freie sittliche Gemeinschaft geeignet ist, in anderer Weise, als die Familie, auf die staatliche und die kirchliche Gemeinschaft vorzubereiten, die gleichfalls nicht auf einer natürlichen, sondern auf sittlicher Nothwendigkeit beruhen. Gerade von dieser Seite leuchtet recht deutlich ein, wie die Schule nicht etwa nur ein nothwendiges Uebel, sondern daß sie durch die Natur der Sache gefordert ist, zumal für Knaben. Indem der Schüler in die Gemeinschaft mit solchen eintritt, welche ihm äußerlich und innerlich ferner stehen, ergeht in erweitertem und verstärktem Maße an seinen Gemeinsinn die Aufgabe, sich mit ihnen zu vertragen und zu gemeinsamer Thätigkeit zu verbinden; zugleich tritt, jemeher die einzelne Individualität in der größeren Zahl zurücktritt, um so mehr die Beziehung auf den allgemeinen Zweck der Gemeinschaft in das Bewußtsein. Der Zögling muß zu dem Bewußtsein gelangen, daß sein pflichtmäßiges Verhalten auch dem Ganzen zu gute kommt, während dieses umgekehrt mit leidet, sobald er selbst hinter seiner Aufgabe zurückbleibt. Was irgend das Gedeihen der Gemeinschaft hemmt, muß auch ihn unangenehm berühren, so wie er sich andererseits mit gehoben fühlt von dem Gedeihen des Ganzen und von dem guten Geist, der in der Gemeinschaft waltet. Wie viel der Lehrer für die Hebung jedes einzelnen gewonnen hat, wenn es ihm gelungen ist, in der Schule einen solchen wahren Gemeinschaftsgeist (esprit de corps) zu schaffen, bedarf keiner Ausführung. Als treffliche Mittel, das Bewußtsein der Gemeinschaft zu beleben, nennen wir das gemeinschaftliche Singen und gemeinschaftliche Spaziergänge (vgl. „Schulleben“). Mit der Confirmation tritt der Zögling aus der Schule in den weiteren Kreis der kirchlichen Gemeinschaft ein. Für den Zögling der Volksschule hat die Schulzeit damit in der Regel überhaupt ihr Ende erreicht.

In der staatlichen Gemeinschaft nimmt das Individuum erst, nachdem es die Stufe völler Reife und Mündigkeit erreicht, selbstthätigen Antheil. Bis dahin dient dem Zögling auch für dieses Gebiet die Schule als Vorbereitung durch Lehre und durch Gewöhnung an ihre feste Ordnung, ganz besonders aber durch Belebung der Vaterlandsliebe (s. d. Art.).

Schließlich dürfte es nicht unzweckmäßig sein, auch auf die Nothwendigkeit des Gemeinannes unter denjenigen hinzuweisen, welche durch den gemeinsamen Beruf der Erziehung zu einer großen Gemeinschaft verbunden sind. Wir fordern, daß die Lehrer mindestens desselben Landes sich jeder Zeit vor Augen halten, wie ihre Schulen Glieder sind im Organismus der vaterländischen Anstalten, welche der gesammten Volksbildung dienen sollen, und sie selbst Glieder einer pädagogischen Gemeinschaft. Am unmittelbarsten kann sich dieser Gemeininn betheiligen, wo mehrere Lehrer an derselben Schulanstalt zu einem Lehrercollegium verbunden sind (s. d. Art.).

Gemüth. 1) Begriff des Gemüths. Das Gemüth ist die Innerlichkeit (die Subjectivität) der menschlichen Seele für sich abgesehen von allem, was sie denkt und thut. Insofern das äußerlichkeitslose Sein und Thun der menschlichen Seele das Gefühl heißt, kann man das Gemüth allerdings in die engste Verbindung mit dem Gefühl bringen, und man hat daher auch das Gemüth, wenn schon etwas unbestimmt, als den Inbegriff der Gefühle bezeichnet. Nichts desto weniger hat man das Gemüth von dem Gefühl als solchem wohl zu unterscheiden. Das Gefühl ist das rein subjective Leben oder auch die rein subjective Stimmung der menschlichen Seele, wobei von allem Inhalt abstrahirt wird, aber das Gemüth ist das inhaltsvolle Gefühl d. h. das Gefühl, insofern in ihm ein allgemeiner Inhalt die Form des subjectiven Seelenlebens gewonnen hat (vgl. d. Art. Gefühlsbildung). Jeder Mensch trägt eine Welt von Anschauungen, Gedanken, Erinnerungen und Erfahrungen in sich, die das objective Material seines Selbstbewußtseins ausmachen. Insofern ich dieses Material als ein bloßes Object in mir trage, insofern ist es nicht Sache des Gemüths, sondern nur insofern, als es Gefühlssache geworden ist. Der ganze geistige Ballast, der nicht von dem Gefühle durchleuchtet und erwärmt ist, gehört zwar auch zu meinem Selbstbewußtsein, aber nicht zu meinem Gemüthe, denn das Gemüth ist nur da vorhanden, wo ein geistiger Inhalt von meinem subjectiven Interesse durch und durch erfüllt ist. Das Gemüth ist die Subjectivität des Menschen, sofern sie den allgemeinen Inhalt des Selbstbewußtseins in sich aufgelöst hat oder noch kürzer: das Objective als Gefühlssache.

Die bisherigen Bemerkungen über die Natur des Gemüths stimmen im wesentlichen mit der Erklärung überein, die Rosenkranz in seiner Psychologie giebt. Er sagt (S. 342 der 2ten Aufl.): „Der wahrhafte Begriff des Geistes fordert, daß das Gefühl zum Selbstbewußtsein sich aufschließe und umgekehrt, daß der Inhalt des Selbstbewußtseins von dem Subject als das seinige gefühlt werde. Erst diese Einheit kann man Gemüth nennen.“ Diese Erklärung hat übrigens noch das Eigenthümliche und selbst praktisch Bedeutsame, daß das Gemüth in seinem doppelten Verhältnis zur Substanz des Selbstbewußtseins betrachtet wird, indem es nämlich entweder als Wurzel oder als Blüte des Selbstbewußtseins erscheinen kann. Denn wer sein Inneres beobachtet, der wird finden, daß das Gemüthsleben eine reiche Quelle von Gedanken und Handlungen ist, aber auch umgekehrt, daß Gedanken und Handlungen stets auch im Gemüthe etwas absetzen und sein Leben reicher entwickeln. Mit diesen beiden Bestimmungen des Gemüthslebens, die wir auch als Ausgangspunct und Resultat der geistigen Thätigkeit bezeichnen können, hängt eine der wunderbarsten und folgenreichsten Erscheinungen des psychischen Lebens zusammen, nämlich der Unterschied der weiblichen und der männlichen Seele. Wir können diesen auch für die Erziehung unendlich wichtigen Unterschied mit Bezug auf das Gemüthsleben so ausdrücken, daß in dem Manne das Gemüthsleben durch die objectiven Proceße des Denkens und des Handelns vermittelt ist, während sich die Frau in der Regel in der Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit des Gemüthslebens hält. Die Frau denkt und handelt auch, aber sie verläßt in ihren Thätigkeiten in der Regel nicht den Mutterchoß des Gemüths-

lebens, sondern dichtet und trachtet in diesem einfachen Lichte des Gefühls. Unter welcher Bestimmtheit man aber auch das Gemüthsleben begreifen möge, immer ist es ein Drittes, welches von Verstand und Willen wesentlich unterschieden ist. Das Gemüth ist die Quelle aller theoretischen und praktischen Thätigkeiten und wieder auch das Meer, in welchem sie alle münden, aber für sich ist es weder theoretisch noch praktisch, wenn es auch in bestimmten Fällen bald dem einen, bald dem anderen näher liegen kann.

2) Besondere Formen des Gemüthslebens. Man kann im Gemüthsleben Gemüthszustände, Gemüthsbewegungen und Gemüthshebungen unterscheiden. Befindet sich das Gemüth in einem gewissen Gleichgewicht, welches durch eine mehr oder weniger bleibende qualitative Bestimmtheit hervorgebracht wird, so bezeichnet man dieses als einen Gemüthszustand. Hält sich ein solcher Gemüthszustand mehr nur an der Oberfläche des Gemüths und geht rasch vorüber, so bezeichnet man ihn auch wohl mit dem Namen einer Gemüthsstimmung. Wer die Kraft der Selbstbestimmung in einem gewissen Grade besitzt, kann solche Stimmungen durch ernste Arbeit leicht verschleichen. Wer nicht die Kraft hat, Verstimmungen sofort zu überwinden, der ist eine Beute des Zufalls, trübt sein Glück und lähmt seine Wirksamkeit. Tiefer eingreifend und bleibender sind dagegen die eigentlichen Gemüthszustände, die für die ganze Geltung des Lebens von großer Bedeutung sind. Wer sich z. B. gewöhnt hat, sich von des Lebens Schmerzen und trüben Erfahrungen nie so afficiren zu lassen, daß er dadurch gehindert würde, die höheren Lebenszwecke zu verfolgen, der besitzt den wünschenswerthen Zustand des Gemüths, den man Gleichmuth oder auch Gemüthsruhe nennt. Ein ähnlicher Zustand ist derjenige, den wir als Freude oder Heiterkeit des Gemüths bezeichnen. Solche freien Zustände des Gemüths haben in der Regel einen tieferen Hintergrund und rühren von einem göttlichen Principe her, welches das geistige Leben des Menschen bestimmt. Aber auch Trübsinn kann in einem Gemüthe habituell werden und auch in diesem Falle kann ein moralischer Hintergrund die Veranlassung sein.

Von den Gemüthszuständen unterscheiden wir nun weiter die Gemüthsbewegungen oder Affecte. Sie entstehen in dem Falle, wenn das Gemüth über sich selbst hinausgerissen wird und in einem Objecte außer sich seine Ergänzung sucht und findet. Verliert es dabei ganz seinen Halt in sich und versenkt sich ganz und gar in das Object, so wird die Gemüthsbewegung zur Leidenschaft. Die wichtigste und fruchtbarste Art der Gemüthsbewegungen entsteht aus den sympathetischen Gefühlen, deren kräftigstes die Liebe ist. Die Gemüthshebungen sind von den eigentlichen Gemüthsbewegungen dadurch unterschieden, daß sich das Gemüth in der Erhebung zu einem Unendlichen hin bewegt und in ihm sein Glück und seinen Frieden findet. Die Gemüthshebung vereinigt dabei gewissermaßen den Gemüthszustand mit der Gemüthsbewegung, die Ruhe mit der Bewegung. Denn da die Gemüthshebung auf das Unendliche sich bezieht, dessen Fülle sich nimmermehr erschöpft, so verursacht sie eine ewige Bewegung nach demselben hin; aber da das Unendliche derjenige Ort ist, in dem jedes Endliche Platz hat und sich in der Fülle seines Wesens wieder findet, so führt jede Gemüthshebung zur wahren Ruhe.

Die Gemüthshebungen haben also stets ein positives Resultat; dagegen können die bloßen Gemüthsbewegungen schon insofern einen Gegensatz in sich tragen, als das Verhältnis zu dem Objecte ein negatives sein kann. Der Liebe entspricht der Haß, der Begierde der Abscheu, der Sympathie überhaupt die Antipathie. Aber die Gemüthsbewegungen als solche haben auch insofern oft ein negatives Resultat, als das Gemüth, welches Ruhe und Frieden sucht, statt dessen Unruhe und Unfrieden findet. Die Seele soll und kann in keinem endlichen Objecte aufgehen; macht sie dennoch den Versuch, so kommt sie mit sich selbst in Zwiespalt und kann sich unter Umständen völlig zerstören. Selbst die edelsten Leidenschaften, wie die reine Freundschaft und Geschlechtsliebe, dürfen nicht bloße Leidenschaften, nicht bloße Gemüthsbewegungen bleiben, sondern sie müssen sich zu idealen Gemüthshebungen umgestalten. Aber wie ganz anders freilich zerstören solche Leidenschaften, die gleich von Haus aus auf etwas gemeines und niederträchtiges gehen, das Gemüthsleben von Grund aus!

3) Bildung des Gemüths. Aus dem bisher Gesagten geht hinlänglich hervor, welche sorgfältige Berücksichtigung der Erzieher der Bildung des Gemüths widmen muß. Die Grundregel für die Bildung des Gemüths wird jedenfalls darin bestehen, daß das Gute und Wahre zur Sache des lebendigsten Gefühls im Menschen gemacht werde. Diese Erfüllung des Gefühls mit dem Interesse für das Ewige und Allgemeine kann aber auf doppelte Art bewirkt werden, nämlich mittelbar durch Bildung des Verstandes und des Willens und unmittelbar durch directe Anregung des Gefühlslebens.

Was die mittelbare Bildung des Gemüths betrifft, so steht für die Schulen wenigstens die Bildung derselben durch die Erkenntnis ganz entschieden oben an. Die Erkenntnis ist keine volle und den ganzen Menschen bildende, wenn sie bloß in dem Verstande und im Gedächtnis haftet, ja sie geht selbst für Verstand und Gedächtnis halb genug wieder verloren, wenn sie nicht auch in das Gefühl einschlägt. Erst ein solcher Unterricht, der zugleich auch das Gefühl des Schülers erobert, erreicht seinen Zweck. Und es ist eine Täuschung, wenn man meint, daß nur gewisse Unterrichtsgegenstände die Kraft hätten, in das Gemüth einzugreifen. Mag immerhin die Wahlverwandtschaft z. B. des Religionsunterrichts mit dem Gemüth eine andere sein, als die des mathematischen: jede Erkenntnis hat es mit einer Bestimmtheit der Wahrheit zu thun, und jede Wahrheit erhebt und befreit auch ohne alle Frage das Gemüth. Darum ist ein wirklich guter Unterricht ein Hauptmittel für Veredlung und Befreiung des Gemüths und daher in Schulen auch ein wesentliches Mittel der Disciplin so recht von innen heraus.

Wie durch die Leitung des Willens mittelbar auf das Gemüth gewirkt werden kann, darüber s. den Artikel „Gewöhnung.“

Die unmittelbaren Einwirkungen auf die Gemüthsbildung können verschiedenartig sein; unter ihnen sind weitaus die bedeutungsvollsten, obgleich oder vielmehr weil sie die unmerklichsten und am wenigsten berechneten sind, die des Lebens unter anderen Menschen, die von einem gewissen Geiste befeelt sind. Die geistige Atmosphäre beeinflusst das Gemüth des Menschen, der täglich darin lebt, und zwar wird es erhoben und harmonisch gestimmt und zu allem guten empfänglich gemacht, wenn jene eine gute, dagegen verkümmert oder gar zerstört, wenn sie eine unsittliche ist. Der Geist der Familie, in welcher ein Kind aufwächst, ist in dieser Beziehung vor allem für die Gemüthsbildung desselben von entscheidender Wichtigkeit (vgl. d. Art. Familie). Außer dieser Luft der geistigen Gemeinschaft, in der ein Mensch lebt, giebt es hauptsächlich noch eine Reihe unmittelbarer Einwirkungen auf das Gemüthsleben, die sich der Pädagog nicht darf entgehen lassen, wenn er den vollen Gehalt des inneren Menschen zu Tage fördern will: es sind die von den schönen Künsten, namentlich der Musik, ausgehenden (vgl. d. Art. Kunst, Musik, Poesie).

Genetisch, s. Methode.

Die Geographie in der Volksschule. Armselig war ihr — wie der übrigen Realien*) — Eingang in die deutsche Schule, mühselig ihr Fortgang bis in die neuere Zeit. Eine erste Spur von ihr findet sich ums Jahr 1590 in der Armenschule, welche mit dem von Georg I. von Hessen-Darmstadt gestifteten Waisenhaus verbunden war. Unter den nützlichen Büchern, in welchen die Knaben zu bestimmten Tagen und Stunden lesen sollten, ist neben den Historien auch genannt „Die Kosmographie“, wohl die von Sebastian Münster († 1552) herausgegebene, eine der ersten deutschen Erdbeschreibungen nächst dem Weltbuch von Seb. Francke († 1545.) Ein halb Jahrhundert später hat Herzog Ernst der Fromme von Sachsen-Gotha einen „Methodus oder Bericht“ ausgehen lassen, „wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mädchen auf den Dorfschaften und in den Städten die untersten Classes der Schuljugend im Fürstenthum Gotha kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen.“ In diesem Schulmethodus, der von 1648 bis 1685 fünfmal in veränderter Form erschien, ist geordnet, daß wo man mehr als einen Lehrer hat, in Wissenschaft

*) Die äußere Geschichte der Realien oder der sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse in der Volksschule ist im Folgenden mitumrissen.

etlicher nützlicher, theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge in guter Ordnung nach und nach (neben Religion, Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen) unterrichtet werden solle. Darunter wurden verstanden Stücke aus der Naturgeschichte, Natur- und Seelenlehre, Heimats- und Vaterlandskunde, auch Haushaltungs- und Kalenderkunde. Hierzu kam 1656 ein „Kurzer Unterricht 1) von natürlichen Dingen, 2) von etlichen Wissenschaften, 3) von geist- und weltlichen Landesfachen, 4) von etlichen nützlichen Hausregeln.“ Das war das erste realistische Lehr- und Lesebüchlein, welches das zum täglichen Wissen für jedermann Allernöthigste in allereinfachster Form von Fragen und Antworten enthielt. Vorschrift war, daß alles, was zum Unterricht darin erfordert wird, zur Hand geschafft werden müsse. Den Unterschied der vier Theile der Welt sollte der Lehrer an der Kirche zeigen, wo der Altar immer gegen Morgen zu stehen pflegt. Das Vorbild des Herzogs Ernst, namentlich auch dessen Absicht, eine besondere deutsche Schule zu ordnen für diejenigen Knaben, welche zu Handwerkern, Künstlern und Kaufleuten gethan werden sollen, war bestimmend für A. H. Francke, den Sohn eines herzoglich Gotha'schen Hof- und Justizraths, bei den Lehrordnungen seines Hallischen Waisenhauses. Schon im Jahr 1697 hat er verordnet: „Weil auch einer, der nicht studiret, dennoch die Principia Astronomiae, Geographiae, Physicae, Historiae und was seines Orts oder Landes Polizeiordnung sei, zu wissen wohl vonnöthen hab, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will, wird ihnen auch außer den ordentlichen Schulstunden neben dem, daß sie zum Stricken angehalten werden, gleichsam spielender Weise von allen diesen Wissenschaften das Nöthigste beigebracht, daß sie zum Exempel lernen, wie sie Gott aus der Natur erkennen und sich durch seine Werke zu seinem Lobe reizen lassen sollen, wie sie ein Land vom anderen unterscheiden, wie sie reisen, wie sie einen Acker messen oder theilen, wie sie den Kalender brauchen sollen u. s. w.“ Diese dürftigen Anfänge realistischen und geographischen Unterrichts für Volksschüler fanden Nachahmung. Zwar die 1729 erneuerte Schulordnung für die deutschen Schulen des Herzogthums Württemberg, welche durchaus hallischen Geist athmet, hat als Lehrfächer nur Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen. Aber der 1744 in zweiter Auflage im Waisenhause zu Züllichau erschienene, von Fr. Sam. Bock, wie es scheint, einem Schüler Franckes, verfaßte „Wohlunterrichtete Dorf- und Landschulmeister“ giebt Anweisung in §. 4: „Wie auch einigen Kindern etwas wenigens von der Geographie oder Erdbeschreibung könnte beigebracht werden. 1) Die Schwächsten sind wegzulassen, wie denn überhaupt das mehr wie ein Vergnügen denn als eine Arbeit angesehen werden muß. 2) Muß ein Schulmeister wenigstens die drei Karten von der Erdkugel, von seinem Vaterlande und von dem gelobten Lande besitzen. 3) Weil auch die Kinder sehr schwer begreifen, wie ein Stück Papier ein ganzes Land vorstellen könne, so muß man ihnen dies auf einer Karte von unserem Vaterland begreiflich machen, daß man ihnen auf derselben die ihnen bekamten Gewässer, Landschaften, Städte und Grenzen zeige. Nach diesem werden sie bei den übrigen Karten die Absicht des Schulmeisters und dieser ganzen Arbeit desto leichter begreifen. 4) Hierauf zeige man ihnen auf der Erdkugel, wie die Länder aneinanderhangen und was vor große Gewässer und Meere in der Welt zu finden: sollten aber die Kinder noch nicht begreifen, wie ein Stück Papier so viele Länder vorstellen kann, so kann man ihnen auf einem Abriß zeigen, wie man so viele Hufen Landes, ein ganzes Dorf mit seinen Teichen, Wäldern, Sträuchern, Grenzen und Nachbarn ins Kleine zeichnet. 5) Auf der Karte müssen sie vor allem wissen, wo Morgen, Abend u. s. w. ist. 6) Endlich führe man sie zum gelobten Lande und zeige ihnen die Dertter, Seen und Flüsse.“

Also hier bereits Karten und Kartenkunde für Dorfschulen und eine Methodenlehre, welche freilich noch naiv genug ist und das Erste zum Letzten macht. Noch ausführlicher, wenn auch nicht methodischer verfährt der 1749 von Ch. Alb. Löscke, Pastor zu Plaun an der Havel, veröffentlichte

„Wohlunterrichtete Schullehrer oder Anweisung, wie die anvertraute Jugend in den niedrigen Schulen zur Gottseligkeit, Singen, Beten, Lesen, Schreiben, Rechnen, guten Sitten, Betrachtung der Naturlehre, Gebrauch des Calenders und anderen den Leuten in Städten und auf dem Lande nöthigen häuslichen Wissenschaften gründlich

und nützlich kann angeführt werden.“ Nach der „Studentabelle der Lektionen“ werden in der zweiten und sechsten Schulstunde die „Wissenschaften erklärt.“ — „Die Sachen, die nur den Knaben nöthig sind, als Schreiben, Rechnen und etliche nützliche Wissenschaften werden sparsamer getrieben.“ Zu diesen wird gerechnet: 1) „der Himmel und die Geschöpfe Gottes an demselben; 2) die Elemente und Witterungen zwischen Himmel und Erden; 3) der Erdkreis und die Geschöpfe in und auf demselben; 4) von Kräutern und Bäumen; 5) von unvernünftigen Thieren; 6) von dem Menschen.“ Capitel XII. handelt von etlichen nützlichen Wissenschaften: 1) Meßkunst, 2) Münz, Maß und Gewicht; 3) vom Bauen; 4) die Landesbeschreibung oder Geographie. Hier wird gelehrt: die Meilen, Eintheilung der Länder, Deutschlands Kreise und Länder. „Dabei sagt ein Schullehrer den Kindern, in welchem Lande sie wohnen.“ Unterschied von Dorf, Flecken, Stadt. „Städte sind mit Thoren und Mauern verwahrt, haben völlige Stadtfreiheit, darin treiben Handwerker, Künstler, Handelsleute ihr Gewerbe und Nahrung.“ Hierauf kommt etwas über Chronologie, Genealogie und Heraldica. Die fünfte Abtheilung betrifft die Zeitrechnung nach den Uhren. Das XIII. Capitel handelt „von den geist- und weltlichen Landes-sachen.“ „Was soll ein jeder von dem Lande, darin er wohnet, wissen? Ein jeder Unterthan muß des Landes oder Orts Gelegenheit, Eigenthum, Vermögen, Obrigkeit, Ordnung und Gebräuche, wie auch Nutzen und Beschwerden wissen. Hier muß der Lehrer sagen, wie das Land heiße, ob es in Deutschland, Preußen oder Schlessien sei, welche hohe Obrigkeit in Deutschland und im Lande sei und welche niedrige. Es muß einem jeden ferner bekannt sein der Ort, wo er sich aufhält, obs ein Dorf, Flecken oder Stadt, unter welchem Amte oder Gericht er liege und was sonst mehr Dörfer ins Amt gehören. Was ein jeder Ort außer den Wohnungen habe: Feldmark, Fluren, Grenzen derselben muß den Kindern erklärt werden. Die gemeinen Güter, die zu gewissem Gebrauche verordneten Güter, das für Arme, Kranke, Reisende Verordnete, das für das gemeine Stadt- und Dorfwesen Nöthige, das zur Sicherheit eines Orts Gehörige, daß Mauern, Wälle und Graben vor die Städte, Zäune aber vor die Dörfer sind, solches wird den Kindern deutlich unterschieden. Ferner die Obergerichte; wer spricht Recht in geistlichen Sachen? (Consistorium). Die weltlichen und geistlichen Untergerichte. Die Kirchendiener. Wer die öffentlichen Gefälle besorgt; wer über den Wald Aufsicht führt; wer zu Unterhaltung der Gesundheit verordnet ist; was dem Landesherrn allein zusteht; was hat der Unterthan für Rechte und Pflichten?“ u.

Solcher Weise wurde der geographische Unterricht in den Volksschulen vornehmlich in der Form einer einfachen, populären Heimats- und Vaterlandskunde gegeben und vom Schulmeister selbst nichts weiter verlangt, als daß er die kleinen und leichten Fragen und Antworten seines Lehr- und Handbüchleins den Schülern beibringe. Bedeutend erweitert wird das Maß der Kenntnisse durch das General-Land-Schul-Reglement für Preußen vom 12. Aug. 1763, welches von dem Oberconsistorialrath Hecker, dem Gründer der ersten deutschen Realschule in Berlin, entworfen worden ist. Das hienach 1765 verfaßte und im Verlag der Realschule erschienene „Lehrbuch oder kurzgefaßter Unterricht aus verschiedenen Wissenschaften zum Gebrauche der Landschulen in den K. Preussischen Provinzen“ giebt den Schulmeistern Anweisung, wie sie in ihren Schulen Unterricht ertheilen sollen 1) von der Seele des Menschen; 2) von der Naturlehre; 3) von der Rechenkunst; 4) von der Feldmeßkunst; 5) vom Weltgebäude; 6) von den drei Reichen der Natur; 7) von der Historie; 8) von der Geographie. „Was ist Geographie? Eine Nachricht von den verschiedenen Ländern auf der Erde und den darin befindlichen merkwürdigsten Städten und Dörfern.“ Gehandelt soll werden 1) von Eintheilung der Oberfläche der Erde; 2) von den vier Welttheilen und Weltmeeren; 3) von den vornehmsten Ländern in Europa; 4) die zehn Kreise Deutschlands; die vornehmsten Länder in Asien, Afrika und Amerika und „die vornehmsten Inseln bei Amerika.“ Das alles füllt im Auszug fünf Seiten.

Nach dem preussischen Muster stellte der berühmte Schulfreund Abt Felbiger 1765 ein General-Landschul-Reglement für Sagan und Schlessien auf, welches übrigens nicht auf den Dörfern, sondern nur in Städten mit dreiclassigen Schulen etwas Realien und Geographie vorschreibt. Neben dem Latein und Französischen und „einer

vorläufigen Erkenntnis von Dingen, die zur Glückseligkeit der menschlichen Gesellschaft gehören" — nämlich Land- und Stadtwirtschaft, Künste, Gewerbe und Handel hat der dritte Lehrer auch zu lehren „eine Landkarte zu verstehen und zu brauchen, folglich eine Anleitung zur Geographie zu geben nach hiezu gefertigten Tabellen (die Felbiger'sche Tabellirungsmethode!) und zu lehren, alle verlangte Dexter mittelst der Lexicorum in Karten zu suchen.“

Wenn ein Mann wie der Abt Felbiger in seinen katholischen Landschulen noch gar nichts von Geographie, in den Stadtschulen aber nur so Dürftiges treiben lassen konnte, so ist es kein Wunder, daß der Plan einer neuen Schuleinrichtung in Bayern vom Jahre 1770, also zu einer Zeit, in welcher das Landvolk auch in protestantischen Gegenden den Rechenunterricht in der Schule nicht leiden und selbst ein Schulmeister die Mädchen das Schönschreiben nicht lehren lassen wollte, weil es ihnen nur zur Lächerlichkeit verhelfe, als Lehrgegenstände auch den oberen Classen nur „deutsche Sprachlehre, Anfangsgründe zur deutschen Briefkunst und Rechenkunst“ angiebt. Auch das General-Rescript für Baden von 1767 hat zwar Feldmefskunst in die Reihen der ordentlichen Lehrgegenstände aller Landschulen (wie schon Herzog Ernst), aber nichts von Land- und Erdbeschreibung aufgenommen. In dem „Lehrbüchlein für die Landschulen des Reichsstiftes Neresheim“, dessen Abt sich nach der Weise Felbigers durch Förderung des Schulwesens sehr verdient gemacht hat, wird im Jahre 1788 ausdrücklich gesagt, Lesen, Schreiben und Rechnen sei für die Landjugend genug, denn „man wird in einer gemeinschaftlichen öffentlichen Schule kaum weiter gehen können.“ Dennoch verlangt die Würzburgische Schulordnung von 1774 Unterricht „in den Anfängen der Geographie“ und ebenso wurde 1775 den Lehrern an den niedern Schulen im Fürstenthum Fulda eine allgemeine Instruction gegeben, wornach die drei Abtheilungen der obersten Classe auch „in Betrachtung der Erdkugel“ sollten unterrichtet werden. Und noch genauer wurde in der allgemeinen Fulda'schen Schulordnung von 1781 bestimmt, daß in den Landschulen beiden Geschlechtern „Anleitung zur Landwirthschaft, Erdbeschreibung und Vaterlandsgeschichte“ gegeben werde. Sehr vorsichtig geht die „Erneuerte Schulordnung“ 1773 für Kurachsen vor, wenn sie verlangt, daß zwar den größten Schulkindern das Leichteste, Nöthigste und Nützlichste aus der Erdbeschreibung, auch aus der geist- und weltlichen Geschichte, besonders des Vaterlandes und andere im gemeinen Leben nützliche Dinge auf eine erzählende, angenehme Weise und so weit es den Umständen nach möglich ist, bekannt zu machen sei, dabei aber ermahnt, daß nichts gelehrt werde, was vermuthlich zeitlebens nichts nützen wird oder ganz unnöthig ist.“

Was um jene Zeit im Fache der Geographie geleistet werden konnte, zeigt ein 1777 in zehnter Auflage erschienener „Kurzer Inbegriff aller Wissenschaften zum Gebrauch der Kinder von 6—12 Jahren von Dewitz in Berlin“, worin der achte Abschnitt handelt „Von der Kosmographie.“ Das ist die mathematische und physikalische Geographie auf 12 Seiten in Frag und Antwort. Der neunte und zehnte Abschnitt handelt von der Geographie oder Beschreibung der Erde: Eintheilung der Erde in Festland und Wasser, erstens in die vier Theile Europa, Asien, Afrika und Amerika. Mit letzterem wird begonnen: Der Name, Entdecker, Größe, Gold- und Silberminen. Dann wird Afrika als der reichste und heißeste Erdtheil in zwei Fragen abgethan. Europa „der volkreichste und kleinste Erdtheil.“ Die vier Himmelsgegenden und Winde. Das Meer. Nun erst die geographischen Vorbegriffe; politische Eintheilung von Europa; das römische Reich; das türkische Kaiserthum; das russische; die Königreiche von Europa; der Kirchenstaat; die 7 Republiken (Niederlande, Schweiz, Venedig, Genua, Lucca, Ragusa und S. Marino), 9 Kurfürstenthümer, die Herzogthümer, die 10 Kreise, die Reichsstädte, die Haupt- und Residenzstädte. So verdienstlich auch derartige Büchlein sein mochten, eine durchschlagende Wirkung hatte erst der menschen- und volksfreundliche Herr von Kochow auf Neukah bei Brandenburg, welcher seinen armen Unterthanen nach den Theurungsjahren von 1771 und 1772 insbesondere auch durch bessere Schulen aufzuhelfen suchte, und zuerst 1772 eine „Uebersicht für Lehrer in niederen und Landschulen“, dann 1776 seinen berühmten „Kinderfreund“ herausgab, ein Lesebuch für die Schüler „zum Gebrauch in Landschulen.“ Darin sind auch „die allgemeinsten Gründe der Erdbes-

schreibung“ unter Benutzung des Globus abgehandelt. Der geographische Unterricht in den Oberklassen der von ihm in seinen drei Dörfern errichteten Musterschulen bestand im Lesen und Erklären der betreffenden Stücke des Kinderfreundes wöchentlich in zwei Stunden. Die außerordentliche Verbreitung jenes Lesebüchleins verschaffte auch der Geographie eine offene Thüre in den Schulen des Südens wie des Nordens. Noch die Würzburger Schulordnung von 1807 erklärt den Kinderfreund als Lehr- und Lesebuch für den Unterricht in den „gemeinnützigen Kenntnissen“. Derselbe ist im Jahr 1805 von Schulinspector Niecke in Stuttgart und von Schulmeister Bölter in Heidenheim „zum Unterricht in dem Lesen und bei dem Lesen vornehmlich für die Landschulen in Oberdeutschland, insbesondere in Schwaben“ bearbeitet und im Jahr 1807 in den evangelischen Volksschulen Württembergs eingeführt worden. Behandelt wird in Nr. 90 „die künstliche Erdkugel oder der Globus“; 91 die Bewegung der Erde um die Sonne; 93 die Erde und die Geschöpfe, die darauf sind; die fünf Erdtheile; Europa; Deutschland; das Meer und seine Thiere; die Landthiere — alles kurz in Frage und Antwort. Kochows Vorgang rief eine große Reihe von „Kinderfreunden“ hervor vom Brandenburgischen, der 1807, bis zum sächsischen, der 1840 erschien. Ersterer, der „Deutsche Kinderfreund“ von Wilmsen, Prediger in Berlin, erlebte 1840 die 159. Auflage und kann als das erste eigentliche, nicht mehr bloß in katechetischer Form abgefaßte Lesebuch gelten. In Abschnitt IV. kommt die Erde und ihre Bewohner; die Gestalt, Theile, Gebirgsarten, Meere, Vulcane, höchste Berge, Flüsse und Völker. Abschnitt V. enthält Naturgeschichte („die Producte der Erde“) und Gesundheitslehre. In Abschnitt XI. wird Europa, seine Länder, Flüsse, Städte; in Abschnitt XII. Deutschland, seine Grenzen, Berge, Gewässer und Staaten besprochen. Mehr glaubte Wilmsen der deutschen Volksschule nicht zumuthen zu dürfen, obgleich schon 1788 Junker in Magdeburg viel weiter gegangen war in seinem „Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für Volksschulen, beim Unterricht als Materialien, bei Schreibübungen als Vorschriften zu gebrauchen.“ Darin sind nicht weniger als 196 Seiten der (vorzugsweise politischen) Geographie eingeräumt, welche damals durch Büsching und Gatterer in epochemachender Weise gepflegt wurde. Zugleich sind folgende methodischen, gutentheils noch heute brauchbaren Winke gegeben. 1) Der Lehrer mache ja nicht den Anfang mit der allgemeinen Einleitung, sondern nehme zuerst seine Stadt, dann den Kreis, die Provinz, das Land, worin er wohnt, dann die angrenzenden Länder. So erst das Wichtigste von Deutschland, dann erst die übrigen europäischen Reiche, und weniger ausführlich. 2) Er beschäftige überall mehr die Einbildungskraft als das Gedächtnis der Lernenden. Bei Städten präge er besonders ihre Lage gegen die umherliegenden ein, bei einem Lande halte er auf deutliche Vorstellung seines Umrisses, den die Kinder sich auf die Tafel nachzeichnen sollen. Oder man schneide Kreise und Länder erst aus einer guten Karte sauber aus, wornach die Kinder ebenfalls nachschneiden und Städte einpunctiren, nachher erst freie Umrisse aus dem Kopfe. 3) Man übe gleich früh das Augenmaß durch Auftragung des auf der Karte befindlichen Maßstabes. Mit vielen Zahlen über Größe und Ausdehnung Kinder quälen ist Thorheit. Auch nur ungefähre, jedoch sichere Bestimmung aus dem Kopfe nach einem darin vorhandenen Maß ist bleibender Gewinn. Jeder muß sich ein bestimmtes Land suchen, welches ihm zum Maßstab für andere Länder dient.

Hier begegnet uns statt der noch von Wilmsen eingehaltenen analytischen Methode die synthetische nach dem gerade für die Geographie allermeist von Rousseau aufgestellten Grundsatz: vom Nahen zum Fernen, welchen bereits der Philanthrop Schüz in seinem Methodenbuch 1783 als das Ausgehen vom Wohnorte empfohlen hatte. Es zeigt sich aber auch bereits eine Ueberwucherung des Stoffes, wie ihn die Volksschule zu keiner Zeit, vollends gar nicht zu jener Zeit tragen konnte, wo es ihr an allen Lehrkräften und Lehrmitteln noch fast gänzlich fehlte. Gegen jenes Uebermaß richtete sich auch die 1794 in Preußen unter dem Minister Wöllner veröffentlichte „Anweisung für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen zu zweckmäßiger Besorgung des Unterrichts der ihnen anvertrauten Jugend.“ Darin wird „am wenigsten den Schullehrern gestattet, mit Zurücksetzung oder nur nachlässiger Betreibung des Religionsunterrichts, des Lesens, Schreibens und Rechnens, Gegen-

stände der Naturgeschichte, Geographie u. s. w. mit den Kindern vorzunehmen. Es solle ein Schulbuch besorgt werden, welches alles dasjenige enthält, was aus den vorgenannten Punkten da, wo die übrigen Umstände der Schule es zulassen, mit den Größern und Geübtern vorgenommen werden kann. So wurde auch in Hessen 1800 verordnet, daß nur „als Nebengegenstände“ und nur in Zwischenstunden die Vorkenntnisse von Naturgeschichte, Erdbeschreibung, Gesundheits- und Höflichkeitslehre, Haus- und Landwirthschaft gelehrt werden, „wiewohl der Unterricht in diesen Gegenständen, je nach der Bedeutung der Schule, mehr oder minder vollkommen ist.“ Desgleichen verlangt der im Jahr 1801 in Erfurt erschienene neue „Allgemeine Schulmethodus oder praktische Anweisung für Aufseher und Lehrer niederer Schulen“ von Haun in Gotha nicht mehr, als daß der Lehrer „einige Wissenschaft von der Erd- und Sternkunde, von Handwerken, Künsten, Naturlehre, Landwirthschaft und Viehzucht besitze“. Im Stundenplan kommt Mittwoch in Classe III und IV Erklärung und Lesen einer Lektion in einer Encyclopädie, Donnerstags „Lesen in der Bibel oder Landkarten“, Freitags Lesen im Lesebuch.

Die Schulordnung für Baden von 1803 hat noch keine Realien für die Land- und kleinen Stadtschulen. Nur in den größern Stadtschulen läßt sie den Unterricht auch auf „Geographie von den Welttheilen und ihrer völkerschaftlichen Eintheilung überhaupt, sodann von Deutschland und den angrenzenden Reichen“ in einigen Lehrstunden ausdehnen. Nach dem Lehrplan für die protestantischen Volksschulen in Bayern von 1804 kommt neben Naturgeschichte und Naturlehre nur Erdbeschreibung in drei Stufen vor: 1) feste und flüssige Theile; Garten, Feld, Wald; Berg, Thal; Quelle, Bach, Sumpf, See; Gesichtskreis und Himmelsgegenden; Klimate; Lage des Wohnorts. 2) Meere, Festland, Haupttheile der Erde. Bayerns Lage, Städte, Flüsse, Producte. 3) Deutschland, Europa, freies Landkartenzeichnen (!). Im Jahr 1811 aber brachte eine Revision der bayr. Schulordnung eine bedeutende Stoffverminderung. Im Jahr 1850 noch wurde der geographische Unterricht ganz abgeschafft. Die Generalverordnung für die evangelischen Schulen Württembergs vom Jahr 1810 läßt nur „einzelne allgemein wichtige Kenntnisse aus der Naturlehre, Erdbeschreibung, Naturgeschichte und Geschichte theils beim Lesen, theils bei den Dictir- und Sprachübungen hebringen.“ Die Schulordnung für die katholischen Elementarschulen in Württemberg von 1808 will von der Geschichte, Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte, Landwirthschaft, Gesundheitslehre u. (außer den Stadtschulen) nur so viel gelehrt wissen, als in Verbindung mit den wesentlich nothwendigen Elementarfächern in die Lehrstunden verflochten werden kann, oder überhaupt für die Landschulen, auch nach Localrückichten zweckmäßig ist. Während weiterhin die Regierung zu Gumbinnen in der Publication von 1817 erklärt: „Zum Schulunterrichte gehören die unentbehrlichsten Kenntnisse aus der Natur-, Erd- und Menschenkunde“, beschränkt die Mecklenburg-Schwerinische Schulordnung von 1821 den Volksschulunterricht auf religiös-sittliche Ausbildung und auf Ausbildung des Verstandes und Gedächtnisses für den Bedarf des praktischen Lebens auf dem Lande, insbesondere Schreiben und Rechnen. Ebenso fehlen der Strelitz'schen Volksschule die Realien. Der Lehrplan für die Lübeck'schen Volksschulen von 1825 läßt die gemeinnützigen Kenntnisse nicht abgesondert lehren, sondern nur im Anschluß an den Wilmsen'schen Kinderfreund. Im Herzogthum Gotha wurde 1826 das im Jahr 1782 eingeführte Voigt'sche Realienbuch abgeschafft, weil der Unterricht in der deutschen Sprache, in Weltgeschichte und Geographie für Volksschulen unnöthig sei, da dadurch die Menschen weder besser, noch weiser, noch fleißiger, noch glücklicher werden. Dagegen sagt die Verfügung der obersten Schulbehörde in Münster 1831: Der Realunterricht dürfe nicht versäumt, sondern müsse an das allgemeine Schul-Lehr- und Lesebuch angeknüpft werden, wenn für denselben auch noch nicht füglich besondere Lektionsstunden ausgeworfen werden können. Zufolge einer Verordnung in Bayern von 1832 sollen „von den bedingt nothwendigen Gegenständen nur die Hauptmomente gelehrt, beziehungsweise als Stoff zu Schreibübungen benutzt werden.“ Nach der badischen Schulordnung von 1834 enthält der Lehrplan „Unterricht in den Nebenfächern, in gemeinnützigen Kenntnissen einmal wöchentlich in der Mittel- und zweimal in der Oberclasse.“ Das sächsische Elementarvolksschulengesetz von 1835 rechnet zu den gemeinnützigen Kenntnissen das Gemeinfaßliche und Nothwendigste aus der Natur-

kunde, Erdbeschreibung und Geschichte, sowohl im allgemeinen als in besonderer Beziehung auf das Vaterland. (Daneben auch Belehrung über Schutzpocken, Bestrafung von Brandstiftungen und Verhütung von Feuersbrünsten.) „Den nöthigen Stoff muß das Lesebuch für die Oberklasse darbieten.“ Das württembergische Volksschulgesetz von 1836 erklärt für wesentliche Gegenstände des Unterrichts Religions- und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen und Singen. Für Realien und insbesondere Geographie gab es in Württemberg auch jetzt noch so wenig als 1810 eine Verordnung weder über Lehrmittel noch über Lehrgang und Methode. Die einzelnen Schullehrer und Ortschulinspektor mußten eben zusehen, wie viel Zeit und Stoff für die in den Schuldiarinen immerhin eine Rubrik bildenden „gemeinnützigen Kenntnisse“ abzubekommen war. Neben dem schwäbischen Kinderfreund brachte die Privatindustrie Schulbücher folgender Art hervor. Das 1814 erschienene Lehr- und Lesebuch in den deutschen Stadt- und Landschulen von Stadtpfarrer Stüber in Ulm enthielt in zwei Abschnitten „Allgemeine Kenntnis des Himmels und der Erde“ und „Politische Geographie“, wobei Europa auf 26, die übrigen Erdtheile auf 8 Seiten nach Größe, Gebirgen, Gewässern, Klima, Producten, Einwohnern und Eintheilung sehr trocken abgehandelt sind. Das 1819 erschienene „gemeinnützige Lehr- und Lesebuch für die katholischen Volksschulen besonders Württemberg's“ von Eitz dagegen bringt S. 157—399 eine vollständige politische Geographie und S. 400 bis 410 die Himmelskunde. Ein nassauisches Regierungsrescript vom Jahr 1838 ordnet an, daß in Dorfschulen der Realunterricht nur in einfacher und kurzer Erklärung der dahin gehörigen Lesestücke bestehen solle, da die wahre Volksbildung nicht in vielerlei zum Theil ganz unnützen und nur aufblähenden und verflachenden Kenntnissen, sondern in echt praktischem und auf die Veredlung des Herzens und Befestigung des Willens und Charakters gerichtetem Wissen bestehe. Im Herzogthum Coburg wurden noch 1858 keine Realien auf dem Lande, sondern nur in den Stadtschulen etwas Geographie nebst Geschichte und Naturkunde gelehrt.

So schwankte der geographische wie der realistische Unterricht in der deutschen Volksschule überhaupt noch während der ganzen ersten Hälfte unseres Jahrhunderts zwischen Sein und Nichtsein auf und ab. Ein pädagogischer Stimmführer der Aufklärungs- und Gemeinnützlichkeitschule in der Zeit der Brandbüchlein und Feuerevangelien, Dinter (welcher selbst einen solchen für die Volksschulen im Auftrag der sächsischen Regierung verfaßte), hat die Geographie zu den „Nebenvolkskenntnissen“ gerechnet, welche zwar nicht als minder wichtig zurückgesetzt werden sollen, aber in Volksschulen nicht als Hauptsache, sondern immer nur in wenigen Stunden getrieben werden können. Was dann der Lehrer an solchen Nebenvolkskenntnissen vortrage, müsse entweder religiösen und moralischen oder diätetischen oder ökonomischen Zweck haben, oder auf Vertilgung des Aberglaubens, oder endlich auf Liebe und Gehorsam gegen vaterländische Gesetze führen. Mithin müßten die wichtigsten Kenntnisse vom Weltgebäude gelehrt werden, soweit sie zum Verständnis der gewöhnlichsten Veränderungen am Himmel, zum Gebrauch des Calenders und zur Verhütung des Aberglaubens nöthig sind; das Wichtigste von der Erde selbst aber, namentlich vaterländische Geographie mit dem besondern Zwecke, dem Kinde sein Vaterland lieb zu machen; aus der allgemeinen Geographie in niederen Schulen nur soviel als zum Verständnis der biblischen Geschichte nöthig ist. Wo es möglich ist, noch mehr zu geben, muß überall weniger die politische Eintheilung der Erde, als die natürliche Beschaffenheit der Erdoberfläche und das Menschenleben auf ihr berücksichtigt werden.

Ein anderer Schulregent jener Zeit, der Seminardirector und Consistorialrath Zerrenner in Magdeburg, der Verfasser des „neuen deutschen Kinderfreundes“ (17. Aufl. 1839) hat in seinem „Methodenbuch für Volksschullehrer“ (4. Aufl. 1829) die gemeinnützlichen Kenntnisse auch die gemeinnützigen genannt, weil ohne sie gewisse Zwecke, welche alle im Volke haben sollen, z. B. der, sich immer weiter auszubilden, andern in seinem Stande so nützlich als möglich zu werden u., nicht erreicht werden können. Zu diesen Kenntnissen rechnet Zerrenner 1) die wichtigsten Kenntnisse vom Weltgebäude, insoweit sie theils zu Erweckung religiöser Gedanken und Empfindungen, theils zu Verhütung des Aberglaubens nöthig sind; 2) die wichtigsten Kenntnisse von der Erde und zwar sowohl von ihrer natürlichen Beschaffenheit, als von den Ein-

richtungen, welche Menschen auf ihr getroffen haben. Aus der Geographie besonders die Beschreibung des Vaterlandes, verbunden mit der Kenntnis seiner Verfassung und der wichtigsten in ihm geltenden Gesetze. Diese Kenntnisse sollen zunächst mitgeteilt werden mittelst der Leseübungen, während welcher Fragen einzumischen sind und nach welchen in einer besonderen Stunde über den Inhalt des im Lesebuch Gelesenen examinirt und unter den Schülern certirt werden soll. Außerdem können bei Gelegenheit der Sprach- und der Denkübungen, bei der Rechtschreibung, „indem man gemeinnützliche, wissenschaftliche Wahrheiten zum Dictiren wählt“, bei den Vorschriften fürs Schönschreiben, bei den Aufsätzen, selbst bei den Rechenaufgaben „viele von den für Volksschulen nöthigen wissenschaftlichen Kenntnissen mitgeteilt werden.“ Doch sind auch wöchentlich zwei besondere Stunden „für die Erlernung der gemeinnützlichen Kenntnisse“ zu bestimmen. Die eine Stunde rät auch Zerrenner für die Naturlehre, Kenntnis des Calenders, Naturgeschichte, verbunden mit Technologie, Kenntnis des menschlichen Körpers und Gesundheitslehre und die andere für den Unterricht in der Geographie, Geschichte und den wichtigsten Landesgesetzen zu bestimmen, so daß immer das Wissenswürdigste aus einer Wissenschaft hintereinander gelehrt würde und dann eine andere Wissenschaft folgte. „Für die untere Classe wäre das Compendium der Geographie der Wohnort des Kindes mit seinen Umgebungen. Es findet sich da Wasser und Land, und dadurch Gelegenheit, den Kindern zu sagen, daß bei weitem der größte Theil der Erdoberfläche mit Wasser bedeckt sei, und von dem Bache, der vielleicht bei ihrem Dorfe fließt, führt sie der Unterricht zu den Vorstellungen von Flüssen, Strömen, von einem Teiche zu den Begriffen von Meer und See, von den Hügeln zu den Begriffen von Berg, feuerpeiender Berg, Ebene, Thal, Vorgebirge, von ihrem Dorfe zu den Begriffen der Stadt, Festung, Schloß u. s. w. und nennt ihnen schon hier den höchsten Berg ihres Landes, den größten Fluß, die größte Stadt u. s. w. Sie lernen die Himmelsgegenden kennen, bekommen einen Begriff von Vertheilung der Erde an einzelne Menschen und Völker, lernen die Begriffe von Obrikeit zc., die Namen der fünf Erdtheile, der Hauptländer in Europa, auch wohl der Hauptstädte, Berge, Wälder, Flüsse, erhalten eine allgemeine Kenntnis von der Verschiedenheit der Menschen, des Klima, der Producte zc. Auch einen Begriff von Landkarten können die Kinder schon in dieser Classe erhalten, indem der Lehrer auf der großen Schultafel das Dorf mit seinen Umgebungen zu bezeichnen versucht. In der oberen Classe gewinnt der geographische Unterricht mehr Umfang und Zusammenhang. Sie lernen zuerst die Oberfläche der Erdkugel kennen; nachdem sie richtige Begriffe von Landkarten erhalten haben, lernen sie die fünf Haupterdtheile und die Hauptmeere, Seen, Ströme und Gebirge kennen. Hierauf bringt man den Kindern mittelst der Karte von Europa möglichst deutliche Begriffe bei von den Hauptländern nach Lage, Grenzen, Größe, Hauptgebirgen und Flüssen und Producten, Regierungsformen. Dann lehrt man die Hauptstädte und einige sehr wichtige Städte kennen und gehet zu Deutschland und zur Kenntnis des Vaterlandes über, wo der Unterricht genauer und umständlicher wird. Eine Hauptsache ist, daß sich der Schüler auf der Erde orientiren lerne, also ein Bild von den Grenzen und Lagen der Länder, Städte zc. in seine Phantasie aufnehme. Man lasse sie sich alle Lagen derselben aus ihrem Standpuncte vorstellen. Man nehme, nachdem man dieselben auf der Karte genau gesucht hat, die Karte weg und lasse sie dann so angeben, auch wohl auf der großen Schultafel oder auf den Schiefertafeln bezeichnen, oder die geübteren Kinder Karten auf Papier abzeichnen oder aus dem Kopfe entwerfen. Auch kann man, nachdem die Lage der Städte zc. genugsam beschrieben und auf der Landkarte gezeigt ist, einen leichten Umriss an die große Schultafel zeichnen; man läßt dann ein Kind den Ort angeben, wo diese oder jene Stadt liegt, schreibt den Namen dahin und läßt die übrigen Schüler verbessern. Zuletzt wird der Entwurf mit der Karte verglichen. Endlich mache man öfter mit den Kindern Reisen auf der Karte und in der Phantasie mündlich und schriftlich.“

Es ist nicht ohne Interesse, dieser Zerrenner'schen Methode, welche im ersten Drittel unseres Jahrhunderts die deutsche, namentlich die sächsische Schule beherrschte, die ursprüngliche Pestalozzi'sche entgegenzustellen. Pestalozzi selbst hielt auf einen Realunterricht nichts, welcher den Kindern nur eine Menge von Bruchstücken aus Geo-

graphie, Naturkunde, Technologie zc. beibrachte, und wollte die Elemente der Realkenntniffe lediglich zur formalen Kraftbildung verwendet wissen. Als die Väter seiner Zöglinge die Aufnahme des förmlichen Realunterrichts unter die Lehrfächer seiner Anstalt verlangten, überließ er die Geographie größtentheils seinem Gehülfen Tobler, welcher laut W. v. Türk in den Briefen aus München-Buchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode (1806) diesen Unterricht „ganz im Geiste der Pestalozzi'schen Methode erteilte.“ In der ersten Uebung (Curs) wurden die Kinder mit den Meeren, Meerbusen, Meerengen, Hauptseen, Küstenflüssen, Seen, Gebirgen, Vorgebirgen, einzelnen merkwürdigen Bergen, Inselgruppen, Halbinseln dem Namen nach bekannt gemacht, indem man ihnen eine Reihe von Namen, die zu einer der angegebenen Rubriken gehörten, vorsprach, und sie alle in einem Takte nachsprechen ließ. Z. B. „Die merkwürdigsten Nebenflüsse sind: Alagon des Tajo, Henares des Tajo, rechts; Manzanares Nebenfluß des Henares rechts; Adaja Nebenfluß des Duero links zc.; Küstenflüsse: Miarés, Duadalaviar, Arno, Tiber zc. In der zweiten Uebung wurden die Knaben mit der Eintheilung der Erde in Welttheile, der Welttheile in Länder, der Länder in Provinzen bekannt gemacht, wozu sich der Lehrer der Landkarten oder der beliebten Tabellen bediente. Die Landkarten enthielten nur die wichtigsten Städte, aber nicht mit Namen, sondern nur mit Buchstaben, Numern und Zeichen, damit die Kinder „nicht bloß die Namen, also nicht bloß Worte, sondern die Sache selbst sich einprägen und mit dem Namen zugleich das Bewußtsein der Lage der Städte, des Laufes der Gebirge und Flüsse verbinden.“ Die Tabellen bestanden aus Colonnen mit einzelnen Abtheilungen. Jedes Land hatte seine eigene Colonne, in deren Abtheilungen die Namen der Provinzen und Städte mit den Numern, die sie auf der Karte hatten, verzeichnet waren. „Das Kind übersieht vermöge dieser Tabellen die Eintheilungen der Länder und ihrer Städte mit einem Blicke.“ In der dritten Uebung wurden die Kinder mit der physischen Erdbeschreibung bekannt gemacht; man zeigte ihnen die Richtung der Gebirgsketten zugleich mit Rücksicht auf die Flüsse, und unterrichtete sie zugleich von den Merkwürdigkeiten der Berge, Flüsse und Thäler. In der vierten Uebung führte man die Kinder auf die merkwürdigsten Erzeugnisse der Länder, ferner erfuhren sie hier den Flächeninhalt, die Bevölkerung der Länder. Zu diesem Endzweck brauchte man wieder Tabellen. Auch diese Uebungen wurden vom Lehrer selbst oder von den Kindern der Reihe nach vor- und nachgesprochen und zu gleicher Zeit schrieb jedes Kind die Tabelle ab. So sollte sich das Erlernte in dem Gemüthe tiefer einprägen und erhalten. In der fünften Uebung lernte das Kind sich über die Lage der verschiedenen Länder, Gebirge, Seen, Flüsse, Städte von seinem Wohnorte oder von einem andern Punkte aus orientiren. — Der Unterricht in der Erdbeschreibung wurde zugleich als Mittel der sittlichen Bildung benutzt, indem man die Kinder auf den Nutzen der Gebirge und Ströme aufmerksam machte. „Hier eröffnet sich ein unermessliches Feld zu Bemerkungen über die Größe und Allmacht Gottes, zur Anregung der Gefühle des Dankes und Vertrauens zu diesem allwaltenden und allversorgenden Wesen.“ An diese Uebungen der politischen und physischen Erdbeschreibung hat sich die mathematische und die Kenntnis des gestirnten Himmels angeschlossen. Herr von Türk schließt seine Darstellung mit der Bemerkung: „Für den geographischen Unterricht bedarf es in Landschulen bloß einer großen Karte von Europa und allenfalls eines Buches für den Lehrer; in den Stadtschulen würde man wohl thun, auch einen Globus anzuschaffen.“

Diese Art Geographie zu lehren war sicherlich weder für Land- noch für Stadtschulen geeignet. Kein Wunder, daß Pestalozzi mit den Seinen so viel wie nichts in diesem Fach geleistet hat und daß die wichtigste Anregung und Förderung des Geographieunterrichts der philanthropinischen Schule zu danken ist, in welcher GutsMuths zu Schnepfenthal mit seinem Handbuch der Geographie den Arbeiten eines Cannabich, Stein u. s. w. tüchtig vorangeschritten und aus welcher der Großmeister der Erdkunde, Karl Ritter hervorgegangen ist. Doch hat die von Ritter geschaffene Wissenschaft mit ihrem wesentlich analytischen Lehrgang für die Volksschule zunächst nicht nutzbar werden können. Den späteren Jüngern Pestalozzi's war es vorbehalten, die richtige Elementarisirung des geographischen Unterrichts und zugleich die Ueberwindung seiner alten Abstrachtheit und Trockenheit zu erstreben.

Ein Hauptverdienst hat auch hier Denzel, welcher in seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre (3. Aufl. 1826) das was man unter gemeinnützlischen Kenntnissen begriff, unter den Titel Realien zusammengefaßt und als höchstes Ziel dieses Unterrichts aufgestellt hat: den Schüler zu befähigen, alles was ist und geschieht, aus dem religiösen Gesichtspunct aufzufassen. In der dritten Abtheilung des dritten Theils seines Werkes (1832) braucht er nach dem Vorgange von Harnisch, dessen „Weltkunde“ 1827 in 4. Auflage erschienen ist, den Titel Weltkunde und unterscheidet Naturkunde, Erdkunde und Geschichte. „Nach der allein richtigen Elementarmethode“ verlangt er gegenüber der alten Lehrweise, die sich einzig auf die politische Erdbeschreibung beschränkte und im Auffuchen und Angeben von Ortsnamen und Bevölkerungszahlen bestand, daß der Schüler vorerst in seiner nächsten und nahen Umgebung, in seinem Vaterlande einheimisch werde. Im zweiten Curfus (vom 10. bis 12. Jahr) ist daher der geographische Unterricht wesentlich Vaterlandskunde, für welche der Lehrer ein Lehrbuch, der Schüler ein Lesebuch, die Schule große Wandkarten haben soll, letztere sollen ohne Ortsnamen (?) bloß die Umrisse der Länder, die Höhenzüge und Flüsse und durch Punkte die Lage der Hauptorte bezeichnet enthalten. Und diese Karten müssen ins Kleine von den Kindern selbst nach Netzen gezeichnet werden (?). Denzels Lehrgang beginnt nun 1) die Heimatkunde mit einer Uebersicht der Gegend um den Wohnort, welche auf dem Felde selbst, etwa auf einer Anhöhe zu gewinnen ist. Dabei handelt es sich um eine allgemeine Betrachtung und Aufzählung der Berge, Thäler, Ebenen, Ortschaften, Wiesgründe, Aecker, Weideplätze, Pflanzungen, Haiden, Felsen, Gewässer, sowie um richtige Erklärungen dieser Begriffe, ja auch schon (?) um Beibringung des Nöthigsten über die Gebirgsarten und ihre Eintheilung in Urgebirge, Flözgebirge etc., sowie die in denselben enthaltenen mineralischen Stoffe (!). Dann geht Denzel 2) zum Wohnort: seine Gebäude, Gewerbe, Anstalten, Denkmäler und Merkwürdigkeiten. Vom Orte aus sind die Weltgegenden genau zu bestimmen. Der Lehrer, meint Denzel, müsse vor allem das Kind erst in seinem Wohnorte einheimisch machen. „Man durchwandle mit den Kindern den Ort und präge ihnen das Bild desselben stark ein.“ (Als ob sie den Ort nie durchwandelt und gesehen hätten!) 3) Die Markung mit ihren Haupttheilen und Gewässern, Bächen und Flüssen; angrenzende Markungen der benachbarten Dörfer, deren Lage bestimmt und auf die Wandtafel am gehörigen Orte eingetragen werden muß. Klima des Orts und der Gegend, Beschaffenheit des Bodens. Die Markung selber soll von den Kindern nach und nach wirklich umschritten werden (?). Hat man auf diese Art die Form derselben erhalten, so wird diese im Kleinen nachgezeichnet. „Durch genaue Zeichnung des Orts mit seiner Umgebung bildet sich der Schüler eine kleine Karte, welche dazu dient, den Eindruck zu befestigen.“ (?) 4) Der Bezirk mit allen seinen Orten, Angabe derselben wie des Hauptortes nach der Lage vom Dorfe aus, Entfernung und Einwohnerzahl, Haupterzeugnisse und Merkwürdigkeiten, Berge und Thäler, Flüsse und Bäche. Der Lehrer bezeichnet in einer Umrißkarte, in welcher nur der Wohnort fest bezeichnet ist, die Amtsstadt und die vorzüglichsten Berge und Flüsse; ferner wird Ort um Ort nach der Entfernung vom Wohnort und der Amtsstadt eingetragen. II. Das Vaterland. 1) Der Kreis nach Umfang, Hauptort, Einwohnerzahl, Regierungsstellen, Bezirken, Bezirksstädte mit geographischer Ortsbestimmung vom Wohnort und der Kreisstadt aus. Gebirge, Thäler, Flüsse, Merkwürdigkeiten, Flächenraum, Einwohnerzahl, Natur- und Kunsterzeugnisse. Eine Karte im Umriß wird aufgestellt, in welcher die verschiedenen Bezirke bereits bezeichnet sind und nun die einzelnen Orte eingetragen werden. 2) Das Ganze des Vaterlandes. Äußere Form und Umfang, Gebirge, Thäler, Ebenen, Flüsse, Seen, Boden, Klima. Der Lehrer zeichnet die Form des Landes im Umriß an die Wandtafel oder noch besser, er stellt eine schon gezeichnete, in eine gewisse Zahl von nummerirten Vierecken getheilte Karte auf, in welcher zunächst nur das bisher Behandelte eingezeichnet ist. Die Schüler machen ihre Netze und zeichnen die Karte nach. (?) Eins ums andere wird in dieselbe eingetragen. Hierauf natürliche und politische Eintheilung des Landes, einzelne Ortschaften mit ihren Eigenthümlichkeiten; Einwohnerzahl, Bodencultur, Gewerbe, Handel, Klima in den einzelnen Landestheilen; endlich kirchliche Eintheilung; das Volk, Staatsverfassung, Regierungsform. III. Das Vater-

Land im weitern Sinn, Deutschland. 1) Umfang und Oberfläche: Form, Gestalt, Größe, Gebirge. Auch hier Umriß an die schwarze Tafel oder besser eine große Karte mit Netz, in welches das nähere Vaterland bereits eingetragen ist und alles was neu gefunden ist, am geeigneten Ort eingezeichnet wird. 2) Deutschlands Flüsse und Seen. 3) Klima, Boden, Erzeugnisse, Flächenraum, Einwohnerzahl. 4) Specielle Beschreibung von Deutschland. Man stellt nun die Länderkarte von Deutschland auf und macht nach der Reihenfolge vom Standpuncte des engern Vaterlandes aus mit den einzelnen Theilen bekannt. Je mehr ein Staat mit dem engern Vaterlande in Berührung ist, desto länger wird dabei verweilt. So weit will Denzel die Schüler in der Mittelstufe vom 10. bis zum 12. Jahre geführt wissen! Im obersten Cursus, „im Cursus der Anwendung“, soll der Schüler von 12—14 Jahren vom Hause aus in immer weitere Kreise, zur Vaterlandsgeschichte, zur Kenntnis anderer Staaten und überhaupt zu einer erweiterten Erdbeschreibung geführt und so „der verständige Mensch im Leben“ erzielt werden. Das Wichtigste aus der Erdkunde muß jetzt dem Schüler so beigebracht werden, daß zuerst die Erde im ganzen, dann ihre einzelnen Theile ins Auge gefaßt, endlich zum Vaterland zurückgeführt und dasselbe als ein Theil des großen Ganzen aufgefaßt wird. Also 1) Größe der Erdoberfläche. Der Globus. Das Festland. Eintheilung des Weltmeers. Die Erdzonen. 2) Hauptgebirge in den Welttheilen. Vulcane. 3) Eintheilung der Menschen in Stämme, Völker und nach der Religion. Seelenzahl. 4) Staatenformen. 5) Lage, Größe, Einwohnerzahl, Gebirge, Länder, Flüsse, Seen, Staaten von Europa. 6) Von den übrigen Welttheilen nur Uebersichten, Umrisse und Bruchstücke: immer zuerst Grenzen, Größe, Einwohnerzahl, Hauptgebirge, Gewässer, Erzeugnisse und Städte.

Die Grundlinien einer richtigen Elementarmethode waren hiemit gezeichnet. Nur im einzelnen blieb dies oder jenes zu beschränken oder zu ergänzen. Dies thut theilweise Curtman in der 5. Auflage des Schwarz-Curtman'schen Werkes (1846), doch so, daß manche seiner Aufstellungen noch fraglicher erscheinen, als die minder haltbaren Denzel'schen. Er faßt die erste Stufe des ganzen Unterrichts als anschauliche Heimatskunde auf Grund scharfer Orientirung nach den Himmelsgegenden und den hervortretendsten Puncten der Gegend, welche von einem hohen Puncte aus auch in rohem Kartenentwurfe vors Auge gestellt werden möge. Als schlimme Verirrung wird die Weitschweifigkeit gebrandmarkt, „welche jeder Miststätte und Pferdebeschwemme ihren Namen geben und ihren Platz anweisen will.“ Als zweite Stufe soll gelten die Kenntnis der Fremde als Gegensatz zur Heimat, nicht durch Karten, sondern durch Bilder und Beschreibung. Der Bach führe auf den Fluß, der Teich auf den See, der Hügel auf den Berg und auch umgekehrt. „Man erzähle vom Meere, vom Montblanc, von der Sahara, von den Schneefeldern Grönlands, von Walfischen, Elephanten u. s. w.; von der Hitze unter dem Aequator, den Stürmen der See, den Ueberschwemmungen des Nil, den Niesen in Patagonien — sie, wie die Zwerge am Eismeer, Fischesser und Renthiermelker müssen die Phantasie des Kindes bevölkern.“ „Wenn so das Interesse gespannt ist und das Kind weiß, was es vom Auslande zu erwarten hat, kann es den Regionen Bewohner geben“, meint Curtman. Wogegen wohl zu sagen ist, daß alle diese Erzählungen nur Phantasiestücke ohne festen Boden wären, wenn sie überhaupt schon auf dieser Stufe den Kindern zu bieten wären, da sie erst auf der letzten Stufe als Licht- und Lebensbilder bei den einzelnen Welttheilen und Ländern zu deren Kennzeichnung einzutreten haben. Die dritte Stufe wäre nach Curtman: Landkartenkenninis. Als größter Fehler des früher üblichen Unterrichts ward mit Recht erklärt, daß man die Karten als sich selbst erklärende Abbildungen nahm. An einer Karte der Heimat lerne der Schüler die Bedeutung der Zeichen. Mit ihr vergleiche man eine Generalkarte und lasse die größeren Orte der Specialkarte darauf in kleinerem Raum wiederfinden. Dabei werden Richtungen verfolgt, Entfernungen gemessen. Endlich gehe man an den Globus. Auf der vierten Stufe soll das weitere Vaterland nach allen Seiten hin beschrieben werden. Vom engern Vaterlande aus geht man zu den angrenzenden Ländern über und fügt die übrigen gruppenweise an. Besser wenig und genau und charakteristisch beschrieben, als die gewöhnliche ungezierartige Masse von Notizen. Kein Ort werde bloß um des Namens willen gemerkt.

Für alles Bedeutende suche man einen Repräsentanten. Ohne Anwendung von anschaulichen Maßstäben ist alle Zahlbestimmung eitel. Man lerne und lehre, wie hoch der eigene Kirchturm und der benachbarte Berg ist, und trage diese Maßstäbe aus der Nähe in die Ferne. Geschichtliche Notizen nur, so weit die Spuren der Vergangenheit noch gegenwärtig sind. Wo möglich ein kleiner Atlas, mindestens ein Kärtchen des engern und weitem Vaterlandes, eins von Europa und die Planiglobe gehören in die Hand jedes Schülers. Wandkarten sind nur Surrogate. (?) — Die fünfte Stufe behandelt das Ausland als Gegensatz gegen das Vaterland. Zuerst Europa, dann die übrigen Welttheile. Die Vergleichung der Länder, ihrer Bewohner und Erzeugnisse mit den unfrigen spricht die Phantasie der Kinder besonders an und läßt sie die Weisheit und Größe Gottes in der Mannigfaltigkeit seiner Schöpfung bewundern und dagegen unser Ich in seiner Kleinheit erkennen. Die sechste Stufe endlich lehrt das Wichtigste und Faßlichste aus der mathematischen Geographie.

Wir reihen diesen, allermeist trefflichen Gedanken noch die Hauptsätze an, welche über die Methode des geographischen Unterrichts „Die Deutsche Volksschule“ von Dr. H. Gräfe (1847) enthält. Dieser Meister weist der Erdbeschreibung die hohe Aufgabe zu, ein anschauliches Bild der Erdoberfläche nach allen Seiten zu geben. Für die Volksschule braucht dieses Bild aber nicht so ausgebehnt und vollständig und ins Feine ausgearbeitet zu sein wie für die Jugend der höheren Stände. Insbesondere brauchen die räumlichen Verhältnisse, die Größe, Gestalt, Gliederung der einzelnen Theile nicht so sehr hervorzutreten. Wichtiger als das Räumliche und Mathematische ist die Betrachtung der Erdoberfläche als Wohnplatz von Menschen. Das Ethnographische, die Staaten- und die Ortskunde in ihrer Beschränkung auf das für das Volk Wissenswürdige und für die Jugend Angemessene ist der Hauptgegenstand für die Volksschule. Die Ausführlichkeit der Beschreibung muß sich nach der Entfernung des betreffenden Theils vom Wohnorte richten. Das Verhältnis der Ausführlichkeit in der Beschreibung des Vaterlandes, Europas und der übrigen Erdtheile ist etwa nach den Kubrikzahlen 9, 3, 1 zu bemessen. Der geographische Elementarunterricht besteht aus 1) Heimatskunde oder Kenntnis des Wohnorts mit seinen Umgebungen und des Heimatlandes, wobei die geographischen Elementarbegriffe zur Anschauung kommen und das Verständnis der Landkarte eröffnet wird. Während beim Wohnort größere Ausführlichkeit statt hat, ist beim Heimatlande der Fehler zu vermeiden, zu sehr ins Einzelne einzugehen. 2) Die Vaterlandskunde. Der Schüler muß mit der räumlichen Ausdehnung, den Grenzen, den bemerkenswertheften Meereseinschnitten, den Hauptgebirgen, Flüssen, Seen, Staaten und Städten Deutschlands nach Lage, Größe und Merkwürdigkeiten bekannt werden. Erst nach diesen beiden Vorstufen kann die eigentliche Erdbeschreibung nach ihrer räumlichen und mathematischen, nach ihrer physikalischen und politischen Seite in dreifacher Abstufung eintreten. Die Zusammenfassung (und zugleich Wiederholung) alles Wesentlichen aus diesen drei Stufen bildet den Schluß des geographischen Unterrichts. Wenn nun der eigentliche geographische Unterricht mit dem Erdganzen beginnt und von da zur Betrachtung der Erdtheile fortgeht, so hält Gräfe die Besprechung zuerst nur der Raumverhältnisse aller einzelnen Theile, Lage, Grenzen, Größe, Bodengestaltung; darnach der natürlichen Beschaffenheit derselben, wie Vertheilung des Wassers, Klima, Erzeugnisse und endlich der politischen Verhältnisse, wie Völker-, Staaten- und Ortskunde (in der Volksschule?!). Für besser als die Behandlung jedes Erdtheils und Landes nach dieser dreifachen Rücksicht. „Unter allen Umständen keine Ueberhäufung mit Stoff, kein trockener Notizenrammel, vielmehr klare, lebendige Darstellung und anziehende Schilderungen ohne viel Zahlen und Namen. Der Lehrer lasse das Kartenbild an der Wandtafel entstehen, befähigtere Schüler mögen die Umrisse auf der Wandtafel nachzeichnen, sonst aber kein Kartenzichnen in der Volksschule.“

Die Methode war nun soweit herausgearbeitet, daß sich damit auch unter den beschränkten Verhältnissen der Volksschule durch verständige Lehrer etwas nicht bloß sachlich genügenderes, sondern auch Geist und Gemüth bildendes im geographischen Unterricht erzielen läßt. Mittlerweile hatten auch die Schullesebücher nach Inhalt und Form sich zu vervollkommen begonnen. Und was besonders wichtig ist, die geographischen Lern- und Lehrmittel, die Handbücher, die Hand- und Schulatlas, die Relief- und Wandkarten hatten

ten durch die Ritter'sche Schule, von Meistern wie Stieler, Noon, Berghaus, Sydow, Kiepert u. s. w. eine Verbesserung erhalten, welche auch der Volksschule die Möglichkeit gewährte, ganz andern Grund zu legen und weiteres Ziel zu erreichen in Ertheilung von Kenntnissen, die für das sich täglich erweiternde Verkehrsleben und bei der in immer weitere Kreise sich verbreitenden Volksbildung ein wirklich allgemeines Bedürfnis wurden. Diesem Bedürfnis gemäß der Volksschule neue Lehrordnungen zu geben, ward die Aufgabe der Gesetzgebung und Schulverwaltung seit Anfang der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts. Die Bewegungsjahre 1848 und 1849 haben auch die deutsche Schule in eine neue Bewegung gebracht. Es konnte freilich nicht ausbleiben, daß diese Bewegung da und dort ihre Wellen über die Ufer hinaustrieb und daß den berechtigten Forderungen sich auch unberechtigte beimischten. An manchen Orten verkannte man, daß die richtige methodische Einsicht Zeit braucht, bis sie sich von den Höhen in die Niederungen verbreitet; man übersah die der Leistungsfähigkeit von Lehrern und Schülern besonders in den Landschulen gesteckten Grenzen und suchte den Raum für die realen Unterrichtsfächer auf Kosten der idealen, besonders desjenigen, welches zugleich als das allerrealste erkannt werden sollte, des Religionsunterrichts zu erweitern.

Die preussischen Regulative von 1854 suchten zwar den realistischen Unterricht auf das den engen Grenzen der einclassigen Landschulen entsprechende Maß zu beschränken, indem sie bestimmten: „Sind für Vaterlands- und Naturkunde keine besondern Stunden zu ermitteln, so findet die Mittheilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuchs statt. Wo besondere Stunden für diese Fächer angesetzt werden können, wird zwar hinsichtlich des materiellen Wissens der in einem guten Lesebuch gebotene Stoff auch ausreichen, aber es tritt die erwünschte Möglichkeit ein, im Anschluß an das Lesebuch durch Gebrauch der Karte, durch ausführlichere Beschreibung und Vergleichung den Unterricht in der Erdkunde lebensvoller zu gestalten und die Selbstthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch zu nehmen.“ — Nach einem Ministerialerlaß von 1859 mußten in denjenigen Schulen, in welchen wöchentlich 30 Unterrichtsstunden angesetzt sind, von diesen drei für Vaterlands- und Naturkunde verwendet werden. Der Methodiker der Regulative, Bormann in seiner Schulkunde (14. Aufl. 1868 S. 172), machte dem Lehrer hier zur Aufgabe, den gelesenen Stoff in Verarbeitung zu nehmen und zur Aneignung zu bringen. „Die Kinder aber haben das zu behandelnde Lesestück zu Haus sorgfältig durchzulesen und sich so auf die Unterrichtsstunde vorzubereiten. In dieser wird das Stück selbst gelesen, erläutert, wo möglich durch unmittelbare Veranschaulichung ergänzt und zur häuslichen Wiederholung aufgegeben. In der nächsten Stunde wird der behandelte Stoff von den Kindern mündlich wiedergegeben und geeignetenfalls zu Aufsatzschreibübungen benutzt.“ Bei der Behandlung der geographischen Abschnitte wird von Bormann in seiner Unterrichtskunde (8. Aufl. 1867 S. 204) vorzugsweise Klarheit gefordert; die einzelnen Züge, die das Lesebuch darbietet, sind zu einem Gesamtbild zu vereinigen und diesem Bilde ist die möglichste Anschaulichkeit und dadurch Dauerhaftigkeit zu geben. Am erfolgreichsten geschieht dies durch Benutzung einer guten Karte. Auf ihr wird das, wovon das Lesebuch berichtet, nachgewiesen und die Wiederholung des Gelesenen erfolgt von Seiten der Kinder unter steter Hinweisung auf die Karte. Zu beginnen ist mit der Heimat, von welcher man den Kindern vor ihren Augen ein Kartenbild an der Tafel entstehen lassen muß. Der Ton, den der Lehrer bei der Beschreibung des Vaterlandes anschlägt, soll die natürliche Heimatsliebe zu edler Vaterlandsliebe erhöhen. Erweitert sich der Kreis der Betrachtung über die Grenzen des Vaterlandes hinaus, dann zieht vor allem das heilige Land die Aufmerksamkeit auf sich. Und wenn die Unterweisung sich auf die fremden Erdtheile hinrichtet, dann muß sie nicht nur die mannigfaltigen Naturerzeugnisse erwähnen, welche von dorthen zu uns für den täglichen Gebrauch kommen, sondern auch der geistigen und geistlichen Zustände der Völker eingedenk sein. Dadurch wird der Blick des Kindes auf die Missionsgeschichte hingelenkt.“

Inbessen gieng der Strom der Zeit dahin, die Volksschule mehr und mehr zu einer niederen Realschule zu machen, und unter ihrem Einfluß wurde in Deutsch-

land wie in der Schweiz dem realistischen und geographischen Unterricht auf den Schulplanen ein immer größeres Maß von Zeit zugewiesen. Eine der ersten Schulordnungen, welche als wesentliche Unterrichtsgegenstände die Erdbeschreibung nebst Geschichte und Naturkunde aufstellten, war die Anhalt-Deßau- und Köthensche von 1850. Das Oldenburgische Schulgesetz von 1855 und die daran sich anschließenden Grundlinien für den Lehrplan der evangelischen Volksschulen von 1859 fassen die Realien unter dem Titel Weltkunde zusammen und setzen als Lehrziel: Kenntniss des Unentbehrlichsten, insbesondere Geographie und Geschichte des engern und weitem Vaterlandes (nebst Naturgeschichte, Naturkunde und, was noch ein Rest der alten philanthropinischen Schule ist, Technologie) im Anschluß an das von der Behörde eingeführte Schullesebuch. In dem einen Jahr soll (nach der „associirenden“ oder „Concentrations“-Methode, welche gerechten Bedenken unterliegt, da sie leicht zu vielerlei auf einmal bietet) das Geographische und Geschichtliche die Grundlage sein, zu welcher so viel als thunlich das Naturgeschichtliche, Physikalische und Technologische beigezogen und wiederholt werden sollte, während im andern Jahr das Naturkundliche als Grundlage gelten soll mit möglichster Berücksichtigung und Wiederholung des Geographischen und Geschichtlichen. Hiezu werden wöchentlich zwei Stunden ausgesetzt. In Coburg wurde 1858 wenigstens für die städtischen Volksschulen Geographie, Geschichte und Naturkunde verlangt. Nach dem Züricher Schulgesetz von 1859 gehört Geschichte und Geographie insbesondere des Vaterlandes zu den Lehrgegenständen der allgemeinen Volksschule. Gleichzeitig hat Sachsen-Meiningen Geographie, Geschichte und Naturkunde für allgemein nothwendige Fächer erklärt und als Lehrmittel wenigstens die Planigloben, eine Karte von Europa, Deutschland, vom Herzogthum und von Palästina verlangt. In Weimar-Eisenach wurde 1862 in der Geographie das Wichtigste von Deutschland, eine genauere Uebersicht über Europa, eine allgemeine Uebersicht über die übrigen Erdtheile und das Nöthigste aus der allgemeinen Geographie als Lehrziel aufgestellt. Das Gotha'sche Volksschulgesetz von 1863 legt den Unterricht in der Weltkunde näher und ausdrücklich in die vier Fächer der Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre auseinander. Ebenso ordnete eine Ministerialverfügung von 1864 für Württemberg an, daß besonderer Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre in jeder Volksschule zu erteilen und darauf Winters wöchentlich zwei Stunden, Sommers 1½ Stunden zu verwenden seien. In Sachsen-Altenburg wurde der Unterricht in der Geographie als Orts-, Heimats-, Heimatlandes-, Vaterlandes- und Erdkunde festgestellt und insbesondere auch der biblischen Geographie gedacht.

Das badische Gesetz, betreffend den Elementarunterricht vom 8. März 1868, nennt nach Religion, Lesen und Schreiben, deutscher Sprache, Rechnen, Gesang und Zeichnen als allgemeinen Unterrichtsgegenstand „das Wissenswürdige aus der Geometrie, der Erdkunde, Naturgeschichte und Naturlehre.“ Das österreichische Schulgesetz vom 25. Mai 1868 stellt unter die allgemein verbindlichen Lehrgegenstände „Vaterländische Geographie und Geschichte und etwas von allgemeiner Geographie und Geschichte.“ Das Schulgesetz für Hamburg vom 11. Nov. 1870 nennt nach Rechnen und Geometrie die Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Physik und der Lehrplan von 1873 bestimmt für jedes dieser Fächer zwei Stunden wöchentlich. Das Schulgesetz für das Fürstenthum Neuß, jüngere Linie, von 1870 zählt zu den nothwendigen Unterrichtsgegenständen Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre. So haben denn auch in Preußen die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872 dem realistischen Unterricht in den vier Fächern Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung und Naturlehre das volle Bürgerrecht und Maß gesichert. Hessen, das noch 1832 unbedingt und bedingt nothwendige Lehrgegenstände unterschieden hatte, legt im Edict vom 15. März 1873 ein starkes Gewicht auf Realien und namentlich auf Geographie und Geschichte. Braunschweig giebt im Gesetz vom 10. Mai 1873 dem Realunterricht seine selbständige Stellung und ebenso macht die Mecklenburg-Schwerin'sche Verordnung von 1873 gesonderten geographischen Unterricht in allen Landschulen zur Pflicht, wozu fast überall aus den großherzoglichen Amtskassen Planiglobe und Karten von Europa, Deutschland, Palästina und Mecklenburg angeschafft wurden. Durch das Sächsische Schulgesetz vom 26. Aug. 1873 wurden den einfachen Elementarvolksschulen nur

Geschichte und Geographie, den mittlern Volksschulen Geschichte und Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre als selbständige Fächer zugewiesen.

Diesen, Jahr für Jahr wie im Wettstreit auf einander folgenden Schulgesetzen entsprechen die Lehrordnungen und Lehrpläne, in denen die Schulregierungen Ziel, Weg und Behandlung der Schulfächer amtlich vorzeichnen. Wir finden in denselben bezüglich des Geographieunterrichts Folgendes. Der von Lüben verfaßte Lehrplan für die Landschulen des Bremischen Gebiets bestimmt: „Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimatkunde, bei welcher die der Geographie eigenthümlichen Begriffe ihre Erklärung finden und die Entstehungsart und Bedeutung der Karte gezeigt wird. (Kartenzichnen später und nur aus dem Kopfe und an der Wandtafel, um zu entwickeln, ob das Kind das Bild eines Landes, Gebirges, Flusses richtig aufgefaßt hat.) Er geht von der Heimat zur Kenntnis der ganzen Erde fort und umfaßt Kenntnis der Erde nach ihrer Stellung im Weltall, ihrer Gestalt und Größe, ihrer allmählichen Umgestaltung bis zur Bewohnbarkeit, ihrer gegenwärtigen Oberflächenbeschaffenheit und ihrer klimatischen Verhältnisse; Kenntnis vom Vorkommen und von der Vertheilung der wichtigsten Naturproducte; Kenntnis der Völker nach ihrer Geistes-eigenthümlichkeit, nach der Art ihres Zusammenlebens, ihrer Einrichtungen und vorherrschenden Thätigkeiten.“

Der Lehrplan für die badischen Volksschulen vom 24. Apr. 1869 weist den „Realien“ bei einfacher Unterrichtszeit von 16 Wochenstunden 3—4 Stunden, bei erweiterter Zeit von 26 bis 30 Stunden 6 bis 7 Stunden zu und giebt folgende Vorschriften. „Der geographische Unterricht ist auf Grund der Anschauung der Natur und der Karte durch Vorweisung und Erläuterung der Zeichen der geographischen Objecte bei freiem Lehrvortrag zu erteilen. Dabei ist das selbständige Kartenlesen der Schüler vorzugsweise anzustreben, der behandelte Stoff durch vielfältige Wiederholung unter fortwährender Betrachtung der Karte geläufig zu machen, und die Auffassung von Größenverhältnissen weniger durch Memoriren von Zahlen als durch vergleichende Behandlung zu erreichen. Dieser Lehrgang wird dadurch vervollständigt und belebt, daß theils von dem Lehrer geschichtliche Andeutungen und kurze Schilderungen über die Natur des Landes, das Leben und Treiben seiner Bewohner angegeschlossen, theils die bezüglichlichen, im Lesebuch enthaltenen geographischen Charakterbilder durchgenommen werden. Den einzelnen Schuljahren sind folgende Lehrziele gesteckt: Nachdem der sogenannte Anschauungsunterricht den geographischen Unterricht durch die Heimatkunde vorbereitet hat, kommt im vierten Schuljahr der Amtsbezirk, das Allgemeine vom Großherzogthum Baden (Grenzen, Bewohner, politische Eintheilung) und die nördliche Hälfte des Landes. Fünftes Schuljahr: das Großherzogthum Baden. Sechstes Schuljahr: allgemeine Geographie: die Gestalt der Erde; Drehung derselben um die Aze und Bewegung um die Sonne; Eintheilung der Oberfläche derselben durch Linien; die Hauptmeere, die Erdtheile. Uebersichtliche Behandlung der deutschen Länder. Siebentes Schuljahr: allgemeine Geographie der Erde im Verhältnis zu den übrigen Sternen, Sonnen- und Mondsfinsternisse, die Stellung der Erdbaxe und ihre Wirkungen. Europa übersichtlich. Achtes Schuljahr: übersichtliche Behandlung der übrigen Erdtheile. Wiederholungscurrs.

Der württembergische Normallehrplan für die einlassigen Volksschulen vom 21. Mai 1870 sagt §. 28: Nachdem die Schüler über die Himmelsgegenden belehrt sind, läßt der Lehrer das Straßennetz des Wohnorts unter Eintragung der wichtigsten Gebäude vor den Augen der Schüler entstehen. Hieran reiht er Mittheilungen über die Bewohner nach Zahl, Beschäftigung etc. und erzählt Ansprechendes aus der Geschichte des Wohnorts. Hierauf Verlängerung der Hauptwege in die Gemeindegemarkung, Zeichnen der Umgebung und Vorführen der einzelnen Markungstheile. Wiederholung des Gelernten an einer größeren Karte der Ortsmarkung. Sodann Uebergang zur Umgegend und zum Oberamtsbezirk, Bodengestaltung, Lauf der Gewässer, Ortschaften, das Wichtigste über die sonstigen Verhältnisse des Bezirks und einzelnes geschichtlich Interessante. Hierauf werden die vier natürlichen Theile von Württemberg vorgekommen. Derjenige Theil, zu dem der Wohnort gehört, ist zuerst und vorzugsweise zu behandeln. Von den Nebenflüssen des Neckars und der Donau sollen die kleineren, wenn sie vom Wohnort entfernt sind, weggelassen werden. Uebersicht über die Eisen-

bahnlinien; Kreiseintheilung; Oberamtsstädte. Von Deutschland werden angegeben und aufgezeigt: Größe, Umriß, Grenzen, die großen Flüsse, die Hauptgebirgszüge, die politische Haupteintheilung, die wichtigsten Städte. Die Württemberg zunächst liegenden Länder werden verhältnismäßig berücksichtigt. Nun wird den Schülern ein Gesamtbild von der Erdoberfläche gegeben und sofort zu Europa übergegangen, von welchem die wichtigsten Länder und deren Hauptstädte vorkommen. Von den übrigen Erdtheilen werden nur Lage, Größe und die hervorragenden Eigenthümlichkeiten, eingehender jedoch die Vereinigten Staaten von Nordamerika behandelt. Kein geographischer Unterricht ohne Karte. Unentbehrlich sind: je die betreffende Oberamtsbeschreibung (für den Lehrer), Wandkarten der Markung, des Oberamts, von Württemberg, Deutschland, Europa, Planigloben; wünschenswerth ist auch ein Globus. Den Schluß des ganzen Unterrichts bildet die Erklärung einiger Hauptsätze in dem Abschnitt des Lesebuchs über das Weltgebäude. Auch den übrigen Stoff *übt* in der Regel der Lehrer im Anschluß an das Lesebuch, zwar in freier Weise, doch nach dem Gang des betreffenden Lesestückes und unter Beschränkung auf das Wesentliche ein. Sofort wird das Stück gelesen und wiederholend abgefragt. Schließlich auch schriftliche Wiebergabe in kurzgefaßten Sätzen nach Möglichkeit. Unter den vier Realfächern ist der Geographie um ihrer praktischen Wichtigkeit, sowie ihrer Schwierigkeit willen ein Vorrang zuerkannt, sofern bei Vertheilung der vier Fächer auf zwei Jahre im ersten Jahre Geographie $\frac{3}{4}$ und Naturlehre $\frac{1}{4}$ Jahr, im zweiten Jahr Sommers Bilder aus der Naturgeschichte, im Winter Geschichtliches gelehrt werden soll.

Die Allgemeinen Bestimmungen des Preussischen Unterrichtsministeriums vom 15. Oct. 1872, betreffend das Volksschulwesen, machen den Unterricht in den Realien unabhängig vom Lesebuch, das jedoch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung dienen soll. In mehrklassigen Schulen sind daneben auch besondere Leitfäden gestattet. Dictate sind nicht zu gestatten, ebenso ist das rein mechanische Einlernen von Länder- und Städtenamen, Einwohnerzahlen verboten. Es ist durchaus von der Anschauung des Globus und der Karte auszugehen. Unentbehrlich ist die Wandkarte von der Heimatprovinz, von Deutschland und von Palästina, sowie der Globus. Der eigentliche geographische Unterricht beginnt mit der Heimatskunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland und das hauptsächlichste von der allgemeinen Weltkunde: Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die Zonen, die fünf Weltmeere und die fünf Erdtheile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme.

Das Maß des darzubietenden Stoffes wird durch die Art der Schule bedingt; es ist indes bei Aufstellung des Lehrplans vorzuziehen, nöthigenfalls den Umfang des Lehrstoffes zu beschränken, statt auf dessen Veranschaulichung zu verzichten und den Unterricht in Mittheilung bloßer Nomenclatur ausarten zu lassen.

Diesen allgemeinen Grundsätzen gemäß sind für die verschiedenen Provinzen und Bezirke besondere Lehrpläne ausgearbeitet worden. Der Normallehrplan für die Volksschulen in Berlin vom 7. Juni 1873 sagt §. 14: „Durch den Unterricht in der Geographie sucht die Volksschule von der Mittelstufe an ihren Zöglingen nach allmählich sich erweiternden allgemeinen geographischen Begriffen über die Gestalt und Oberfläche der Erde und die durch ihre Bewegung um sich selbst und um die Sonne bedingten Erscheinungen diejenigen Kenntnisse beizubringen, deren sie zur Orientirung im engern und weitem Vaterlande bedürfen. Es werden daher die geographische Lage der Heimat und ihrer nächsten Umgebung, sowie der Provinz und die daran sich knüpfenden historischen Denkwürdigkeiten ihre aufmerksamste Berücksichtigung in zwei Lehrstunden wöchentlich finden. Die Oberstufe hat nach einer Uebersicht der Land- und Wassermassen der Erde und ihrer Eintheilung, sowie der wichtigsten Staaten und Städte, der größten Gebirge und Ströme der Erde, die Geographie Europas zu behandeln und dem Zögling zuletzt ein lebendiges, treues, charaktervolles Bild der gegenwärtigen geographischen Lage und Beschaffenheit des deutschen Vaterlandes ebenfalls in zwei Stunden zu geben. Hierzu sind Karten von Europa und von den übrigen vier Welttheilen zu beschaffen. Den Lehrern wird empfohlen die Heimatskunde von Cotta, die Geographie von Deutschland von Brüllow, die kleine Schulgeographie von Seydlitz, die Geographie von Berthelt; den Kindern wird

der kleine Kiepert'sche Schulatlas (Preis 1 Mark) und ein zweckmäßiger Leitfaden zugebacht.

Für den Regierungsbezirk Oppeln wurde unter dem 15. Jan. 1873 der Mittelstufe mit wöchentlich zwei Stunden vorgeschrieben im ersten Jahr: der Heimatsort und dessen innerhalb des Gesichtskreises liegende nächste Umgebung; im zweiten Jahr der Kreis und Anfänge des Kartenverständnisses; im dritten Jahr die Heimatsprovinz in physikalischer und staatlicher Hinsicht, Bodenbeschaffenheit, Producte und deren Verwerthung durch menschlichen Fleiß, Verkehr, Straßen, namhafteste Städte, deren summarische Einwohnerzahl, industrielle und geschichtliche Bedeutung. Die Oberstufe hat in zwei Wochenstunden zu behandeln im ersten Jahr: Deutschland in topischer, physischer und staatlicher Hinsicht; Preußen nur kurz. Im zweiten Jahr: Elementarbelehrung über die ganze Erde, Gestalt, Größe, Bewegung und daraus hervorgehende Erscheinungen der Tages- und Jahreszeiten, die Verschiedenheit der Zonen, die scheinbare Bewegung der Sonne und des Mondes. Belehrungen über die Erdoberfläche, Land, Wasser, Erdtheile, Inseln, Oeane. Einzelnes über Europa und die außereuropäischen Erdtheile. Im dritten Jahr die preussische Monarchie; endlich Wiederholungen aus dem Gesamtgebiete der Geographie. Nirgends darf zu viel Einzelnes gegeben werden, nur das Charakteristische ist hervorzuheben. Geographische Bilder schließen den Unterricht ab.

Der für den Regierungsbezirk Düsseldorf am 20. März 1873 herausgegebene Lehrplan erklärt den Unterricht in der Geographie als wesentlich synthetisch und theilt der untern Abtheilung die unentbehrlichen geographischen Vorbegriffe mittels genauer Beschreibung des Wohnorts und des Kreises, dann die specielle Kenntnis des Regierungsbezirks und der Provinz mit ihren Grenzen, bedeutendsten Flüssen und Gebirgen, sowie der Regierungshauptstädte des preussischen Staates zu. In der ersten Abtheilung sollen die Schüler in zwei Wochenstunden Preußen, das deutsche Reich und Oesterreich im besondern kennen lernen, von den übrigen europäischen Ländern Namen, Lage, Grenzen, Hauptflüsse, Gebirge und Städte. Von den andern Erdtheilen lernen sie die bedeutendsten Länder und Städte, Gebirge und Flüsse kennen; zu berücksichtigen sind besonders solche Städte, welche nach ihrer Geschichte und Cultur, nach Handel und Verkehr hervorragen. In der mathematischen Geographie kommt vor der Horizont; die Abbildungen der Erde und die Bedeutung der wichtigsten Linien und Punkte derselben; die Kugelgestalt der Erde; die Bewegung der Erde; die Jahreszeiten und Zonen; die Fixsterne; Sonne und Mond; der Calendar.

Die Bestimmungen über den Unterrichtsplan für das Herzogthum Anhalt vom 25. April 1874 unterscheiden in der Oberklasse geographischen Unterricht frei nach der Karte und geographisches Lesen im Lesebuch und für beides je eine Stunde und lassen bei zweijährigem Cours im ersten Jahr anschließend an die in der Unterklasse gelernte Heimatkunde zunächst das Kartenbild von Deutschland und Europa — auch durch Zeichnung an der Wandtafel —, sodann das Erdbild am Globus zur Anschauung bringen und weiter das Wichtigste aus der Himmelskunde, hierauf zur Heimat zurückkehren, an die kurz wiederholte Geographie von Anhalt spätestens von Michaelis ab die Geographie von Deutschland anschließen nach Grenzen, Lage, Hauptflüssen, Seen, Eisenbahnen, Bodengestalt, politischer Eintheilung und Verfassung. Dazu werden bestimmte Lesestücke in den geographischen Lesestunden vorgeschrieben (z. B. die Loreley von Heine!). Im zweiten Jahr kommen die Erdtheile; im Sommerhalbjahr die Vertheilung von Wasser und Land, die Erdtheile und Hauptmeere mit ihren Grenzen und Zonen. Dann Europa's Grenzen, Hauptflüsse, Seen, Bodengestalt, Klima, Producte, Staatsordnungen, Hauptstädte. Bei knapp zugemessener Zeit ist über die europäischen Länder nur das Wichtigste, der Anschauung und dem Gedächtnis leicht einzuprägende hervorzuheben und immer vergleichend auf Deutschland zurückzublicken. Im Winter Uebersicht über die andern vier Erdtheile unter Benutzung des Globus und der Wandtafel, soweit besondere Karten fehlen: Grenzen, Umriß, Größe, wichtigste Flüsse, Seen, Gebirge, Wüsten, Tiefebene, Hauptreiche und einige Städte. Ausführlicher nur Palästina und die Vereinigten Staaten.

Der großherzoglich hessische Unterrichtsplan vom 2. Dec. 1874 widmet der Geographie zwei Stunden und verlangt in der einlässigen Volksschule von der zweiten

Abtheilung die Heimatskunde und mit ihr die geographischen Grundbegriffe, erweitert durch eine Geographie von Hessen nebst einigen geschichtlichen Notizen; in der ersten Abtheilung Deutschland mit den deutschen Ländern Oesterreichs in seiner natürlichen Beschaffenheit und Cultur, Behandlung im Anschluß an die großen Flußgebiete. Hierauf das deutsche Reich und die deutschösterreichischen Länder in politischer Beziehung mit Angabe und Beschreibung der größten und wichtigsten Städte. Ueberblick über die andern europäischen Länder und die übrigen Erdtheile; auch das Wichtigste aus der mathematischen Geographie und vom Kalender. In der zweiclassigen Volksschule soll in der Unterclasse zur Heimatskunde und Geographie von Hessen noch das Flußgebiet des Rheins kommen, in der Oberclasse (Winters nur eine Stunde) der nämliche Stoff wie in der obern Abtheilung der einclassigen, nur ausführlicher und besonders solche Städte und Länder, welche durch ihre Geschichte oder durch Handel und Verkehr von besonderer Bedeutung sind. In der dreiclassigen Schule erhält die Unterclasse in einer Stunde Heimatskunde, die Mittelclasse in zwei Stunden ausführlicher Hessen und das Gebiet des Rheins; die Oberclasse das Uebrige. In der vierclassigen Schule hat die vierte Classe die Heimat, die dritte Hessen und die zweite Deutschland, Deutschösterreich und einen Vorblick auf Europa, die Erde und das Weltall, die erste Classe Wiederholung von Deutschland, dann die übrigen europäischen Länder und die übrigen Erdtheile, mathematische Geographie und Kalender.

Besonders ausführlich hat der österreichische Lehrplan vom 8. Mai 1874 den Stoff von der einclassigen bis zur achtclassigen Volksschule vertheilt. Für erstere ist als Ziel gesetzt: Kenntniss der Heimat und des Vaterlandes, übersichtliche Kenntniss Europas und der ganzen Erde. Vom zweiten bis vierten Schuljahr ist Heimatskunde zu lehren, ausgehend vom Wohnort und mit Feststellung der wichtigsten geographischen Grundbegriffe. Im fünften bis achten Schuljahr ist zu behandeln die österreichisch-ungarische Monarchie, wobei die wichtigsten Producte ihrer Länder, sowie Gewerbe und Verkehr, Lebensweise und Sitten der Bewohner entsprechend zu berücksichtigen sind. Sodann allgemeinste Gliederung der Erdoberfläche; Uebersicht von Europa; die Erde als Weltkörper; endlich Zusammenfassung und Erweiterung des auf Oesterreich bezüglichen Lehrstoffes. Dabei ist die Verwendung besonderer Lehrbücher für die Hand der Schüler (wie auch bei den übrigen Realien) untersagt. Der zweiclassigen Schule wird bis zum siebenten Schuljahr die Heimat und Oesterreich-Ungarn, im siebenten und achten Jahr die Erde als Weltkörper und die allgemeinste Gliederung der Erdoberfläche, eine Uebersicht von Europa und zum Schluß Zusammenfassung und Ergänzung des auf Oesterreich-Ungarn bezüglichen Lehrstoffes aufgegeben. In der dreiclassigen Schule soll im dritten und vierten Schuljahr Heimatskunde, im fünften und sechsten Jahr Oesterreich-Ungarn, im siebenten und achten Jahr der Rest gelehrt werden. In der vierclassigen Schule ist das Ziel etwas erweitert: Kenntniss der Heimat und des Vaterlandes; Kenntniss des Wichtigsten über Europa und die übrigen Erdtheile mit Hervorhebung der Bodenverhältnisse, Verständnis der naheliegenden Erscheinungen, die aus Gestalt, Stellung und Bewegung der Erde hervorgehen. Im vierten und fünften Schuljahr (dritte Classe) soll Heimatskunde und Geographie von Oesterreich-Ungarn, im sechsten bis achten Jahr (vierte Classe) die Erde als Weltkörper, Uebersicht der Erdtheile nach horizontaler und verticaler Gliederung, sowie politische Eintheilung, Europa mit Hervorhebung von Mitteleuropa; Culturbilder; eingehende Wiederholung und Ergänzung der Geographie von Oesterreich-Ungarn getrieben werden. In der siebenclassigen Schule kommt der dritten Classe (drittes Jahr) die Heimatskunde zu, der vierten das Heimatsbild, geographische und Culturbilder; der fünften Oesterreich-Ungarn; die Erdkugel, Gliederung ihrer Oberfläche in Land und Wasser in einfachen Amrissen, mit einschlägigen Culturbildern; der sechsten die Elemente der mathematischen und physikalischen Geographie, soweit sie sich verständlich lassen; allgemeine Uebersicht der Erdtheile nach horizontaler und verticaler Gliederung; der siebenten Classe (siebentes und achttes Schuljahr) allgemeine Uebersicht über die Erdtheile nach ihrer politischen Eintheilung mit besonderer Berücksichtigung Mitteleuropas, Culturbilder, eingehende Betrachtung der österreichisch-ungarischen Monarchie und ihrer Beziehungen zu andern Ländern, betreffend Industrie und Handel.

In diesen Lehrordnungen spiegelt sich der heutige Stand der geographischen

Methodik in der Volksschule, wie sie in der Praxis der Volksschule von Kehr (3. Aufl. 1869) besonders für Thüringen, in der evangelischen Schulkunde von Schüze (2. Aufl. 1874) für Sachsen, im Volksschulunterricht von Boß (1875) für Preußen, in dem Lehrbuch der praktischen Methodik von G. Luz (2. Aufl. 1868) und in der praktischen Methodik mit Lehrgängen und Lehrplänen von Guth (2. Aufl. 1875) für Württemberg, in der Volksschulkunde von Largiadèr (2. Aufl. 1871) für die Schweiz dargestellt ist. Bei großer Uebereinstimmung in den allgemeinen Grundsätzen tritt eine ziemliche Verschiedenheit in der Anordnung des Einzelnen hervor. Einen rein synthetischen Gang des geographischen Unterrichts verfolgt unter den Lehrplänen allein Düsseldorf, wie unter den Methodikern Luz (Lehrbuch der praktischen Methodik 2. Aufl. 1868, II, 106). Alle andern vereinigen den analytischen mit dem synthetischen. Gleich bei und nach der Heimatskunde und vor der Geographie von Deutschland läßt Bremen und Baden die Erdkugel betrachten, wie Schüze in seiner evangelischen Schulkunde, welcher es nöthig und möglich (?) findet, daß das zwölfjährige Kind eine richtige Vorstellung von der Gestalt der Erde und damit von dem Verhältnis seines größeren Vaterlandes zu Europa und zur Erde gewinne, ehe es mit Deutschland bekannt gemacht werde. Nach der Geographie von Deutschland beim Uebergang zu Europa verlangt Berlin, Oppeln, Hessen, Oesterreich, Württemberg, wie Largiadèr, die Schulpädagogik von Barthels und Wanjura (5. Aufl. 1873), Kehr und der an den württembergischen Normallehrplan sich haltende Guth die Betrachtung des Globus. Anhalt läßt den Globus gleich nach der Heimat und nochmals wieder nach Deutschland vor der Geographie von Europa betrachten. Das Wesentliche aus der mathematischen Geographie will Württemberg, Düsseldorf, Hessen, wie die Methodik von Schüze, Guth, Luz, Largiadèr wohl am besten ganz am Schlusse des geographischen Unterrichts, Berlin schon auf der Mittelstufe, Anhalt vor der Vaterlandskunde, und vor der Betrachtung der fünf Erdtheile, wiederholt dann im letzten Schuljahr nochmals kurz die mathematische Geographie, läßt die ausführliche Betrachtung von Europa, dann eingehendere Betrachtung Deutschlands und seiner einzelnen Staaten folgen und schließt das Ganze mit einer ausführlichen Betrachtung des Herzogthums Gotha. Gegen einen solchen Lehrgang, welcher nicht bloß wiederholend, sondern erweiternd auf politische, physikalische, gewerbliche, kirchliche Verhältnisse des Vaterlandes eingeht, von welchen beim ersten Unterricht noch nicht die Rede sein konnte, macht Luz (II, 119) mit Recht geltend, daß die Volksschule dazu keine Zeit und der Volksschüler, ja auch der Fortbildungsschüler keine Freude daran habe und daß er für die Volksschüler verfrüht sei. Mit dem deutschen Vaterlande schließt Berlin, mit der preussischen Monarchie Oppeln, mit eingehender Behandlung Oesterreich-Ungarns der österreichische Lehrplan.

Einig sind alle Schulordnungen und Methodiker darin, daß die Volksschule nur wenig Stoff vertragen kann, wenn sie etwas rechtes leisten soll gerade in dem geographischen Unterricht, welchen Luz (II, 96) mit Recht zu den schwierigsten Aufgaben der Volksschule rechnet. Und doch sind die in den allermeisten Lehrplänen gesteckten Ziele so weit, daß sie nur unter günstigen sachlichen und persönlichen Verhältnissen bei der Hälfte der Schulen und Schüler werden erreicht werden können, auch wenn, wie in den meisten Ländern, wöchentlich zwei Stunden auf die Geographie kommen. Es kommt ja in Betracht, daß auch die drei andern Realfächer die gleiche Zeit und Kraft und nach vielen Lehrplänen gleichzeitig erfordern. (Die Allgemeinen Bestimmungen weisen den Realien 6—8, dagegen der Religion 4—5 Stunden zu, Hessen der letztern in der zweiclassigen Schule nur 2 Stunden, wie Oesterreich!) Die Tragkraft von zehn- bis vierzehnjährigen Schülern ist aber, zumal in der Volksschule, die fast nur von Kindern „hartschaffender Leute“ besucht wird, überall eine nur bei besonderer Begabung das Mittelmaß überschreitende. Es liegt nahe, die heutige realistische Ueberwucherung in der Schule mit derjenigen zu vergleichen, welche am Ende des vorigen Jahrhunderts in mißverstandener Aufklärungs- und Nützlichkeitsseifer die deutsche Schule unter Wasser gesetzt hat. Zwar ist die Methode eine entschieden bessere geworden, aber eben diese erfordert auch die ganze Kraft eines wohlgeschulten, wohlgeübten und setzen wir hinzu wohlgesinnten und daher seine Schüler nicht überreizenden Mannes, welcher vorweg in der Auswahl und durchweg in der Ausführung

des Stoffes Ernst zu machen weiß mit dem vielgehörten, schwerbefolgten Worte, daß in der Beschränkung sich der Meister zeigt. Gar nicht so leicht ist die Auswahl des Stoffes im Einzelnen je nach dem Maß der eigenen Gaben und der Leistungsfähigkeit der Schüler an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten. Hier wie in allem Unterrichte muß der Lehrer sich stets an seine eigene Jugend erinnern und fragen, was er mit 12—14 Jahren zu tragen und über die augenblicklich etwa erweckte Neugier hinaus wirklich zu behalten vermochte. Was dann die Beibringung des richtig gewählten Stoffes betrifft, so vermag nur das in den Schülern zur lebendigen Anschauung zu werden, was im Lehrer Anschauung und Leben ist. Wie schwer aber ist es, nur von der nächsten Umgebung, wenn sie etwas reicher vertical gegliedert ist, ein klares und lebendiges inneres Bild zu gewinnen. Dazu ist ein sehr offener Blick und ein förmliches Studium der Erdgestaltung nöthig. Um weiter einen Bezirk, eine Provinz, ein Land wirklich geographisch kennen zu lernen, genügt kein Buch und keine Karte und kein Bild, sondern man muß Augen und Füße brauchen mit und ohne Karte auf Berg und in Thal. Mit vollstem Zug verlangt Diesterweg von einem Lehrer der Erdkunde vor allem, „daß er nicht nur seine Heimat, sondern den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Theil seiner Provinz nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuß durchreiset, nicht bloß in Wirthshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht hat. Es ist eine unerläßliche Eigenschaft eines Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe.“ Erst auf und neben diesem Wege gewinnt das Studium der Länder und Reisebeschreibungen, der Landschaftsbilder und Landkarten einen über die todte Buchgelehrtheit hinausgehenden Werth.

„Kein geographischer Unterricht ohne Karte“, sagt kurz und gut der württembergische Normallehrplan. Verständnis der geographischen Zeichenprache, die Kunst des Kartenlesens ist das Erste, was dem Schüler beizubringen ist am Wohnort, an der Markung, am Bezirk. Indem der Wohnort als ein kleiner Theil der Markung, diese als ein kleiner Theil des Bezirks, dieser als ein kleiner Theil des Kreises, dieser als ein verhältnismäßiger Theil der Provinz oder des engern Vaterlandes und dieses selbst wieder als Theil des weitem Vaterlandes und dieses als ein Theil des Erdtheils und dieser selbst im Verhältnis zur Erdkugel dargestellt, geschaut und gemessen wird, erhält das Auge das richtige Maß und der Geist die richtige Vorstellung und Grundlage für das weitere geographische Denken und Wissen. Seit Karl Ritter sich so bestimmt dafür ausgesprochen und es selbst so meisterlich geübt hat, gilt als das wichtigste geographische Lehrmittel das Vorzeichnen des Lehrers auf der Wandtafel. Als eine Hauptforderung darf heute an jeden Candidaten des Volksschulstandes die Aufgabe gestellt werden, daß er das Kartenzeichnen lerne und übe sowohl auf dem Papier mit der Feder, als auf der Tafel mit der Kreide. Jeder Seminarist, der Schönschreiben und Freihandzeichnen lernen kann, wird bei Beharrlichkeit und Fleiß auch die Kunst des Kartenzeichnens zu lernen vermögen und Übung, ernste Übung macht auch hier den Meister, wenn einer es auch nicht soweit bringt, daß er selbständig kunstgerechte Karten entwerfen kann. Seminaroberlehrer Guth in Nürtingen versichert in seiner praktischen Methodik, er habe unter 100 Lehrseminaristen keinen gefunden, welcher die Kreide zum geographischen Anzeichnen an der Tafel nicht hätte handhaben können. Zur zeichnenden Hand muß sich dann freilich auch das sichere Wort und die lebendige Darstellung gesellen, welche auch der Begabte und Berebte nur durch fortgesetztes Studium der besten Hilfsmittel sich erwerben kann. Auch wo an die Wandtafel gezeichnet wird, sind doch Wandkarten nöthig und daher auch überall vorgeschrieben. Aber wie oft sind diese für den Unterricht untauglich, theils durch ursprüngliche Mängel, theils durch Verberbnis, theils durch Aufhängen am falschen Ort und im unrichtigen Lichte, theils durch den Lehrer, welcher davor docirend nicht beachtet, daß eine größere oder kleinere Anzahl von Schülern sie gar nicht oder nicht hinreichend sehen kann. Es ist unsagbar, wie viel Kraft und Zeit völlig ohne Erfolg, ja zum Schaden der nicht in Mitthätigkeit versetzten Schüler in den Schulen verschwendet wird von Lehrern, die es sich gar nicht einfallen lassen, die Karten so zu hängen und die Schüler und sich selbst davor so zu stellen, daß alle alles sehen können. Freilich

sind auch im allgemeinen unsere Wandkarten noch immer nicht leer genug an Namen, nicht groß und deutlich genug für die größere Ferne. Musterhaft in dieser Beziehung und eine der besten neueren Schulwandkarten ist die von Württemberg, gezeichnet durch Mittelschullehrer Henzler in Ulm. Für das, zumal in seiner Mitte vielgetheilte Deutschland bleibt kaum etwas andres übrig, als wie schon Riecke in seiner Erziehungslehre gewünscht hat, eine Mehrheit von übrigens gleichgroßen Karten. Wenigstens sollte man eine Wandkarte für die Darstellung der Gewässer und Gebirge, und eine andere für die politischen Verhältnisse haben, wie sie im kleinen der seit 1874 bereits mehrmals aufgelegten „Kurzgefaßten Geographie von Deutschland für die Hand der Schüler“ von Kühnle und Streich (Eßlingen in Commission von Weismann) aus der Hand des Oberlehrers Streich beigegeben sind. Für die Orts-, Markungs- und Bezirkswandkarten muß jedenfalls besonders gesorgt werden, da der Buchhandel sich nicht darauf einlassen kann. In vielen Schulbezirken Württembergs sind bereits alle Schulen mit solchen allermeist von Lehrern oder Geistlichen entworfenen und durch Steindruck vervielfältigten Specialwandkarten im erfolgreichen Gebrauche. Auch die wirkliche Schulwand zur Anfertigung von großen Karten mit Kohle oder Farbe zu gebrauchen, hat einst Bölder im Schulboten nicht ohne Erfolg empfohlen. Wir kennen mehr als eine Schule, worin ein Lehrer mit Zeichnung solcher wohlfeilsten und eindrucksvollsten und eigentlichsten Wandkarten sich ein Verdienst erworben hat. In einem Dörflein hoch über dem berühmten Blautopf auf der schwäbischen Alb fanden wir von dem eifrigen Lehrer einer einclassigen Schule den Ort und seine Markung, das Königreich Württemberg, Deutschland, Europa und die biblischen Länder ganz trefflich mit Leimfarben in großen, für alle Schüler sichtbaren Zügen an die Wände des Schulzimmers gezeichnet. Weniger zum eigentlichen unmittelbaren Unterricht als zu der sehr wichtigen Übung in der Abstraction durch Vergleichung mit der großen Wandkarte, sodann zur Wiederholung und zum häuslichen Gebrauch der Schüler sind kleine Handatlas und Handkarten nöthig. Wie sein Legebuch, so sollte jedes Kind auch sein Atläschen oder Handkärtchen haben vom Bezirk, vom engern und weitem Vaterland, von Europa und den beiden Hemisphären. Sehr viele Schulen in Württemberg sind zu ihrem Vortheil mit solchen, gutentheils von Lehrern entworfenen Kärtchen versehen, welche freilich für die neueintretenden Schüler immer wieder frisch beschafft werden müssen, was ja doch nur geringe Mühe und Kosten verursacht. Der kleine Bruchsaler Schulatlas, der neue Volksschulatlas von Lange, der allgem. Volksschulatlas von Andree, Kiepert's kleiner Schulatlas u. s. w. dürften noch viel weiter verbreitet sein.

Das Kartenzeichnen von Seiten der Schüler ist nur für die besten Köpfe in gewöhnlichen Volksschulen zu empfehlen und auch in gehobenen Schulen kaum allgemein zu betreiben. Des Ungenauen kommt schon allzuviel nothwendig beim Anzeichnen des Lehrers auf der Wandtafel vor, was sollte solch ein Thun, das allermeist nur eine mühselige Spielerei sein wird, den Volksschülern nützen! Wenn sie etwas schlecht, flüchtig oder falsch ab- und nachschreiben, ist es weniger schädlich und leichter zu verbessern, als wenn sie falsche geographische Gebilde kriecheln. Ob für den Lehrer Leitfäden nöthig sind, ist keine Frage: ohne daß er sich einen solchen beilegt oder noch besser für seine jeweiligen Schulverhältnisse anlegt, kann er in dem Labyrinth des geographischen Stoffes nicht zurecht kommen. Im Marbacher Schulbezirk ist unter Leitung des Unterzeichneten durch Lehrer und Schulinspektoren ein solcher Leitfaden ausgearbeitet und nach der Erfahrung von Jahren verbessert (Marbach bei Göttinger) herausgegeben worden, welcher das in der ein- bis dreiclassigen Volksschule über den Bezirk, das engere und weitere Vaterland, die Erdtheile und die mathematische Geographie Lehrbare kurz und methodisch auf 20 Seiten zusammengefaßt und eine weite Verbreitung in Württemberg in der Art gefunden hat, daß ein anderer Bezirk je seine eigene Beschreibung auf einer von ihm zum Druck besorgten Beilage hinzufügte. In mehreren Bezirken sind nach seinem Vorbilde ausführlichere Beschreibungen mit Kärtchen bearbeitet worden, wie die „Heimatskunde“ von Seminaroberlehrer Schönmann in Eßlingen (1872). Eine solche Beschreibung von ganz Württemberg mit vier seine natürlichen Theile darstellenden Kärtchen erschien von Lehrer Streich in Eßlingen 1873. Alle diese Leitfäden sind für die Hand der Schüler bestimmt, welchen sie zur Vor-

bereitung und Wiederholung des vom Lehrer an der Wandtafel und Wandkarte Vorgezeigten und in freiem Vortrag Geschilderten dienen sollen. Schädlich ist der Leitfaden nur bei verkehrtem Gebrauch, sei es, daß der Lehrer bequem sich auf ihn verlassend die eigene Vorbereitung und Durcharbeitung auf Grund ernstest geographischen Studiums unterläßt, sei es, daß er bloß mechanisches Lesen und Auswendiglernen des im Leitfaden gegebenen Stoffes duldet. Solche kleinere, für bestimmte Schulverhältnisse angelegte geographische Leitfäden sind gerade neben den besten Lesebüchern zweckmäßig, je mehr diese richtig verfaßt und geordnet nicht sowohl Zahlen, Namen und einzelne Thatsachen, als vielmehr zusammenhängende Beschreibungen und lebensvolle Schilderungen in Form von abgerundeten, Gemüth und Phantasie ergreifenden Bildern geben. Im Leitfaden wird der Schüler nur das, was er (allerdings zum Theil auch auswendig) lernen und für immer merken soll, kurz, übersichtlich und bestimmt bei einander haben und davor bewahrt bleiben, daß er vor Bäumen den Wald nicht sieht. (Vgl. Dr. Möbus in Diesterwegs Wegweiser 3. Bd. 1875 S. 11.) Solch ein kleines, schnellverbrauchtes und wieder aufgelegtes Büchlein kann auch in Namen, Zahlen und Thatsachen sich leichter und schneller verbessern und den in der Zeit vorgehenden Veränderungen an Land und Leuten anpassen. Ist dann der Grund einmal gut gelegt und sind die äußern Verhältnisse günstig, wie in mehrklassigen Stadtschulen, in niedern Real- und lateinischen Schulen, so läßt sich darauf leicht ein stattlicherer Bau errichten.

Im übrigen muß es dabei bleiben, daß das Lesebuch „zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung“ diene und so auch für den geographischen Unterricht der eigentliche Lebensbaum sei, von welchem wesentlich alles ausgeht und zu welchem alles zurückkehrt, um von seinen gesunden, nahrhaften Früchten den kindlichen Geist zu nähren und ihm einen Grundstock ebenso bildenden als nützlichen Wissens für das spätere Leben und Wachsen anzulegen. Daß der Lehrer auch im Fache der Geographie mehr wissen und fortwährend lernen und üben muß, als was im Lesebuch steht, ist selbstverständlich. Der Fundgruben und Hülfsmittel in dieser allem Irdischen mit Vorliebe, nur zu häufig mit einer wahren Wuth zugewandten Zeit ist Legion und ein besonnener Lehrer hat Mühe, sich vor dem Zuviel, was der Bücher- und Zeitschriftenmarkt bringt, zu hüten. Die größern „Leitfäden“ von Büß, Daniel, Lüben, Ebersberger, Vormann, Möbus, Viehoff, die Schulgeographien von Klöden (4. Aufl. 1876), Cannabich (26. Aufl. 1870) u. s. w. sind für Lehramtszöglinge und Candidaten brauchbar, aber nicht für den unmittelbaren Gebrauch in der Volksschule geschaffen und bringen dem Lehrer in derselben zu wenig und zu viel. Zum Fortstudium empfehlen sich: Berthelt, die Geographie in Bildern; Blanc, Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner; Daniels Handbuch der Geographie, wie auch sein Lehrbuch und das von Guthe; Grube's geographische Charakterbilder; Kuzen, das deutsche Land; das Lesebuch der Erdkunde (Calmer Verlag); Küllbs, Länder- und Völkerkunde in Biographien; die Lehrbücher der vergleichenden Erdbeschreibung von Büß und von Dommerich; Schauchs Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit; für die Methode D. Oberländer, der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule (2. ganz umgearb. Aufl. Grimma 1875); Franz Winkler, Methode des geographischen Unterrichts, und D. Stöfner, Methode des geographischen Unterrichts (1870, von Dittes in seiner Methodik der Volksschule 1874 besonders empfohlen, aber wesentlich für Realschulen geeignet). Anweisung und Stoff zum Unterricht in der Heimatkunde hat F. A. Finger am Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße (Berlin, Weidmann), Th. Cotta (Berlin bei Reimer) und Merget (Berlin bei Plahn-Sauvage) und Fr. Wezel (Berlin bei Stubenrauch) für Berlin, Adami, Böck, Guthe, Keller, Kriebitzsch u. a. für den preussischen Staat (Königsberg bei J. H. Von) gegeben. Sehr ansprechende und unterrichtende Lehrgänge und Lehrproben giebt die praktische Methodik von Guthe (Stuttgart bei Ne. 2. Aufl. 1875).

Zum Schlusse auf die Geschichte des realistischen und geographischen Unterrichts in der deutschen Volksschule zurückblickend, mögen wir wohl von 1650—1750 das naive Kindesalter desselben erkennen und von 1750—1850 die Zeit seiner, in Extremen sich bewegenden, Gesetz und Maß, Schranke und Weg erst suchenden Jugend. Ob

mit den neuen Schulgesetzen und Lehrordnungen bereits das gefetzte und geordnete Mannesalter eingetreten ist, wird sich zeigen, wenn die Volksschule sich länger darin ein- und damit abgearbeitet haben wird. Vergeblich wird indessen die Arbeit nur sein, wo ein Lehrer in seinem Hochflug und Weitsprung vergißt, daß der Treue im Kleinen der höchste Lohn verheißen ist.

H. Merz.

Geometrische Formenlehre und Geometrie. Eins von beidem steht auf dem Lektionsplane, man komme in eine höhere oder niedrigere Schule; ersteres auf den unteren Stufen, letzteres auf den oberen. Die Physiognomie der Classe ist ziemlich dieselbe, ob das eine oder das andere statt hat. Der Wochner (dienstthuende Schüler) hat aus dem alltäglichen Lehrmittelvorrath der Schule das einen Meterstab repräsentirende Classenlineal, das mit Centimetertheilung versehen ist, bereitgestellt, in die Nähe davon eine gleichlange Reißschiene gelehnt, dazu ein hölzernes, rechtwinkliges, gleichschenkliges Dreieck, einen Transporteur, einen Stellzirkel um die sauber gereinigte Wandtafel als den Schauplatz gruppiert, auf den bald aller Augen gerichtet sein werden. Er hat sie darum auch in diejenige Stellung gegen das von den Fenstern her darauf fallende Licht gebracht, welche am wenigsten befürchten läßt, daß es den Zuschauern die Producte der Handelnden durch Blendung wegzehe. Der Hauptacteur wird, wie sich gebührt, der Lehrer sein. Er steht noch am Lehrtische und wählt für den Verlauf der ihm bewußten Action aus einem eigenen Vorrathe von mannigfaltigen Anschauungsmitteln den heutigen Bedarf. Es gleiten durch seine Finger Stäbchen von verschiedener Länge, Flächengebilde, regelmäßige und unregelmäßige, gestreckte und umgebogene, unzerlegte und zerlegte, congruente, gleiche und ähnliche, papierne und blechene, weiße und farbige, — Körper, von Holz massiv, aber zerlegbar, gepappte, hohle, auch solche, welche die Kanten bloß durch Draht andeuten, — alles, wie es dem Fachmann die Erfindungsgabe in mit der Zeit wechselnder Gestalt zugeführt hat. Es hat ihn der ganze Apparat wenig oder nichts gekostet; außer etwa dort das Parallellineal, die Setz- oder Grundwage und der verjüngte Maßstab. Die Schüler sind auch bald gerüstet, nöthigenfalls handelnd aufzutreten. Jedenfalls wollen sie auf ihrem Platze thätig werden. Vor einem jeden liegt ein Lineal, mindestens in Dezimeterlänge, mit Centimeter- und theilweise mit Millimetertheilung versehen, ein kleines, rechtwinkliges Dreieck von Holz, ein kleiner Transporteur; ein halbharter Bleistift, ein Zeichenheft, jetzt noch geschlossen, bis des Lehrers Wort es öffnen wird. — Eine Lection, welche viel in Bewegung setzt! Wieviel Lehrmittel im Vergleich zu anderen Lectionen! Dort sitzen sogar einige Schüler mit einem Lernmittel, einem Merk- oder Repetitionsbüchlein, das neben den Realien und der deutschen Grammatik auch die Geometrie bedacht hat. Der Lehrer ist nicht gut darauf zu sprechen, so zahlreich dergleichen wie Pilze aus der Erde schießen. Er meint, man dürfe ja keinem Anfänger ein solches nennen, damit er nicht in Versuchung komme, es auch in den Händen seiner Schüler zu wünschen. Es enthält eine Sammlung der fundamentalen Definitionen, Eintheilungen, Lehrsätze und erarbeiteten Formeln. Sie ist, sagt er mit Recht, ganz entbehrlich auf einem Unterrichtsgebiete, welches beständig auf die Fundamente zurückgreift und ohne dieselben nicht einen Schritt vorwärts thut, ganz widersinnig in einer Wissenschaft, deren Wesen in Denkarbeit und nicht in Gedächtniswerk besteht. Dazu argumentirt er historisch, die älteren Bearbeiter des Faches hätten nie solche Büchlein geliefert; das schwache heutige Geschlecht mache sie sich erst, und zwar keineswegs immer correct, zurecht. Thatsächlich werde durch dergleichen Producte die freie geistige Bewegung von Lehrer und Schüler gehemmt.

Der Mann hält sichtlich Großes auf sein Fach, das sich — die Meßinstrumente und Zeichenapparate beweisen es ja —, an mechanische Thätigkeiten, an Fertigkeiten der Hand und des Auges anlehnt. Er ist von der pädagogischen Bedeutung seiner Wissenschaft durchdrungen. Sie ist ihm, mag sie sich früher oder später von dem Gebiete der Fertigkeiten ablösen, mag sie immer geometrische Formenlehre bleiben, oder sich zur Geometrie fortbilden, immer eine nothwendige, allgemein mögliche, überaus nützliche Schuldisciplin, welche der erziehlischen Kraft keineswegs entbehrt.

Wäre es nicht eine ganz wesentliche Lücke in der Ausbildung des menschlichen Geistes, wenn er über die Entfernungen der ihn umgebenden Dinge von ihm und unter sich, von dem Verhältnisse dieser Entfernungen zu einander sich gar keine Rechen-

schaft gäbe? Fehlte nicht der klaren Beobachtung ihrer Constellationen und Conjunctionen der Nerv, wenn ihm der Sinn abginge für die Ordnung, die darin herrscht, und die Gesetze, welche darin zu erkennen sind? Drängt nicht die Natur der Dinge jedes vollsinnige Kind, in der engsten Umgebung seine Vorstellungen vom Abstände der Dinge von sich und unter einander von dem Augenblicke an zu berichtigen, wo es zum Selbstbewußtsein erwacht? Dieser Trieb hat ein Recht auf Befriedigung wie jeder andere. Ja er verlangt, je früher er vorhanden ist, und je allgemeiner er sich geltend macht, vielleicht vor manchem anderen zum Gegenstande besonderer Ausbildung gemacht zu werden. Man zergliedert mit dem Kinde die Sprachelemente und giebt ihm Zeichen für die hörbaren Laute, bevor sich ein Bedürfnis bei ihm darnach geäußert hat; sollte man jenem unverkennbaren Verlangen nicht ebenfalls gerecht werden? Es zerrinnen die landläufigen Meinungen, daß die Schätzung und Messung von Strecken, die Bestimmung des Umrisses der Dinge eine eigenthümliche Geistesbefähigung voraussetze, die nicht überall gefunden werde, vor den alltäglichsten Vorkommnissen der Kinderstube in nichts, und es kann die Absicht, für die Abstraction, welche der geometrische Unterricht erfordere, ein reiferes Alter der Schüler abzuwarten, nur aus langgewohnter Bewegung auf einem Irrwege verstanden werden. Für die einfachen Vorstellungen der Raumgrößen gehen keinem normalen Kinde die Sinne ab; und diese Vorstellungen zu verknüpfen erfordert keine anderen Denkfacte, als die sind, welche dem Kinde des Volksschulalters unzählige Male unbewußt auf anderem Gebiete zugemuthet werden. Das würde für die Beschäftigung der Jugend in den niederen Schulen mit den Raumgrößen gleichmäßig sprechen wie für die Pflege der Wissenschaft davon auf den höhern Schulen, auch wenn nicht die meisten Gewerbe auf Lehren der Geometrie fußten, und wenn es nicht jeder, dem Gewerbestande nicht angehörige Haus- oder Grundbesitzer, ja selbst der Mieter aller Stände dankbar anerkennen müßte, wenn ihn die Schule in gewissen Dingen unabhängig von dem Handwerker gemacht, oder wenigstens befähigt hätte, die Leistungen und Forderungen desselben zu controliren. Signet nun überdies der Geometrie die Kraft, die jugendlichen Geister zu ernster Sammlung, zu scharfer Aufmerksamkeit, zu sicherem Denken und zu concinner, präciser Sprache zu gewöhnen, die Einbildungskraft in ausnehmender Weise zu bilden, so wird sich kein Lehrer dieses Bildungsmittels für seine Schüler entschlagen wollen, welcher in deren Kraftentwicklung seine Aufgabe erkennt und den erziehlischen Werth solcher Unterrichtsfächer zu schätzen weiß, die fesseln und in Anspruch nehmen. Dazu muß ihm einleuchten, daß er noch unmittelbarere Früchte seiner Arbeit im geographischen, mineralogischen, physikalischen Unterrichte ernten wird. Und endlich hat sich ihm in der Geometrie ein neues Feld von Übungen für seine Jugend erschlossen, die er gern mit bildender Selbstbeschäftigung versieht. Wenn er sich nun denkt, wie sie wetteifert in der Sauberkeit und Accurateffe ihrer in Rede kommenden zeichnenden Darstellungen, so ist es erklärlich, daß er für den Lehrgegenstand eingenommen ist, dessen Name und Begriff sich aus seiner Geschichte verstehen lernt.

Die ionisch-griechische Erziehung kennt schon die Geometrie auf ihrem Lectionsverzeichnisse. Der Dorier Pythagoras wird sich die Geisteszucht der Mathematik in seinem Gymnasium (um 540 v. Chr.) nicht haben entgehen lassen. Sein Name ist ja speciell mit der Geometrie verbunden. Sokrates (um 450) erscheint mit ihr vertraut (vgl. Plato im Menon); sein vornehmster Schüler schätzt sie wegen des praktischen Nutzens und wegen der Vorübung für die Philosophie, die in ihr zu finden ist. Im 3. Jahrhundert v. Chr. arbeitet zu Alexandria ein Mathematiker ein streng systematisches Handbuch der Geometrie aus. Es sind Euklids „Elemente“. (Deutsche Uebersetzung von Lorenz u. a.) Er geht darin von einigen aus der Natur des Denkvermögens sich ergebenden Grundsätzen (Axiomen) aus, schreitet von Beweis zu Beweis in streng logischer Weise fort und läßt jeden im Systeme entbehrlichen Gedanken zur Seite liegen. Sie bilden seitdem für die wissenschaftliche demonstrative Behandlung der Geometrie, soweit als man sie nur kennt, die Grundlage. Man erklärt und erweitert das Kunstwerk höchstens durch Excurse. Den mittelalterlichen Klosterschulen ist sie unentbehrlich, „weil in der hl. Schrift bei dem Bau der Arche Noah und des salomonischen Tempels Zirkel aller Art vorkommen“ (Hrabanus). In dem alten Verse, welcher das Trivium und Quadrivium der scholastischen Gelehrsamkeit fürs

Gedächtnis übersehbar macht, wird von unserer Wissenschaft gerühmt: Geo ponderat (wägt, erwägt). Wie stellt man sich aber zur Sache, als nun die Idee der Volksschule aufzubämmern beginnt?

Amos Comenius (Did. magna cap. 29, Idee der Muttersprach- oder Volksschule) sagt: Ziel und Umfang der Volksschule wird sein, daß die gesammte Jugend vom 6. bis 12. Lebensjahre in dem unterrichtet werde, dessen Verwendung sich auf das ganze Leben erstreckt, nämlich . . . 4) daß sie kunstgerecht die verschiedenen Ausdehnungen, Länge, Breite, Abstand *z.* ausmessen. — Herzog Ernst von Gotha (in seinem Schulmethodus cap. 8, Von den natürlichen und anderen Wissenschaften *z.*) verordnet: Das Gemäß *z.* B. den Zoll sollen die Schulmeister nicht bloß vorsagen, vormalen, sondern auch an dem Lineal, welches eben eine Elle lang ist, zeigen. Sie sollen mit der Bleiwage nicht etwa nur geschriebene Linien probiren, sondern die Bleiwage auf den Tisch oder auf den Boden der Schulstube setzen, sie an die Wände und Fenster halten, sie auch die Kinder selbst ansetzen und probiren lassen. Sie sollen, da gedacht wird, daß der Durchschnitt des Zirkels ungefähr das dritte Theil des Umzirks ist, einen Zirkel reißen und den Umkreis gegen den Durchschnitt mit einem Faden probiren — item das Exempel an dem Rande eines Hutes den Kindern zeigen. Wenn die Jugend eine Figur auf dem Papier nachzumachen und auszurechnen genugsam geübt worden, so sollen die Schulmeister zur Sache selbst schreiben und in Garten oder Feld gehen und ein Stück und zwar ein gleichseitiges, geradwinkliges und dann ein ablanglichtes Viereck und so fortan abstecken und solches die Knaben abmessen und ausrechnen lassen. — Damit aber die Jugend desto besser geübt werde, sollen ihnen die Schulmeister Figuren von unterschiedlicher Größe vorgeben und dazu den verjüngten Maßstab gebrauchen. — August Hermann Francke (Ordnung und Lehrart *z.* — Von der Information der Waisenkinder insonderheit) bringt nach einem Paragraphen über die Ergözungstudia einen Paragraphen über die Mathematica, und in diesem begegnen wir — er benutz Herzogs Ernst besonderes Büchlein, darinnen die Principia der vornehmsten und nützlichsten Wissenschaften kurz verfaßt sind — eben auch dem einfachen praktischen Gesichtspuncte, daß die Jugend für den Fall ausgerüstet werden soll, daß sie zu Handwerkern, Künstlern und Kaufleuten gethan werden sollen. Schwerlich betreibt Hecker in seiner Realschule zu Berlin unser Fach aus höheren. Aber schon ist der geboren, der ihm eine ganz andere Stelle unter den Genossen anweisen sollte. Johann Heinrich Pestalozzi (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt 1801) fordert Beschäftigung der Jugend mit den Raumgrößen auf Grund der Gesetze, denen die menschliche Geistesentwicklung unterworfen werden muß, in folgender Schlussreihe: Die Mittel der Verdeutlichung aller unserer Anschauungserkenntnisse gehen von Zahl, Form und Sprache aus. Die Kunst muß es also zum unwandelbaren Gesetz ihrer Bildung machen, die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand als Einheit zu fassen und sie seine Form *d. i.* sein Maß und sein Verhältnis kennen zu lehren . . . Der Form entsprechen folgende Elementarfächer des Unterrichts: Meßkunst, Zeichnungskunst und Schreibkunst. — Die Meßkunst setzt ein ABC der Anschauung voraus. Dieses den Kindern beizubringen erfordert 3 Stadien: 1) die Bemühung, das Kind die Verhältnisse der Ausmessungsformen kennen und benennen zu machen, 2) es dahin zu bringen, sie selbständig anwenden und benutzen zu können, 3) das Nachzeichnen dieser Formen selber. Durch die Anerkennung solcher bestimmten Formen erhebt dann die also entwickelte Ausmessungskraft das schweifende Anschauungsvermögen meiner Natur zu einer bestimmten Regeln unterworfenen Kunstkraft, woraus dann die richtige Beurteilungskraft der Verhältnisse aller Formen entspringt, die ich Anschauungskunst heiße. Das ist eine neue Kunst, die der alten gewohnten und bekannten Kunstansicht unserer Cultur als ihr allgemeines und wesentliches Fundament vorhergehen sollte.“

Damit begründet er und sein für Form- und Zahlenverhältnisse ausnehmend begabter Schüler aus den Tyroler Bergen Joseph Schmid (die Elemente der Form und Größe nach Pestalozzis Grundsätzen bearbeitet 1809—1811) ein von dem bisherigen durchaus verschiedenes Verfahren. Dessen sind sie sich so sehr bewußt, daß sie die wissenschaftliche Richtung Euklids gleichmäßig wie die praktische der alten Volksschulpädagogen aufgeben und bei der lückenlosen Beschäftigung mit unzähligen einzelnen Fällen den Schülern freilich „eine eitle Kräfteanstrengung ohne Zweck und Ziel“ zu-

muthen, wie schon Harnisch erkennt (die Raumlehre oder Meßkunst, gewöhnlich Geometrie genannt, Breslau 1821). Allen ihren begeisterten Nachahmern hielt Diesterweg (Wegweiser) entgegen: „dem Geist ist eingeboren der Trieb nach dem Wahren d. h. nach dem Sein und er will nicht stehen bleiben bei einzelnen Fällen, sondern sich der das Einzelne beherrschenden Regel bemächtigen“; und er drängte dazu, von dem neuen Funde aus nach beiden Seiten hin dem praktischen Bedürfnisse, wie der wissenschaftlichen Vollendung sich mehr zu nähern. Aber es gelingt nicht auf einmal, seinem berechtigten Fingerzeige nachzukommen. Die einen werden der Forderung der Zweckmäßigkeit gerecht, zuletzt in einem Maße, daß der formale Zweck: die selbständige Entwicklung der Denkkraft, die Anleitung, reichhaltige Erkenntnisse aus dem eignen Geisteskräfte zu schöpfen, aufgegeben ward. Man versteht die Schüler mit einer Anzahl nützlicher Constructionen und Berechnungen, die sich im praktischen Leben verwerthen lassen, und es war nur ein Schritt bis dahin, daß man das so begeistert aufgenommene Fach vom Lectionsplane wieder verschwinden ließ, indem man die Constructionen in den Zeichenunterricht, die Berechnungen in den Rechenunterricht verwies. Anzuerkennen war die Aufrichtigkeit, daß man dort, wo man das Fach auf dem Stundenplan fort erhielt, einen andern Namen dafür suchte und den der Formenlehre ebenso wie der Geometrie vermied. Harnisch hatte ihn gefunden (s. o.). — Diejenigen hingegen, welche einem wissenschaftlichen Ziele zustrebten, suchten die pestalozzische Formenlehre durch passenden Stoff aus der Geometrie zu bereichern, v. Türk (Leitfaden für den Unterricht in der Form- und Größenlehre 1821—1843.) — Grafmann (Raumlehre für Volksschulen 1817—1824.) — Ramsauer (die Formen-, Maß- und Körperlehre 1826), und mutheten nicht nur dem Anschauungsvermögen, sondern auch dem Verstande und der Sprachkraft der Schüler Leistungen zu, die über der betreffenden Altersstufe der Volksschule lagen. In Praxi aber entstanden wahre Zerrbilder der unterrichtlichen Behandlung in den Bürgerschulen, welche den Euklid bis zum Pythagoras tractirten, auf Beweise aber verzichteten und die Wahrheiten durch sinnliche Anschauung plausibel machten. Dieser Stand der Dinge erschütterte den Glauben an die bildende Kraft der Formenlehre soweit, daß man ihr das Recht bestritt, im Lectionsplane der Volksschule aufzutreten (Schnitzer, Zeitschrift für das gesammte Schulwesen. Aufsätze von Dr. Gugler 1850. S. 259. Begründung der Elementargeometrie. — 1851. S. 209. Zur Verständigung über einige den mathematischen Schulunterricht betreffende Streitfragen). Leider sind wir aus den Schwankungen, welche dies verschuldet haben, noch nicht heraus, sondern haben sie im Gegentheile in den vielen auftauchenden Leitfäden wieder neu aufleben sehen, seitdem die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oct. 1872 der „Raumlehre“ einen Platz bis in die unteren Stufen der Volksschule einzuräumen verordnet haben. Wir können nicht allen diesen Büchern vorwerfen, die wesentlichen Forderungen der pestalozzischen Formenlehre unberücksichtigt gelassen zu haben. Es kommt auch das Streben zur Geltung, die Gestaltungs- und Constructionskraft der Schüler zu üben; aber die Erwerbung von geometrischen Kenntnissen und von einer gewissen Darstellungsfertigkeit erscheint so sehr als Hauptziel ins Auge gefaßt zu sein, daß die Warnung nahe liegt, der Lehrer, der sich ihrer bedient, möge zusehen, daß er die formale Bildung nicht veräuere.

Wir haben zu diesen geschichtlichen Mittheilungen nur noch hinzuzusetzen, daß fast alle Leitfäden sich diesen Unterricht seit Pestalozzi in bald engerer, bald loserer Verbindung mit dem Zeichen- und Rechenunterrichte denken. Man will das Einleben in die gewonnenen Anschauungen von den Raumgrößen und ihren Beziehungen zu einander befördern, aber räumt weder dem einen noch dem andern eine größere Bedeutung ein, als die einem Übungsmittel gebührt. Man gebraucht sie zur Controle über die Correctheit der erlangten Vorstellung und Befestigung der Anschauung. Nur eine dienende Stellung gesteht man ihnen zu in der dem Fache selbst gewidmeten Lectio und freut sich der Ergänzung, die ein Fach dem andern zubringt, aber wahr der Geometrie ihre eigne Sphäre. Aufgabe derselben sei nicht, gut ausgeführte Zeichnungen zu liefern. Hauptsache bleibe ihr das klare Bewußtsein von den geometrischen Verhältnissen und bei den weiteren Combinationen volle verstandesmäßige Ueberzeugung von der Nothwendigkeit der gefolgerten Beziehungen. Höchstens giebt

einmal ein eifriger Mathematiker, selbst zur Abstraction von der sichtbaren Darstellung zeitig erwachsen, letztere lieber für seine Schüler auf, als daß er Gefahr laufe, sie in ihren Händen hängen bleiben zu sehen.

Dies war nothwendig noch zu erwähnen, um einen Begriff von dem festzustellen, was wir bald als „Merkunst,“ bald als „Raumlehre“ neben der Bezeichnung als „Formenlehre“ und „Geometrie“ benannt gefunden haben. Als Theil der Mathematik, der Größenlehre überhaupt, beschränkt sie sich auf die Größen im Raume gegenüber den Zahlengrößen und lehrt ihr Wesen, die gegenseitige Abhängigkeit derselben von einander bei Begrenzung von Raumtheilen kennen. Am unglücklichsten gewählt scheint zur Bezeichnung ihres Wesens der Ausdruck „Geometrie“, so alt er ist. Mit dem Namen „Merkunst“ steht er nur als Denkmal dafür da, welche Bedürfnisse das Menschengeschlecht darauf geführt haben, das betreffende Wissensgebiet auszubauen. Daß Pestalozzi an die Stelle dieses Namens den Ausdruck „Formenlehre“ setzte, versteht sich aus dem Gedankengange seines Systems recht wohl; aber für sich gebraucht, läßt dieser Name des Unterrichtsfachs die Bestimmung vermissen, über welche Formen sie belehre. So scheint der Name Raumlehre der zutreffendste zu sein, wenn man sich zu dem Abkommen vereinigt, darunter nicht einen Zweig der Philosophie, die Lehre vom endlichen und unendlichen Raume zu begreifen, sondern die Raumgrößenlehre. Und diese müssen wir also bitten unter dem fremdsprachlichen Ausdrucke zu verstehen, welcher dem gegenwärtigen Aufsatze als Aufschrift dient, und bei Geometrie nicht mehr an „Erdbmessung“ zu denken. Darüber wollen weder höhere noch niedere Schulen in den betreffenden Lektionen unterweisen; das wäre Sache von Fachschulen oder Sache der Schule vielleicht in der geographischen Stunde. Sie denkt in der Geometrie stunde nicht daran, bloß auf der Erde heimisch zu machen, sondern über den Raum schlechtthin verfügen zu lehren. Und das sichert ihr gleichen wissenschaftlichen Werth, ob sie in der schlichten Dorfschule oder in den stattlichen Gymnasien und Realschulen tractirt, ob sie um des Alters oder der Vorbildung der Schüler willen so oder so angefaßt werde. Es handelt sich in jedem Falle darum, deren geistige Thätigkeit dahin zu steigern, daß sie denkend aus gegebenen Bedingungen Raumverhältnisse zu bestimmen vermögen. Jede Schule thut das bis zu dem ihr möglichen höchsten Grade und damit hat sie genug gethan.

Nun aber vermitteln das Erkennen des Menschen überall die Sinne. Die äußeren Anschauungen werden zu innern, und auf diesen kann sich naturgemäß erst das Denken erheben. Welche Schule wollte denn da ohne sich einer pädagogischen Sünde schuldig zu machen, anders als mit der Darbietung äußerer Anschauungen den Unterricht in der Geometrie beginnen? Später fragt es sich nur, welche von ihnen nach der geistigen Energie ihrer Schüler, oder nach ihrem gesammten Anstaltszwecke voraussetzen kann und muß, daß sich der Entwicklungsproceß schnell genug vollzogen habe, um bald von dem anschaulichen zum abstracten Verfahren übergehen zu können. Die Gymnasien und Realschulen werden ihren Vorcurfus vor der systematischen Geometrie nöthig haben und mögen ihn als „geometrische Formenlehre“ absondern. Das Volk eignet sich unmittelbar Vorstellungen an und vermittelt sich dieselben nicht durch lange Schlußreihen. Die Elementarschule muß als solche beständig elementar verfahren und auf den Uebergang zum wissenschaftlichen Fortschreiten verzichten. Ja die Mittelschule, als Volksschule höheren Grades, wird selbst diesem Charakter treu zu bleiben haben, wenn sie auch auf Grund der elementaren Lehrform quantitativ viel weiter gelangen wird. Ebenso wie die Elementarschule scheidet sie alles aus vom geometrischen Stoffe, was der anschaulichen Behandlung widerstrebt und von der wissenschaftlichen Geometrie bloß um der logischen Consequenz willen zur Vollendung des Systems herangezogen ist, sie wagt aber bisweilen längere Schlußreihen an die Schüler zu bringen, stellt die Gesetze auf, welchen die räumlichen Gebilde unterworfen sind, untersucht die Art ihrer Entstehung, bereitet einen etwa später auf Fachschulen gesuchten Curfus in der darstellenden Geometrie vor. Meterstab, Zirkel und Transporteur bleiben fortgehend bei ihr in Übung. Versuche im Schätzen treten auf. Ziel ist, daß die gewerblichen, auf Geometrie gestützten Constructionen und Rechnungen mit Bewußtsein von den Gründen ausgeführt werden können und angedeutete oder ausgeführte gewerbliche Operationen theoretisch verstanden werden. Um des Zwecks willen wird man die

springende Fortbewegung des Unterrichts übersehen müssen, der bis an die Lehre von den Spiralen und Kegelschnitten bringt. Mit Nutzen wird man hinsichtlich der Auswahl auf folgende Werke Rücksicht nehmen: J. G. Böbel, Verzeichnis geometrischer Figuren. Stuttgart 1799. — Pechner, Raumlehre. Birnbaum 1840. — Straub, Genetische Geometrie. Zürich 1841. — Graßmann, Schulbuch der Raumlehre. Berlin 1843. — Diesterweg, Raumlehre. Bonn 1843. — H. v. Bohn, die zeichnende Geometrie als Vorschule. Dresden 1846. — E. F. Kaufmann, Anleitung zur geometrischen Construction. Heilbronn 1846. — J. L. Ebersperger, Gemeinfaßliche Geometrie. Nürnberg 1852. — G. Müller, Linearzeichnen. Iserlohn 1858. — Dr. K. Spitz, Elementar-Geometrie und Stereometrie für Gewerbeschulen. Leipzig und Heidelberg 1859.

Ausdrücklich ist darauf aufmerksam zu machen, daß selbst Mädchenschulen für geometrische Anschauung den Geist zu wecken haben. Unsere Töchter werden in ihrem Wirkungskreise ebenfalls nützlichen Gebrauch davon zu machen verstehen, wenn sie mit den geometrischen Instrumenten umzugehen wissen. Für ihre allgemeine Bildung ist ihnen Kenntniß der geometrischen Terminologie ebenso nothwendig, wie für die Auffassung von Bau- und andern Kunstwerken ein geometrischer Blick förderlich. Wird man heute darauf rechnen dürfen, daß die Schullehrerseminare ihre Zöglinge so vorgebildet empfangen, wie es ihre fachmäßige Ausbildung erfordert, so wird ein Cursus streng wissenschaftlicher Geometrie unbedingt von ihnen erwartet werden müssen. Rückblicke auf ihre elementare Ausbildung, Verdeutlichung der Begriffe durch Anschauungen werden nur häufiger als auf Gymnasien stattfinden müssen, damit die Fühlung mit derjenigen Behandlung des Faches nicht verloren wird, wie sie sie im Lehramte einst werden üben müssen. Es erübrigt nur zu bestimmen, ob die Ansetzung eines Vorcurfus im Kreise der Volksschule gar keinen Sinn habe. Man ermöglicht ihn zweckmäßig durch verständige Anlage des ersten Zeichenunterrichts. Einclassige Schulen werden schier an dem Stoffe genug Arbeit haben, welcher sich gelegentlich desselben behandeln läßt. In mehrclassigen Volksschulen legt man auf der Mittelstufe für den ästhetischen Ausbau des Zeichnens gleichzeitig den Grund und für die Geometrie bei den elementaren Zeichenübungen und gewährt dann auf der Oberstufe jedem Unterrichtszweige wöchentlich 2 Stunden besondere Pflege, so daß nicht mehr im entferntesten auf Correspondenz der Fortschritte Bedacht genommen wird.

Was die Anordnung des Stoffes auf dem Gebiete der Volksschule betrifft, so hat sie nach den bereits geltend gemachten Gesichtspuncten die Möglichkeit, sich freier zu bewegen, als die höhere Schule, welcher die systematische Wissenschaft zugänglich ist. Diese kann keinen Satz früher in Angriff nehmen, als bis die Glieder der Schlussreihe sämtlich vorliegen, aus welchen sich der Beweis für seine Wahrheit zusammensügt. Sie darf nie die Schranke überspringen, daß das Nachfolgende aus dem Vergangenen resultiren muß. Die Volksschule dagegen arbeitet auf Grund der concreten Anschauung ganz unbefangen an Stoffen, die von einander ganz unabhängig sind. Selbstverständlich aber darf sie dies Sachverhältnis nicht als einen Freibrief zu willkürlichem und planlosem Herausgreifen beliebiger Sätze, zum vagen Durcheinanderwerfen zufällig aufstoßender Partikeln ansehen. Zwei Regeln hat sie um der Schüler willen zu beachten: 1) sie muß das Begriffsverwandte bei einander lassen und auf diese Weise stete Uebersicht über den allmählichen Erwerb ermöglichen; 2) sie darf niemals die Anwendung der Wahrheit in Constructionen vorwegnehmen und die Ergründung derselben nachbringen. Dem Schüler, welchem mechanisch an die Hand gegeben ist, daß er, wenn er eines rechten Winkels bedürfe, nur einen Halbkreis herzustellen brauche und einen Peripheriewinkel darein zu zeichnen habe, wird die Erfahrung so sehr genügen, daß die Gründe für die dem Verfahren zu Grunde liegende Wahrheit nicht mehr den halben Reiz für ihn haben. Die umgekehrte Ordnung, daß man die Wahrheit finden läßt und dann zeigt, wie vielerlei Anwendung der Fundgestalte, das schafft Eifer zu jedem neuen Fortschritte. Wer die Mannigfaltigkeit kennen lernen will, welche innerhalb dieser 2 Grenzen den Lehrgängen gestattet ist, den verweisen wir an den „Praktischen Schulmann“ X. S. 351. Müllers Aufsatz: Grundsätze und Lehrgänge für den Unterricht in der Geometrie.

Am vielseitigsten wird es erlaubt sein, den Vorcurfus zu gestalten, wenn gleich

das feststeht, daß von dem unendlichen Raume auszugehen und dann die Begriffe Körper, Fläche, Linie und Punct festzustellen schlechterdings unpädagogisch ist. Zur Verwerfung dieses Verfahrens treibt Bartholomäi (Deutsche Blätter für erziehlchen Unterricht 1874. 1875) selbst die geometrische Formenlehre der höheren Schulen durch die Andeutung, daß die Dimensionen des Körpers einen Begriff von der Senkrechten auf der Geraden und Ebene voraussetzen (vgl. auch Erler im Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1862). Aber beleben wird es allerdings den Beginn des Unterrichts, wenn der Lehrer an das vorhandene Interesse der Kinder anknüpft. Dies ist unzweifelhaft erst dem physischen Körper zugewandt. Wir denken, um der Apperception der Schüler willen sei das als das erste Stadium gewiesen, daß von nahe-liegenden, im Schulgebrauche befindlichen physischen Körpern (Graser: Modell des Wohnhauses, Tobler: Lineal, Wedemann: Buch, Scherr: Wandtafel) ausgegangen werde. Das Kind beobachtet ihre Begrenzung, den Umriss derselben lernt es ins Auge fassen. Werden den krummslächigen allmählich ebenflächige Körper untergeschoben, wählt man das zur Besprechung genommene Material so, daß nach und nach immer einfachere Gebilde vor das Auge des Kindes treten, welche des abziehenden Stoffes und der ablenkenden Farbe entkleidet sind, so erweist sich als Ziel der Anfangsstufe, daß das Kind überhaupt im Stande sei, seine Gedanken auf die Form allein zu sammeln. Dann wird es an der Stelle sein, zur Betrachtung eines irgendwie geometrischen Körpers überzugehen (Ziller: Pyramide, Lorey: Würfel, K. v. Haumer: Krystalle) oder auch einer größeren Anzahl, wie: Erler a. a. O. und Kaselitz (Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre in der Volks- und Mittelschule) wollen. Der Tausch dieser beiden Stadien, welchen Fresenius in seiner Grammatik der Natur befürwortet, die an geometrisch bestimmten Körpern gewonnenen Anschauungen an Gegenständen der Natur und Kunst erproben zu lassen, können wir nicht billigen. Die klare Verfolgung des Zieles erfordert, daß man den Schüler durch wiederholte Beobachtung befähige, sich das Auslaufen von Flächen in Grenzstrecken und der Strecken in Puncten nach den Angaben des Lehrers und eigener Einbildung vorzustellen. Dann ist man bei dem eigentlichen Elemente angelangt, von dem aus sich eine übersichtliche Raumgrößenlehre aufbauen läßt (vgl. Palmer, Evang. Pädagogik S. 593, Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen S. 47 f. Aufl. 1. und Dhlert, Praktischer Lehrgang der Geometrie). Das geschieht am besten abgesehen von dem Plane, welcher den beiden einleitenden Stadien zu Grunde gelegen hat. Lorey's geometrischer Anschauungsunterricht, Eisenach 1859, in dem der Ausgangspunct (Würfel) maßgebend für die gesamte Ordnung des nachfolgenden Unterrichts gemacht wird, steht als Warnungstafel da, daß man auf diesem Wege stets genöthigt sein wird, den gleichmäßigen Fortschritt zu unterbrechen und für den Schüler die Uebersicht, wo nicht noch anderes zu erschweren.

Was die fernere quantitative Bestimmung des Lehrganges betrifft, so wird sie durch die Zeit bedingt, welche dem Unterrichtsgegenstande gewidmet ist, und durch die Anzahl der Jahrgänge gegeben, welche von der Anzahl der Classenstufen einer Schule abhängen.

Von der einclassigen Volksschule war oben schon die Rede. Die zweiclassige Elementarschule wird auch schwerlich mehr erreichen, als die räumlichen Grundanschauungen zu ordnen, nur leichte Sätze anzuschließen, welche sich aus der Anschauung ergeben, vielmehr zu dem im Leben verwendbaren Stoffe eilen, der Ausmessung und Berechnung der einfachsten Flächen und Körper. Mit Nutzen wird man sich des Näheren umsehen in Balzer, Anfangsgründe der Geometrie, Leipzig 1847. — C. F. Franz, die Raumlehre, praktisch für Volksschulen behandelt. Berlin 1855. — C. Frike, Elementarunterricht in der Raumlehre. Brandenburg 1872. — A. Büttner Die Raumlehre in der Elementarschule. Stolp 1872. — H. Lettan, die Raumlehre, verbunden mit Zeichnen und Rechnen. Leipzig 1875, und Battig, Leitfaden für den Unterricht in der Raumlehre.

Die 3- und 4classige Schule gewährt dem Fache schon selbständigere Entfaltung, tractirt die Sätze von den Neben- und Scheitelwinkeln, von den Winkeln an Parallelen, von der Winkelsumme geradlinigter Figuren, vom gleichschenkligen Dreiecke,

erweitert die Ausmessungen und Berechnungen der vorgenannten Schulstufe, übt die Schüler in Constructionsaufgaben, welche auf der Theilung und Verwandlung beruhen. Hier kann auf K. Gruber, die Raumformen- und Raumgrößenlehre. Heidelberg 1850. — H. Zähringer, Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie. Zürich und Glarus 1864. — A. Diesterweg, Elementare Geometrie, verarbeitet von Langenberg. Frankfurt a. M. 1872 und Commentar dazu ebendasselbst 1872. — D. Kunze, Der geometrische Unterricht in der Oberklasse der Volksschule. Brandenburg 1874. — H. Voß, Raumlehre für die Oberstufe der Volksschulen, wie auch für Präparandenanstalten. Lüneburg 1874. — K. Kayser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen. Hannover 1875. — verwiesen werden.

Die 5- und 6classige Volksschule, mag sie nun im Sinne der preussischen Allgemeinen Bestimmungen über die Mittelschule schon fremdsprachlichen Unterricht in den Lehrplan aufgenommen haben oder nicht, wird sich an das Parallelogramm, den Kreis, den Pythagoras, an die Aehnlichkeit der Dreiecke wagen. Abgesehen von der Erweiterung der Ausmessungen und Berechnungen, die sich auf Grund der durch die Arithmetik zugebrachten Proportionslehre und Wurzeltheorie vornehmen läßt, dehnt sich das Gebiet der Constructionsaufgaben schon ganz erheblich aus. Außer auf schon erwähnte Werke zeigen wir hin auf: A. Göldi, Reine und angewandte Raumlehre (Formen- und Größenlehre). St. Gallen 1837. — A. Stubba, Lehrbuch der Geometrie für Stadtschulen etc. Leipzig 1874. — Ad. Viese, Die Raumlehre in der Volksschule. Berlin 1873. — F. Kafelitz, Die Geometrie in der Bürgerschule. 1. u. 2. Thl. Berlin 1873. — H. Blande, Raumlehre, Thl. 1, Das Pensum der Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen, sowie für Präparandenanstalten. Hannover 1874. — Rücksicht auf das Bedürfnis der Fortbildungsschulen nehmen noch: Kebr, Praktische Geometrie. Gotha, Thienemann. — A. Ph. Largiadèr, Praktische Geometrie. Zürich 1867. — Fr. Dehmke, Handbuch der Raumlehre. Stettin 1870. — Am ergiebigsten wird man J. Flink und E. Pfaff, Geometrischer Anschauungs- (1. Thl.), Berechnungs- (2. Thl.) und Darstellungsunterricht (3. Thl.), Freiburg 1867, finden.

Für die Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Stufen mehrclassiger Schulen vergleiche man auch Dr. Fr. W. Schütze, Evangelische Schulkunde, S. 473. Hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts aber gehe man bei der Vorbereitung nicht an der erschöpfenden Erwägung aller Möglichkeiten vorüber, welche die alten Pestalozzianer in den obenangeführten Werken bieten, halte sich stets auf concretem Boden und leite unablässig zur Auffindung allgemeiner Gesetze und Regeln an.

Folgende methodische Winke wird man sich immer gegenwärtig halten müssen. Von dem Vocursus an leite der Lehrer die Anschauungsthätigkeit der Schüler durch kurze, bestimmte, deutliche Fragen, die streng geschlossen fortschreiten und auf das Wesentliche gerichtet bleiben. Er muß auf dem kürzesten Wege zum Ziele steuern. Aber andererseits eile er nie zu schnell dahin, den Kindern für die unsinnliche Sache das versinnlichende Zeichen zu geben, sonst wird er beständig durch Verwechslungen gestört werden. Durch mannigfaltigen Wechsel in Gestalt und Lage der eigenen Zeichnungen mache er die Schüler unabhängig von der Gleichartigkeit der Figuren. Bei der Einführung einer neuen Größe und deren Darstellung versäume er nicht über die Art ihrer Bezeichnung zu unterweisen, damit das Lesen keinerlei Schwankung unterliege. Die üblicherweise angewandten Buchstaben lasse er reinlich, ohne jegliches Beiwerk schreiben, mache sie aber, wo es irgend angeht, entbehrlich, damit sich die Schüler ausschließlich der Raumvorstellung hingeben. Er verweile bei den Elementen, durchbringe lieber ein Gebiet vielseitig, als daß er zu anderem Stoffe eilt. Im Besonderen aber mache er sich deutlich, daß er es eigentlich nur mit drei Entwicklungsarten zu thun hat, die er zu beherrschen möglich machen muß: nämlich mit der Begriffs- und Urtheilsentwicklung, dazu mit der Lösung von Aufgaben.

Und die Entwicklung geometrischer Begriffe unterscheidet sich durch nichts von der anderer. Bei der anschauenden Thätigkeit sammelt man discursivisch denkend alle aufstoßenden Merkmale. Darunter sind constitutive (wesentliche für den Begriff) und attributive (zufällige, für denselben gleichgültige). Man sondert die ersteren aus und könnte, wenn es die Sprechkraft der Schüler zuläßt, eine Definition formiren. Die Schwierigkeit liegt einzig in der sicheren Vollziehung dieser Aussonderung. Darum

ist auch für die Schüler das Wichtigste, daß sie durch wiederholte Beobachtung zur Sammlung der wesentlichen Eigenschaften einer Größe kommen. Haben sie diese, so mögen sie immerhin eine Beschreibung derselben liefern, welche der Ausführung attributiver Merkmale sich enthält; sie wiegt mehr als eine der sprachlichen Schwierigkeit wegen memorirte Definition, welche die Denkkraft lähmt, weil sie dem dafür noch nicht reifen Sprachvermögen des Schülers aufgedrungen werden mußte. Otto Schulz zeigt schon im Schulblatte der Provinz Brandenburg, 1845, S. 63 ff., und später im Lehrbuch der Raumlehre für den Elementarunterricht (Berlin 1850), daß es am geratheinsten ist, die Merkmale aus der Entstehung der Raumgrößen abzuleiten, um die Schüler die constitutiven Merkmale erkennen zu lassen. Dieses genetische Verfahren haben Mager, Wittstein und Bartholomäi für die wissenschaftliche Geometrie probat gefunden, und Thibaut, Snell, Lorey und andere überall in ihr durchgeführt; so scheint mir denn die Elementarschule noch viel mehr auf seine Anwendung hingewiesen. Wieviel erschließt sich dem so angeleiteten Kinde nicht außerdem, wenn z. B. der Lehrer eine Tangente aus der Drehung einer Secante um ihren Coincidenzpunkt mit der Peripherie entstehen läßt und die Merkmale derselben festgestellt hat. Der Vortheil, der sich ergibt, ist ganz außerordentlich.

Den Lehrsatz sehe der Lehrer als ein Urtheil an, das er zu entwickeln hat. Vorausgesetzt, daß die darin in Beziehung zu einander gebrachten Begriffe wohl bekannt sind, ist es doch nicht immer leicht, Schüler zu der Verknüpfung derselben hinzuführen; und dennoch darf es dem Lehrer nicht gestattet werden, dem Dinge kurz ein Ende zu machen und den Satz wie ein unverrückliches Dogma hinzustellen und den Beweis mit den Hilfslinien vorzumachen, oder die Schüler probiren zu lassen, ob sie zum Beweise der Wahrheit taugliche Hilfsmittel finden möchten. Mager geißelt diese geistlose Art in der pädagogischen Revue, 1842, Nr. 6. Der Lehrer muß vielmehr beachten, daß das im Lehrsatze ausgesprochene Urtheil nur ein abgekürzter Schluß ist, dessen Vordersätze er in ausgesprochenen Voraussetzungen vorliegen hat, oder in aufzufindenden verschwiegenen Urtheilen suchen muß, die aber immerhin in seiner und des Schülers Cognition liegen; so wird er dann erkennen, daß seine unterrichtliche Aufgabe darin besteht, bestimmt zu bezeichnen, was für ein Vorderatz noch fehlt, und auf welcher Spur er gefunden werden könnte. Das wird sicher die Schülerschaft in fruchtbare Thätigkeit versetzen.

Die Methodik unterscheidet fünf mögliche Wege der Unterstützung für den Schüler:

a. Der Lehrer sagt z. B.: miß die Winkel an der Grundlinie des gleichschenkligen Dreiecks mit dem Transporteur und sage, was du gefunden hast. Er schlägt den Weg des rein äußerlichen Experiments ein und erreicht das für den praktischen Zweck des Unterrichts ausreichende Resultat, daß das Kind die folgenreiche Wahrheit erfahren hat. Aber es weiß sie nur wenig anders, als wie wenn er sie ihm gesagt und Glauben auf sein Wort verlangt hätte. Solange andere Wege offen stehen, wird man diese wählen müssen, um dem formalen Zwecke des geometrischen Unterrichts gerecht zu werden.

b. Der Lehrer fordert auf, die Dreieckswinkel irgendwie an einander zu schieben, durch Umbiegen der Spitzen des Dreiecks, durch Auseinandertragen *zc.* und fragt: was bilden die äußersten Schenkel der an einanderliegenden Winkel für eine Linie? wie groß sind sie also zusammen? Dies Verfahren (man sehe mehr dergleichen bei N. Pöckel, Geometrie der Volksschule. Bielefeld 1874, Lehrerheft: Ausgabe I., Schülerheft: Ausgabe II.) unterscheidet sich von dem vorigen schon durch größere Kraft der Ueberzeugung. Vor den Augen des Schülers setzen sich die Dreieckswinkel in Nebenwinkel um. Es ist nur ein Schritt zu thun, so vermag er den synthetischen Beweis über die Summe der Dreieckswinkel aus dem Satze von der Summe der Nebenwinkel zu führen. Der Weg der Veranschaulichung hat ihn auf sichere Spur geometrischen Erkennens geführt.

c. Der Lehrer läßt die Grundlinie eines gleichschenkligen Dreiecks halbiren, den Halbierungspunkt mit der Spitze verbinden und fragt, katechetisch die Folgerungen aus bekannten Wahrheiten nach und nach hervorlockend: welche Dreiecke entstehen dadurch? welche Seite gehört beiden an? was wißt ihr von den Schenkeln des ge-

sammten Dreiecks? was von den Theilen der Grundlinien desselben? was also von allen 3 Seiten der Theildreiecke? welchen Schluß macht ihr dann auf den Flächeninhalt der Dreiecke? was schließt ihr aus der Congruenz der Dreiecke auf die Winkel derselben? welche sind gleich? was folgt daraus für die Verbindungslinie von Spitze und Mittelpunkt der Grundlinie? Sprecht alle aufgefundenen Gesetze aus! — Ohne Zweifel beschäftigt der Lehrer dabei seine Schüler ohne Unterlaß denkend. Das wird man aber einräumen müssen: Sie vertrauten sich ganz der Führung des Lehrers an und wurden nicht selbstthätig. Selten vermögen sie deshalb die durchlaufene Schlußreihe zu wiederholen. Die catechetische Unterbrechung hat die Schlußfolge nicht als zusammengehöriges Ganzes wirken lassen, und darum dieser Mangel. Außerdem häufen sich die Folgerungen verwirrend, und das Resultat des, wie es scheint, tabellosen Verfahrens befriedigt doch nicht.

d. Erler a. a. D. leitet den Satz von der Summe der Dreieckswinkel aus der Drehung einer Linie ab, die mit noch einer andern von einer dritten geschnitten wird. Die Bewegung um ihren Durchschnittspunct fesselt die Aufmerksamkeit; der Schüler verfolgt gespannt alles Werdenbe und wird leicht finden, daß die Sätze von den Parallelen zum synthetischen Beweise zu verwerthen sein werden. Wo es irgend geht, wird diesem genetischen Verfahren, das bei der Ableitung von Lehrsätzen noch größeren Schwierigkeiten begegnet, als bei der Entwicklung von Begriffen, der Vorrang vor den vorgenannten Methoden eingeräumt werden müssen. Fundstellen für die Untersuchung, ob bei dem betreffenden Satze noch keine Genetik aufgedeckt sei, nannten wir schon oben.

e. Der Lehrer bezeichnet die Mittel, durch welche der Beweis für eine Wahrheit gefunden werden kann, indem er z. B. bestimmt, es solle der Beweis, daß der Tangentialwinkel dem Peripheriewinkel gleich ist, der auf der Sehne steht, auf das Verhältnis von Centri- und Peripheriewinkel gegründet werden. Damit bezeichnet er hinreichend die erforderliche Hüfslinie, daß sich die verschiedenen Begabungen der Schüler zum Suchen der Schlußreihe angeregt fühlen. Er läßt sie, wenn sie sie gefunden zu haben glauben, zahlreich zu Worte kommen, zeigt Abwege auf, in die sie sich verirrt haben, merzt Umwege aus und stellt schließlich den kürzesten Weg fest, der einzuschlagen gewesen wäre. Dieser wird von allen Schülern verstanden, weil sich alle ums Finden bemüht hatten. Diese heuristische Methode erhöht mit jeder Uebung die Kraft des Schülers und macht das klar Erkannte ohne Zweifel am besten zum Eigenthume desselben. Die Volksschule hat es gewiß am meisten zu bebauern, daß ihre Natur es ihr verbietet, ausgedehnten Gebrauch davon zu machen. Die rationelle Beweisführung kann sie ja überhaupt nicht oft wählen. Aber desto geflissentlicher wird sie nach dieser Methode verfahren, sobald ein ausgedehnterer Unterrichtsgang Anwendung der letzteren gestattet.

Auf den indirecten, apagogischen Beweis aus der (oft zwiefachen) gegentheiligen Annahme rathen die meisten Pädagogen (cf. Diesterweg im Commentar zur elementaren Geometrie, und auch Sondhaus im neubearbeiteten Wegweiser) der Volksschule zu verzichten, weil er zu künstlich sei, in die innere Wesenheit eines Satzes keine Einsicht verschaffe und für Kinder keine überzeugende Kraft besitze.

Mit den Aufgaben halte sich der Lehrer namentlich auf concretem Boden. Es geschieht am leichtesten auf dem Gebiete der Berechnungen, zu welchen er die Regeln und Gesetze so zu geben hat, daß der Schüler im Stande ist, sie immer wieder aus der Natur der zu berechnenden Raumgröße herzustellen. Er macht in Zahlenbeispielen das Gesetz anschaulich, läßt es in Worten als allgemein gültig aussprechen. Auf den höheren Stufen braucht er nicht Anstand zu nehmen, die Formel auch in mathematischer Signatur zu geben, z. B. $K = r^2 \pi$. Die Einübung giebt Gelegenheit, die praktische Verwendbarkeit in der mannigfaltigsten Weise zu zeigen. Erweise, so lauten seine Aufgaben z. B., durch Berechnung des Flächeninhalts eines Dreiecks aus allen seinen Höhen, daß das Gesetz darüber richtig ist! — Summire den Flächeninhalt aller Dreiecke, in welche ein Vieleck zerlegt ist! Wie groß ist das letztere? — Berechne die Zimmerfußbodensfläche, die Größe des Beetes, den Raum, den ein Kasten, ein Globus, ein Stamm einnimmt. — Die Frage: wie hoch der Thurm ist, zu dessen Knopfaufzug man eines 75 Meter langen Seiles bedürfte, wenn man 50 Meter

vom Fuße des Thurmes abstand? — läßt er mit Anwendung der geometrischen Verhältniſsbezeichnungen beantworten. 3. B.: Die Höhe des Thurmes iſt die andere Kathete zum rechtwinkligen Dreieck, deſſen Hypotenuse und eine Kathete ich kenne zc. — Vorrath zu Aufgaben dieſer Art findet man in Schürmann, Kleine praktiſche Geometrie. Meurs 1874. — Stubba, Anweiſung und Aufgaben zu Raumrechnungen. Leipzig 1875. (Für Elementar- und Nachhülfeſchulen.) — Stubba, Aufgaben für die rechnende Geometrie. 3 Heſte. Leipzig 1870. (Für Oberclaſſen und Fortbildungsanſtalten.) — C. Kehr, Geometriſche Rechenaufgaben. Gotha 1874.

Für die Darſtellungsaufgaben gilt die Regel, die geometriſchen Gebilde in beſtimmten Maßen ausführen und die Nachzeichnungen in verjüngtem Maßſtabe verſuchen zu laſſen.

Bei den eigentlichen Conſtructionsaufgaben führt der Lehrer in ähnlicher Weiſe auf die Spur, in welcher die Löſung zu finden iſt, wie er es nach der heuriſtiſchen Methode that, als es ſich um Auffindung der richtigen Beweisart handelte. Bei der Darlegung des Fundes hält er auf ſtrenge Sonderung der Conſtructionsbeſchreibung und der Beweisführung. — Die geometriſche Analyſis der höheren Schulen, d. h. das Verfahren, wobei man annimmt, die Aufgabe ſei gelöſt, und die Hülfslinien aufſucht, mittels deren bewieſen werden kann, daß die conſtruirte Figur den in der Aufgabe geſtellten Bedingungen entſpreche, wird ſich mit guten Schülerjahrgängen in einzelnen Fällen an einer Mittelschule verſuchen laſſen. In der Regel muß ſie im Bezirke der Volkſchule außer Acht bleiben. — Reiches Material an Conſtructions- aufgaben findet man in: Jacob Egger, Geometrie für gehobene Volkſchulen zc., mit circa 1000 Übungsaufgaben. Bern 1874. (3. Aufl.) — W. Adam, Geometriſche Analyſis und Syntheſis. Eine Sammlung von 636 planimetriſchen Conſtructions- aufgaben. Potsdam 1874.

Will nun der Volkſchullehrer ſelbſt ins wiſſenſchaftliche Verfahren eindringen und ſeine Spannkraft an wiſſenſchaftlichen Werken mehren, ſo verweiſe ich ihn — neben den Werken von Dr. E. S. Unger, Die Geometrie des Euklid und das Weſen derſelben, und Praktiſche Anleitung zur Auflöſung geometriſcher Aufgaben; und von R. Snell, Lehrbuch der Geometrie für Schulen und zum Selbſtunterricht — gern auf Dr. E. Rednagel's Ebene Geometrie. München 1871. E. Spohrman.

Gerechtigkeit, ſ. Erzieher.

Gesang. — Singen iſt, möchte man denken, wie die allernatürlichſte ſo die leichteſte Muſikübung. Man hört ein gefälliges Liedlein einmal, zweimal und ſingt es ohne Mühe nach; wenn das Publikum aus einem Concert, einer Oper ſtrömt oder ſonſt von einer muſikaliſchen Aufführung ſich verläßt, wie manche Stimme hört man unter der Menge, welche dieſes oder jenes muſikaliſche Motiv in ſich aufgenommen hat und unterwegs bald lauter bald leiſer nachtönen läßt. Denn das Ohr hatte ja nichts zu thun als zu hören, und das Inſtrument zum Wiedergeben des Gehörten trägt jeder hörende Menſch mit ſich in der Gegend zwiſchen Lunge und Mundhöhle, zwiſchen dem Ort, wo der Wind erzeugt wird, welcher das Inſtrument anbläſt, und dem Raume, wo der tönende Schall ſich ſammelt und rundet zum Hinausſlingen in die freien Lüfte. Wer ſollte alſo nicht ſingen können, und was braucht es dazu beſonderer Kunſtübung?

Und doch, um mit dem Inſtrument anzufangen, die Anatomen ſagen uns, es ſei ein großer ſichtbarer Unterſchied zwiſchen Stimmritze und Stimmbändern eines geübten Sängers und denſelben Organen bei den Ungeübten, und doch ſtelle man einmal demjenigen, welcher ein leichtes Lied nachgeſungen hat, die Aufgabe, er ſolle mit dem erſten Ton deſſelben, unter Auslaſſung des nachfolgenden zweiten, den dritten unmittelbar verbinden, ſo wird er in der Regel fehlgreifen. Denn dieſes angeborene Inſtrument will geübt ſein, es muß lernen dem Willen gehorchen und zwar gerade ſo gut gehorchen als die künstlichen muſikaliſchen Inſtrumente. Der Ton, den ich haben will, muß ebenſo ſchnell, ſo ſicher, ſo rund aus der Kehle kommen wie der durch Niederdrücken der Taſte am Klavier hervorgerufene Saitenklang. Schon darum iſt Singen eine Kunſt und zwar für diejenigen, welche es eigentlich als ihren Beruf treiben wollen, eine große und unter vieler Mühe zu erwerbende Kunſt. Den Hörern thut

es in der Seele wohl, wenn so die Töne einer gehaltenen Melodie wie romanische Lichter eines nach dem andern farbenhell emporsteigen, sie werden zur Bewunderung hingerissen, wenn es dem Künstler wie vom Munde perlt im raschen Laufe der musikalischen Figuren, aber dazu bedurfte es Jahre langen, geduldigen Fleißes, bis das Stimmorgan zu solcher Beweglichkeit und Willigkeit gebracht war. — In unsern Schulen, für unsern Hausbrauch, zum einfachen geselligen Genuß verlangen wir nicht diese mühereiche künstlerische Zubereitung, aber ohne alle Übung des natürlichen Singsinstruments, also ohne einen wenn auch noch so einfachen kunstmäßigen Betrieb des Gesangunterrichts in dieser Beziehung ist auf kein Singen, das der Rede d. h. des Hörens werth, zu zählen. Bildung der Töne, tieferer und höherer, und zwar so, daß jeder einzelne für sich sozusagen lebt und lebt, und Fähigkeit, die einzelnen Töne unter Bewahrung ihrer Selbstständigkeit an einander zu reihen, von dem einen zum andern sicher hinüberzuschreiten, ist die erste Bedingung des Gesangs und will gelernt und geübt sein. Ferner: Singen kann man lernen vom Hören, wie man das Sprechen durch Hören lernt, und bekanntlich hat es schon Sänger und Sängerinnen gegeben, welche bloß durch Hülfe eines Violinisten ihre Gesangpartien eingeübt und als Künstler vorgetragen haben. Aber dies sind seltene Ausnahmen, und gleichwie das Buchlesen im Denken und Reden fördert, so hat auch der Gesang seine Stütze an den Tonzeichen zu suchen, deren Kenntniss zur Fertigkeit gebracht, die Sicherheit und Gewandtheit im Singen begünstigt. Tonzeichen aber — wir reden jetzt noch nicht von ihrer Form — lesen lernen, erfordert ebenfalls eine Übung, und zwar für diejenigen, welchen nicht zugleich durch das Clavier die Anschauung der Intervalle erleichtert wird, eine kaum minder schwere Übung als das Lesen des Alphabets. Auch hier ist von einem Können die Rede, das man lernen muß, damit der Weg vom Tonzeichen durch das Auge bis an den Kehlkopf mit der Schnelligkeit eines Telegramms zurückgelegt werde.

Die Töne, drittens, haben ihr Zeitmaß, ein jeder für sich und im Verhältnis zu andern. Sie sind lang, kurz; in Takte eingetheilt sind sie entweder von gleichem Werth oder es nimmt der eine ein größeres Maß für sich in Anspruch als der andere; aber die Maße der einzelnen Töne sind innerhalb des Taktes mit mathematischer Schärfe abgezirkelt, es seien wenige oder viele, gleiche oder ungleiche, sie müssen sich genau in den zugemessenen Raum theilen, ein jeglicher nach seinem Werth und nach dem Werth der Nachbarn. So muß man beim Singen auch noch rechnen lernen, mit dem Ohr und mit der Stimme, und diesen die Werthzeichen der Töne durch die Augen zu vermitteln muß man sich üben. Solches aber verlangt nicht nur das innere Gesetz eines Tonstücks, sondern das Singen in Gemeinschaft ist nur dadurch möglich, daß alle von denselben Zeichen wie den gleichen Ton so auch den gleichen Werth des Tones ablesen.

Zum Vierten verlangt der Gesang eine Abwechslung in der Stärke der Töne, und zwar sowohl indem stärkere und schwächere nach einander folgen, als indem der eine und selbe Ton durch Anschwellen und Nachlassen in sich selbst eine Aenderung erleidet, wodurch gerade wie bei einer gesprochenen Rede der Eindruck und die Verständlichkeit der einzelnen Sätze wie des Ganzen gehoben werden muß.

Fünftens: wie aus Tönen in ihrer Aufeinanderfolge musikalische Figuren, Sätze, Melodien entstehen, so, wenn verschiedene Töne gleichzeitig erklingen, entstehen Accorde, Harmonien, der mehrstimmige Gesang, und hiedurch eine weitere Kunstübung nach Gesetzen der Richtigkeit und der Schönheit.

Endlich handelt es sich bei dem Singen zugleich von der Verbindung zwischen Tönen und Worten, theils von angemessenem Verhältnis zwischen Melodie und Text, theils von dem richtigen Klang des mit dem Ton vermählten Sprechlautes.

Es ist demnach keine so einfache Sache um den Gesang und den Gesangunterricht, das melodische, rhythmische, dynamische, harmonische Element, die Tonzeichenkenntnis, die Bildung des Tons und der Aussprache des gesungenen Wortes — jeder dieser wesentlichen Punkte bringt Arbeit für Lehrer und Schüler, und wenn gleich es sich hier keineswegs von einer Anweisung zum eigentlichen berufsmäßigen Kunstsingern handelt, so darf doch auch das gewöhnliche Schulsingen sich der Hauptregel nicht

entheben, welchen jeder gedeihliche Fortschritt in der Uebung eines für die allgemeine Bildung wie für den praktischen Gebrauch im engern und im geselligen Leben so schätzbaren Faches unterworfen ist. Denn was leistet der Gesang? Er erfreut wie alles Schöne des Menschen Herz, er führt der sonstigen Lernarbeit eine weitere zu, welche zugleich ihren Genuß unmittelbar in sich trägt, er ist die geselligste unter den Uebungen der Schule, er bereitet den Schüler zugleich zur Mitthätigkeit in der singenden Gemeinde und wird zu einer Vorübung für die in Vereinen gepflegte Kunst. Die Frage ist nun: wie weit ist dieser Schulgesang zu bringen? und hernach: mit welchen Mitteln ist dies Ziel zu erstreben?

Die erste dieser Frage beantwortet sich dahin: die Schüler sollen singen lernen sich selbst zur Lust und Freude, und um als Gemeindegossen an dem gottesdienstlichen Gesang theilnehmen zu können. Ob auch ihn ändern zu helfen, ist eine andere Frage, denn an und für sich sind Lehrer und Schüler in der Kirche, nicht um zu meistern, sondern um mitzudienen, und namentlich Neuerungen im Gemeindegesang einführen mittelst der Schule, seiens auch Neuerungen in Gestalt einer Wiederaufweckung des Alten, ist ein mit großer Vorsicht anzustellendes Unternehmen; Hauptaugenmerk muß sein, daß in der Schule eingeübt wird, was die Gemeinde singt. Die Schule darf aber auch ihre eigenen Cultuslieder haben und pflegen; sie darf und soll auch muntere Jugend- und angemessene Volks- und Vaterlandslieder singen zu ihrer Ermunterung und um den Kindern etwas anständiges und liebliches nach Haus, ins Feld und auf die Straße mitzugeben. Dies ein unmittelbares Bedürfnis, welches wo möglich an allen und durch alle zu befriedigen ist. Nicht allen kann zugemuthet, aber an so vielen wie möglich soll erzielt werden, daß sie bei dem Austritt aus der Schule diejenige Singfertigkeit besitzen, welche sie befähigt, hernach die sich darbietenden Gelegenheiten zur Weiterbildung zu benutzen und sich in Vereine einzureihen, welche den Gesang in edler Weise pflegen. Brauchbarkeit also für den unmittelbaren Zweck und Ansätze, die einen ferneren Verfolg ermöglichen, sind es, was erstrebt werden muß.

Nun aber: welches sind die Mittel zur Erreichung dieses Zieles? Und dies ist eine Frage, welche nicht allein gesangstheoretisch beantwortet werden kann, sondern wo die allgemeinen Grundsätze der Pädagogik ein gewichtiges Wort mitzusprechen haben. Deutlich gesagt: der Lehrer, welcher einen künftigen Künstler unterrichtet, geht einen langsamen, die Geduld des Schülers stark in Anspruch nehmenden, dessen Gesanglust zurückhaltenden Weg, baut viele Zeit am Fundament, ehe er etwas über den Boden heraus und in die freie Luft strebendes zuläßt. So kann die Schule es nicht angreifen; sie hat ebenfalls zu fundamentiren, Elementares zu pflegen, den Ton zu bilden, aber sie muß, entsprechend dem Bedürfnis des Alters und gemäß ihrem kürzer gesteckten Ziele, schon von Beginn an die Töne in ansprechende Tonbilder verweben, Lieblein den Kindern bringen und so die Gesanglust befriedigen und wecken. Ueberhaupt, synthetisch unterrichtet man da, wo der Vereifere begreift, warum und wozu, und wo er sich eben darum das Warten nicht verbrießen läßt, bis das zu Lernende eine Gestalt für ihn gewinnt; analytisch zu unterrichten und die Synthese hintennach oder nebenher, nur sparsam aber vorausgehen zu lassen, ist die Maxime, welche unsern kleinen Sängern frommt. Mit Nägeli's Tetrachord, mit dem Vorführen des Tonwesens in seinen elementaren Sonderungen, womit sodann das Wortwesen in seiner elementaren Zergliederung verbunden wurde, mit einem Verfahren, bei welchem erst Laute, dann Sylben, dann Wörter, endlich Verse dem Ton beigefügt werden sollten, hat man es seiner Zeit versucht anzufangen, aber man hat gefunden, daß die Erfolge der Mühsal, die man darauf verwandte, nicht entsprachen; jedoch bloß Lieder singen und nichts in elementarer Weise betreiben, führt auch nicht weit und überläßt es dem Zufall, wie sich dabei dennoch etwas in den Grund legen möge. So erscheint denn als der angemessenste Weg die analytisch-synthetische Methode, wobei es wohl auf Begabung und Geschick des einzelnen Lehrers ausgelegt bleiben darf, wie er die beiden in der Theorie trennbaren Uebungen des elementaren und des Lieder-Singens praktisch miteinander vereinigt und auf den verschiedenen Stufen eines dem andern zum Gehülfe stellt; denn daß die erstern durch alle, auch die letzten Stufen durchgeführt

werden, ist ebenso nothwendig, als daß schon auf der untersten Stufe das Lied auftritt*).

Wenden wir uns denn zu den einzelnen Regeln, so wird das erste sein, was der Lehrer verlangt: Ton heraus! und zwar bei allem und jedem Singen von Anfang an. Schüchtern darf nie gesungen werden, es darf der Ton nicht halb im Halse stecken bleiben, nicht von den Zähnen zerbissen noch von den Lippen zerdrückt in seinem Klang beeinträchtigt sein. Aufrechte Haltung des Körpers, freie Brust, die Achseln zurück, ein mäßig geöffneter Mund — wer darauf nicht von Anfang an hält, wird später große Mühe haben, das Versäumte nachzuholen, und trotz allem nachmaligen Zanken werden die einen ohne Klang singen, die andern schreien, ächzen, trompeten und thun, als trügen sie Lasten auf dem Kopf. Es ist kaum begreiflich, wie sich ein Ohr sogar daran zu gewöhnen vermag, solches Misttönen nicht einmal mehr zu hören; kann man doch zu Aufführungen eingeladen werden, zu Schülerproductionen, mit welchen also eine Leistung gezeigt werden soll, bei denen auch kaum ein gesunder musikalischer Ton gehört wird. So rächt sich das beim Beginn Versäumte. Also vor allem: den Ton frisch und kräftig heraus! nur den wirklichen Ton kann man bilden, glätten, kräftigen und mildern. Und frisch heraus namentlich mit dem ersten Ton, nicht so, daß am Anfang leise und schüchtern gesungen wird, und erst nach etlichen Tacten Muth und Klang sich einfänden. Das zweite, worauf von Anfang an gehalten werden muß, heißt: fest im Tact! Noch ehe dem Schüler erklärt werden kann, was Tact ist und wie er sich theilt, ist ihm das Tactgefühl beizubringen durch Uebung, und zwar durch Uebung des Gehörs, indem was vorgelesen oder vorgespielt wird, streng den Tact einhält. Dies ist in der Volksschule um so nothwendiger, als durch das Choral-singen in der Kirche der Rhythmus beinahe nach jeder Zeile einen Stillstand zu machen pflegt; und Lehrer, welche als Organisten oder Cantoren thätig sind, haben sich vornehmlich dagegen zu bewahren, daß sie nicht dieses Ausrubens am Ende der Zeilen sich überhaupt angewöhnen, wobei ihr eigenes Tactgefühl sich abstumpft und sie am Ende nicht einmal mehr hören, wenn ein sonstiges Tonstück tactwidrig mishandelt wird. Es ist nicht zu sagen, wie viel Fehler hierin gemacht und wie jämmerlich oft die Gesichtszüge einer Melodie dadurch entstellt werden, daß ihre Tonfolgen bald in die Länge gezerzt und verrenkt, bald eingekniffen und zusammengedrückt zu Tage treten. Hierbei sind dann noch ganz besonders die Pausen gefährlich, über die man hinweggeht, wenn sie ein längeres, die man streckt, wenn sie ein kürzeres Maß haben; da muß dann der Auftact in den nächsten Tact hinüber, weil ihm voran nur eine kurze Pause steht; folgt aber der nächste Satz nach einer längeren Pause, so werden seine ersten Töne herüber in den früheren Tact genöthigt und alles kommt so aus Rand und Band. Consequente Uebung des Tactgefühls von den ersten Anfängen des Singens an ist ein absolutes Gebot für jeden Gesangunterricht, dessen Uebertretung sich später bitter rächt und in ihren Folgen oft kaum mehr gut zu machen ist. Auch bei der bloßen Tonleiter oder bei den Intervallen, soweit hievon unter den Jüngsten schon einige Anwendung stattfinden soll, ist es angemessen, immer im Tacte singen zu lassen, damit der Gesang niemals ohne die Begleitung dieses seines correctesten Hofmeisters und Wächters seine Gänge mache. Also: fest im Tact! und nicht vergessen, daß auch schwerer zu hebenden Stimmen wenigstens diese Tugend angewöhnt werden kann; steht sie doch unter allgemein gültigen mathematischen Gesetzen, und wem das Schöne nicht beizubringen ist, der ist doch für das Richtige noch zu gewinnen. Beweis dafür unsre Rekruten, welche alle das Tempo des Marsches wie der Handgriffe lernen müssen und lernen können.

Zum frischen Ton und festen Tact muß noch als drittes und zwar von den ersten Uebungen an die richtige Aussprache des gesungenen Textes hinzutreten. Denn wohl ist beim Singen an und für sich die Melodie wichtiger als der Text, der Ton wichtiger als die Sylbe, und auch bei unverständenen Worten kann man einen musi-

*) Es sei hier wie auch in sonstiger Beziehung verwiesen auf die trefflichen Ausführungen Grf's in der Abhandlung: Gesang. Diesterweg's Wegweiser 2c., 5. Auflage, 2. Band. 1875. S. 415.

kalischen Genuß haben; aber darum ist die Wortsprache doch nicht für gleichgültig anzusehen; denn es ist ein Bedürfnis der Vernunft, in dem Gesungenen einen Sinn zu finden, der Hörer will wissen, was es bedeuten soll, durch unrichtiges Sprechen aber wird der Sinn nicht bloß verdunkelt, sondern wohl gar in Unsinn verwandelt. Es ist auch jammervoll, wie oft eben das Wort selbst geradezu häßlich lautet, während es in Gestalt des Tons, also in einer Schönheitshülle aufzutreten hat. Man denke an die Doppellaute: au, äu, ei, an die Sylben mit b, p, c, ee, m, n, r, st u. s. w. am Ende, wenn die Sänger die üble Gewohnheit angenommen haben, je auf den letzten Laut den Nachdruck zu legen, den vorausgehenden breitem Vocal dagegen zu kürzen, und wie werden e, i, ä gesungen, nichts zu sagen von dem „n'alles, was wir lieben, lebe.“ Man höre, wie in Schulen und Kirchen ausgesprochen wird, wenn man das Lied singt: „mein Glaub ist meines Lebens Ruh,“ oder wenn die Schüler singend sprechen: „gold—ne Abend—Sonn—e,“ statt: go—lbne . . . So—nne. Das Aussprechen im Gesang hat seine besondere Regeln, die von dem Gesetze des Wohlklangs, von dem Recht des Tones, voll zu tönen gefordert werden, und die Vernachlässigung dieser Regeln und Gesetze auf den untersten Stufen rächt sich später am Volksgefang, an den Gesängen der Vereine, selbst die Dirigenten von Oratorien finden ihre liebe Noth mit den freiwilligen Enthusiasten, welche sich den Ohren anzuhängen trachten, ohne zu ahnen, daß das Sprechsingen auch zum Singen gehört. — Niemand soll sagen, er sei ein Lehrer des Gesangs, der nicht sich selbst dazu geschickt gemacht hat, einen Text sowohl sinn- als musikalisch-richtig aus- und vorzusprechen, vorzusingen, und dem es an der Beharrlichkeit fehlt, die Schüler zum Nachsprechen und Nachsingen zu bewegen.

Kräftig, correct, reinlich, säuberlich, — daselbe was man von den Uebungen im Schreiben verlangt, — gilt ebenso für den Gesang in seiner Art; hiezu sind die bisher namhaft gemachten Gesichtspuncte und Regeln zu verwenden und zwar vom Beginn der Uebungen an. Für das Weiterschreiten nun aber erhebt sich die Frage von dem sinnlichen Hülfsmittel des Lernens, der Bezeichnung der Töne nach Tiefe und Höhe, nach ihrer Geltung im Takt und ihrer Stärke. Denn wohl ist es am Ende möglich, den Gesang allein mittelst Vormachens bis zu einem mäßigen Ziel voranzubringen, wohl wird man sich nicht verbergen können, daß es immerhin und nicht bloß in den Schulen eine erkleckliche Anzahl von Singenden gibt, welche doch eigentlich nur der Spur nach mitthun; aber in der Regel ist eine Tonzeichenschrift nicht zu entbehren. Welche aber für den einfachern Schulzweck zu wählen sei, ist immer noch nicht allgemein ausgemacht, obwohl die Zahl der sogenannten Zifferisten bedeutend abgenommen hat, und es ist in dieser Hinsicht bemerkenswerth, daß unser trefflicher Auberlen (gestorben 1874 in Zellbach bei Cannstatt, wo er bis in das höchste Alter der Schule nach allen Seiten treulich und tüchtig gedient hatte), ein Mann, welcher den Gesang als eifriger und beharrlicher Zifferist mit großem Erfolg betrieben, gegen das Ende seiner Laufbahn doch noch einen verschiebbaren Stab construirt hat, mittelst dessen er im Stande war, den Schülern die Notennamen der verschiedenen Tonleitern mit seinen Zifferreihen in Parallele zu zeigen. Für einfache Tonfolgen genügt allerdings die Ziffer, aber je mehr Ausweichung in andern Tonarten, je unhandlicher und unverständlicher wird sie, dazu ist sie kaum brauchbar um den Unterschied im Werth der Noten zu bezeichnen, noch weniger für die Darstellung des harmonischen Satzes; dazu kommt die Uneinigkeit unter den Zifferisten selbst, welche das System am Allgemeinwerden hindert, und endlich die Rücksicht auf das sonstige Musciren wie auf das spätere Singen in Vereinen und dergleichen, was ja doch nach Noten geschieht. Eigentlich aber sollte man froh sein, für die Musik eine Weltchrift in den Noten zu besitzen, und dazu eine solche, welche an Bestimmtheit und Augensälligkeit nach allen Beziehungen nichts zu wünschen übrig läßt, und wer da weiß, aus welchen Anfängen diese Schrift sich entwickelt, wie sie in der That aus einer nur der sauren Anstrengung zugänglich gewesenen Geheimschrift für die Eingeweihten sich zu dieser allgemein verständlichen Klarheit herausgebildet hat, der muß den Männern, welche daran arbeiteten, sich zum aufrichtigsten Dank verpflichtet fühlen, so oft er in die Lage kommt, ein Tonwerk aus dieser Schrift herauszulesen, oder in derselben für andere darzustellen. — Dabei jedoch empfiehlt es sich immerhin, für den Anfang die

Stufen der Notenleiter mit Zahlen zu bezeichnen, sei es vorne oder oberhalb derselben, wie man ja auch zunächst Tonleiter und Intervalle mit Zahlen singt, weil diese für den Verstand eine sonsther bekannte Bezeichnung der zu machenden Schritte abgeben. Für den Anfang müssen die Noten groß und für die ganze Schule sichtbar an die Wandtafeln gezeichnet werden, so wie man auch beim ersten Schreibunterricht sich nicht mit den in der Fibel stehenden Buchstaben begnügt, sondern dem noch nicht geübten Auge die Verhältnisse in größeren Dimensionen darstellt, bis dasselbe im Stande ist, das Bild im verkleinerten Maßstab zu erkennen. Ist so das Auge daran gebildet, dann geben Notenhefte das Mittel einer erheblichen Zeitersparnis für den Unterricht und zur Uebung wie im Ablefen so im Singen an die Hand.

Jedoch nicht bloß Melodien sondern auch Tonleitern*) und Intervalle können und sollten von da an immer wieder unter Vorführung der Tonzeichen gesungen werden, um die augenblickliche Wechselwirkung zwischen Auge, Ohr und Stimme für immer zu sichern. Von ganz besonderer Wichtigkeit ist nemlich eben das elementare Singen einzelner Töne und einfacher Tonfolgen für die Bildung des Tones wie für die Fixirung der Tonentfernungen, und es muß dasselbe durch die ganze Schulzeit hindurch geübt werden, wenn Sicherheit des Treffens und Reinheit des Tones erzielt werden soll. Jeder Ton selbständig in sich ausgerundet, und jeder Schritt von dem einen zum andern Tone vorwärts und rückwärts, hinauf und herab präcis! Darum genügt auch nicht, daß man singen läßt: 1. 3. 5. 8. 1. 4. 6. 8. und wiederum zurück. Diese Tonfolgen können ganz sicher eingelernt erscheinen, aber daß dennoch in Wirklichkeit sie nicht eingelernt, sondern nur mechanisch und ohne zu wissen was man thut angelernt sind, das zeigt sich augenblicklich, so bald man u. a. z. B. 1. 5. 3. 8. u. dergl. Versetzungen zu singen aufgiebt; dann sprechen die Kinder 5. und singen 3. u. s. f., man hat die größte Mühe, sie wieder davon abzubringen, und sobald die Melodie einen Schritt macht, der in dem musikalischen Gedächtnis oder Bewußtsein nicht aufbewahrt ist, so treten sie daneben. Oder aber, — und dies ist gar vom Argen — der Gesang schleift durch Zwischentöne endlich hin zu dem gesuchten, und es verwandelt sich die feste Tongestalt in eine schwammige Masse. So suchen sich schlechte Zeichner durch Wischen zu helfen, aber der Meister läßt nicht gelten, sondern verlangt scharfe Umrisse, klare Linien. Freilich, es giebt leider Sänger und Sängerinnen, die es schön und rührend finden, so von einem Ton in den andern hinüber zu seufzen. Bewahret die Jugend vor dieser Schmachmanier, indem ihr sie überall zu gesunden, lebensfrischen, selbständigen Tönen anhaltet.

Das Taktgefühl, auf der ersten Stufe durch Hören von Correctem und correctes Singen angebahnt, wird bei dem Auftreten der Notenschrift mit ihren Werthzeichen und Pausen zum Verständnis erhoben durch Erklärung und damit verbundene elementare Uebungen. Es ist dies unumgänglich nöthig schon zum einfachen Verstehen des Geschriebenen, und verlangt muß unter allen Umständen werden, daß die Schüler erstlich den geraden und den Trippeltact in ihrer Eigenart, sodann daß sie die Eintheilung derselben in gleich- und ungleichwerthige Noten bis zu einer gewissen Grenze, die jedenfalls über Sechszehntel nicht hinauszugehen hat, nebst Zeichen und Werth der Pausen kennen lernen, daß sie ferner im Stande sind, Tonfolge und Taktschlag da auseinander zu halten, wo ein Ton über einen Takttheil hinübergreift und dem nachfolgenden Tone nur einen Rest von Werth übrig läßt; endlich werden sie auch auf den Unterschied von guten und schlechten Takttheilen aufmerksam zu machen sein, was ja die Knaben schon bei jeder Nachahmung des Marschierens empfinden können. Daß solches alles durch bloßes Erklären aufgenommen und behalten würde, ist nicht zu hoffen. Vormachen, Nachmachenlassen und dann Erklären ist sicherer. Für den Anfang jedenfalls sind taktirende Handbewegungen unerläßlich, und hernach wird sich immer wieder eine Nöthigung aufdringen, sie zu wiederholen; bei neu zu lernenden Melodien empfiehlt es sich ohne Zweifel, sie zuerst nicht nur nach den Noten, sondern

*) Wir setzen voraus, daß in der Schule bis zum 14. Jahre bloß der Violschlüssel gebraucht wird, und daß man für den Zweck der Schule an den Tonarten mit 4 Kreuzen und 4 Be eher zu viel als zu wenig hat.

auch taktierend lesen zu lassen, und des Lehrers Stab wird häufig in den Fall kommen, das mathematische Gesetz hörbar zur Geltung zu bringen. Das aber heißt allerdings nicht gesetzmäßig, wenn der Stab dazu benützt wird, um die Noten ohne Rücksicht auf Länge und Kürze dem Schüler vorzuklopfen, es müssen vielmehr die Taktschläge unabhängig von dem Werth der einzelnen Note in strenger Abgemessenheit durch das ganze Tonstück hindurchgehen, und Sache der Singenden ist, die einzelnen Töne je nach ihrem Werthe innerhalb des Taktrahmens folgen zu lassen; so z. B. darf bei der Folge $\overset{\cdot}{\text{p}} \overset{\cdot}{\text{p}}$ nicht die zweite Note einen Schlag erhalten, sondern der Schlag zwei muß zwischen die beiden Noten und auf den Punkt der ersten fallen, denn jenes hieße nicht Taktiren, sondern nur den Schülern mit dem Stabe winken, daß sie jetzt die zweite Note singen sollen; durch solche Nachhülfe aber wird das Taktbewußtsein vielmehr zerstört, und die Folge bei Aufführungen ist sodann Unsicherheit der Singenden und ein beständiges Hantieren des Dirigentenstabs. Beim Einüben muß dieser Stab regieren, müssen auch die Hände der Schüler in taktirender Bewegung sein; ist jedoch ein Musikstück eingeübt, dann stehe das Tongebäude so fest, daß das Taktgerüste nicht mehr nöthig ist, sondern die Schar sich mit den Augen und mit leichter Handbewegung lenken läßt. Der Taktstab, welchen man bei Productionen öfters klopfen hört, bekennet damit, daß er bei der Einübung seine Schuldigkeit nicht gethan habe.

Seine Gestalt erhält ein Tonstück durch die Klarheit und Bestimmtheit, womit jeder einzelne seiner Töne gesungen, und durch den correcten Rhythmus, worin es vorgetragen wird; Farbe und Schmelz aber hat es in der entsprechenden Abwechslung von stärkeren und schwächeren Klängen zu suchen. Ist die Schwierigkeit des Notenlesens und Eintheilens überwunden, die Melodie in das Ohr gefaßt, den Stimmen geläufig, dann gilt es Schatten und Licht zu vertheilen, einzelne Töne anschwellen und abklingen zu lassen, in der einen Periode stärker, in der andern gedämpfter zu singen; forte, piano, crescendo, decrescendo, mit ihren Namen oder mit Zeichen versehen, beachten zu lehren. Eines der Anmuthsmittel jedoch hat der Schulgesang nur sparsam und vorsichtig zur Verwendung zu bringen, nemlich das accelerando und ritardando, denn der Gebrauch derselben beeinträchtigt leicht das Taktgefühl, und doch ist dieses in der Schule auch darum besonders zu stärken, weil das Choral-singen mit seinen fast an jedem Ende einer Zeile eintretenden Fermaten den Rhythmus so häufig unterbricht, wodurch das Ohr verleitet wird, auch andere Melodien mit solchen den Fluß der Töne beeinträchtigenden Einschnitten sich gefallen zu lassen. Wohl zu beachten überdies ist das richtige Athemholen, wenn es sich davon handelt, eine größere zusammenhängende Figur präcis vorzutragen, oder für Töne Kraft zu sammeln, welche länger auszuhalten, kräftig oder anschwellend zu singen sind; denn man darf nicht dem Zufall überlassen, wann die Singenden frischen Athem schöpfen, sondern muß bei Einübung jedes Tonstücks ihnen den Ort zeigen, wo dies zu geschehen hat, und darauf sehen, daß es geschieht.

Ehe wir nun von dem Melodischen, Rhythmischen, Dynamischen zu der Behandlung des harmonischen Gesangs übergehen, ist noch Rücksicht auf einen Punct von wesentlicher Bedeutung an und für sich sowie für die Auswahl von ein- oder mehrstimmigen Tonstücken zu nehmen. Er betrifft die Frage, was den Stimmen ihrer Natur nach und gemäß dem Alter der Schüler hinsichtlich des Tonumfangs zuzugemuthet werden darf und soll, selbstverständlich nur denjenigen Stimmen, die vorhanden d. h. überhaupt sangfähig sind. Es giebt nemlich Schüler, obwohl es deren immer nur wenige sind, welchen entweder das musikalische Gehör oder die Uebertragbarkeit des Gehörten auf die Stimme, — denn erfahrungsmäßig kann das letztere fehlen, während das erstere vorhanden ist, — oder welchen beides so gänzlich fehlt, daß auf ihre Betheiligung am Gesang um dieses wie um ihrer selbst willen endlich verzichtet werden muß. Wir sagen „endlich“ weil bei längerer Uebung doch nicht selten eine Stimme durch das Zusammensingen in ein besseres Geleise kommt, und weil man deswegen, daß der eine oder andere beim Beginn des Unterrichts falsch singt, noch keineswegs an ihm verzweifeln darf, vielmehr ist der Stimme eine und zwar nicht zu kurze Probezeit zum Sichfinden und zur Reinigung zu gewähren, und erst wenn diese Frist ohne Erfolg verstrichen ist, dann tritt die Noth-

wehr gegen den Verderber des Gesangs in ihr Recht; das heißt: wer mit seinen beharrlich falschen Tönen Störung anrichtet, der hat zu schweigen, wenn die andern singen. Hieraus folgt jedoch noch keineswegs ein Anspruch desselben auf Dispensation von der Singstunde; denn man kann auch durch Zuhören an der musikalischen Bildung theilnehmen und schon das hat einigen Werth, wenn ein Schüler wenigstens taktirend mitwirkt. Mit dem Tonsinn ist es wie mit dem Sinn für das Plastische; wenn jemand nach dieser Seite hin auch keinerlei Geschick zeigt und es nie zu einer ansprechenden Zeichnung und dergl. bringen wird, so kann und soll er wenigstens sein Auge für die Erzeugnisse der bildenden Kunst öffnen und üben. Dies gehört zur allgemeinen Bildung, und ebenso darf niemand in absoluter Roheit gegenüber der Tonwelt aufwachsen, am wenigsten wer eine gelehrte Laufbahn vor sich hat und zu den gebildeten Ständen zählen will. Darum soll dem Gymnastialschüler die Singstunde nicht so leichtlich als manche es versuchen geschenkt werden und die Simulanten sollen nicht durchschlüpfen; kommt doch der Gesangunterricht, in dem er die Sprachorgane mit ausbilden hilft, auch der Sprache zu statten. Aber allerdings erfordert die gelehrte Anstalt auch einen Gesanglehrer, der sein Fach ebenbürtig d. h. mit demselben Geschick und derselben Begeisterung, womit andere Lehrer ihre Classiker tractiren, zu betreiben im Stande ist. — Wie mancher hat hernach in reiferen Jahren gedankt, daß man seiner Unlust und Trägheit nicht nachgegeben, sondern ihn gezwungen hat sich zur musikalischen Uebung herzugeben; denn es ist etwas, kräftig und sicher in die Loblieder der Gemeinde einzustimmen und man wird in der Gesellschaft werth geachtet, wenn man im Stande ist sich bei einem Chorgesang mit einer gebildeten Stimme zu betheiligen. Also Vorsicht gegenüber von solchen Schülern, welche das Nichtkönnen zum Vorwand ihres Nichtwollens gebrauchen wollen. Daneben aber auch Vorsicht gegenüber von der Lebensperiode, mit welcher die Mutation der Stimme eintritt, denn hier ist mit der Stimme auch (zumal bei Mädchen) die Gesundheit zu berücksichtigen und es wird sich die Theilnahme am Gesang auf Zuhören und auf Taktiren beschränken, wie es sich denn überhaupt empfiehlt, zuweilen den einen Theil der Schüler taktiren zu lassen, während der andere Theil singt. Die Fähigen aber und die Gesunden müssen es sich in allewege etwas kosten lassen, ihre Stimme zu bilden und sie nach beiden Seiten hin auszudehnen. Jedoch hat dies mit Vorsicht und mit Geduld zu geschehen, es darf dabei nichts übereilt, nichts übertrieben werden. Mäßig ist der gewöhnliche Umfang einer ungeübten Stimme; sie gebietet etwa über fünf bis sechs kräftiger und sicherer hervortretende Töne,*) innerhalb welcher die Uebungen einzusetzen, hier Fülle und Rundung zu erzeugen haben, und von da aus schrittweise und allmählig die Stimme ab- und aufwärts auszudehnen. Läßt man doch auch den Knaben bei seinen Turnübungen nicht von Anfang an über halbe Mannshöhe springen, sondern er hat sich am niedrigen Sprung zu versuchen und erst nach und nach mit der Entwicklung der Schnellkraft und mit den Jahren wird die Schnur höher gesteckt. Man weiß dies allgemein und dennoch finden sich in Sammlungen von Kinderliedern immer wieder Melodien, welche viel zu hoch hinaufgehen entweder an sich — bis f, ja g, oder weil für Stimme und Ohr die Vermittlung durch das Vorhergegangene fehlt, und welche dem Secund eine unerreichbare Tiefe zumuthen. Vor mir liegt ein amtlich eingeführtes Liederheft für Kinder von 7—10 Jahren, wo z. B. die Oberstimme einmal von a bis ins f den Sprung zu wagen, und wo mehr als einmal der ob zwar erst von den Kindern der folgenden Altersstufen geforderte Alt bis in das tiefe a hinunterzusteigen hat. Das heißt Mühsal pflanzen und Mistklang ernten. Indessen sollen diese Bemerkungen nicht so gemeint sein, als ob bei dem Gesangunterricht niemals eine Melodie gewählt werden dürfte, ehe deren einzelne Töne und Intervalle sämmtlich bereits durch regelrechte Uebungen festgestellt sind. Dies ist die Maxime bei der Bildung zum Kunstgesang;

*) An dem Sprechton des Kindes kann man abnehmen, wo der Rahmen bei ihm beginnt und wo er aufhört; die Schule, welche mit vielen Kindern zu thun hat, wird einen Durchschnittsrahmen suchen und diesen mit es. e. oder f anzufangen haben; einige lassen ihn mit g beginnen.

hier wird das Material in lückenlos stufenweise fortschreitender Übung zubereitet und gesichert, und dann erst darf der Kunstschüler zu den Liedern übergehen. So kann es die Schule nicht halten; sie bedarf von Anfang an der natürlichen Freude zum Singen, und diese wächst und nährt sich an der Melodie; bloße Übungen an Tönen wirken halb ermattend und man kommt nicht voran damit, während eine sangbare Melodie sogar im Stande ist, thea retisch schwierigere Sprünge praktisch zu überwinden. Schwierig an sich ist das Intervall 1. 4, und der letztere Ton wird bekanntlich gerne zu tief gesungen, wenn 1 die Tonika ist; ist jedoch 1 Dominante, so singen die Schüler unschwer und richtig in die Tonika hinauf; schwer hält es mit dem Intervall 4. 8 und rückwärts, sobald aber in einem Tonstück 4 für das Ohr zu 1 geworden ist, wird ihm 8 zu 5, und die Kinder treffen leicht die Quinte; sehr schwierig ist es von 2 auf 6 überzugehen, aber bei dem Liede: Weißt du, wie viel Sternlein stehen singt sich in der Reihenfolge: „daß ihm auch nicht eines fehlet“ d. h. h. a. a. e. c. c. h. h. das Intervall a. e. (2. 6.) leicht, weil die erste Figur die andere herausfordert und ihr den Weg bahnt; es wäre daher eine Beraubung der Kinder, das liebliche Lied nicht früher singen zu lassen, als bis das Intervall 2. 6. allgemein sicher eingeübt ist. Wo die Schönheit selber hilft, muß man nicht die Pein vorspannen, aber nachdem die Schönheit geholt hat, kann das Intervall auch selbständig zur regelrechten Übung gelangen. — Dem aufmerksamen Gesanglehrer offenbaren sich mit der Zeit auch die natürlichen Unterschiede zwischen den auf Discant oder Alt angelegten Stimmen; er wird sich ebenso hüten, die ersteren über Gebühr herab als die anderen hinaufzuschrauben, und wird sich namentlich die seltenern Altstimmen als ein erwünschtes Gut für den mehrstimmigen Gesang aufsparen.

Dieser mehrstimmige Gesang nun kann allerdings schon ziemlich frühe an leichten Lieblein mit einfachem Secund versucht werden, aber eigentlich einzutreten hat er naturgemäß erst dann, wenn die Stimmen schon mehr im Umfang ausgeweitet, in der Kraft gestärkt sind, und wenn auch das Notenlesen leichter von statten geht. Jedoch muß man dabei sich zum voraus sagen, daß der Kreis der zweistimmig zu singenden Lieder schon kein großer ist, noch weniger der für die dreistimmigen, sofern hier nicht der Satz für den Gang der untersten eine männliche Stimme in Rechnung nimmt. Vierstimmig kann man auch zuweilen Kinder singen hören, aber wie? Einfache Regel: jedes Lied ist zu verwerfen, welches den Discant zu hoch hinauf, den Alt zu tief hinuntertreibt, die Grenzen der Höhe und Tiefe aber sind durch Alter und vorhandene Stimmbildung gegeben. Denn hier kann in dem einen Fall schon das obere e. zu hoch, das untere c. zu tief, im andern können dort f. hier h. noch wohl am Orte sein. Dies gilt selbstverständlich nur da, wo Discantisten und Altisten nach ihrer Natur gesondert sind, denn wo unbegreiflicherweise noch der Schlandrian herrscht, nach welchem alle Mädchen Discant, alle Knaben Alt singen müssen, sie mögen können oder nicht, oder wo man sich fürchtet, die ausgesprochensten und ausgiebigsten Mädchenaltstimmen zum Secund zu verwenden und sie statt dessen zum discantiren peiniget, da sollte von einem mehrstimmigen Gesang nicht mehr, sondern nur noch von Geschrei die Rede sein. Und ist es nicht auch eine Verkürzung der Geschlechter, sie so einseitig zu bilden, daß das eine und andere für sich allein außerhalb der Schule nicht zweistimmig zu singen im Stande ist? — Die Altstimmen sind seltener als die andern, für um so kostbarer sind sie zu halten, um so gewisser an ihren Ort zu stellen, und es bedarf dann auch keineswegs einer größern Zahl für die Unterstimmen, weil die im Verhältnis zu den Discantisten geringe Zahl desto kräftiger singt, je naturgemäßer die Stimmlage ist, innerhalb welcher sie in den Gesang miteinzustimmen hat.

Indessen ist es selbstverständlich, daß man keine einzelne Stimme nur zum Secundiren einüben darf; alle haben ein Anrecht an die Melodie, an Tonfolgen, welche für sich selbst Befriedigung geben und schön sind. Dies gilt von jedem Liede, welches in der Schule eingeübt wird, vor allem aber von unsern Chorälen, als dem allgemeinsten und herrlichen Volksliederschatz. Das wenigste was hier verlangt werden muß, ist geläufiges Singen der in der Ortskirche gebräuchlichen Melodieen, aber die Schule darf aus dem allgemeinen der evang. Kirche zu Gebot stehenden Choralchatz auch weiteres aufnehmen, darf auch an sog. rhythmische Melodieen von nicht zu

künstlicher Art sich erfreuen und ihren Gesang damit beleben; die Zahl von etwa 80 Chorälen ist wohl zu bemeistern. Gerade übrigens beim Choral-singen, sofern dasselbe zugleich auch mehrstimmig in der Schule betrieben werden soll, bringt dieser Umstand dann große Unzuträglichkeiten mit sich, wenn den Altisten der Gesang der zweiten Stimme aus dem vierstimmigen Satz zugemuthet wird und niemand für Tenor und Bass dabei mitwirkt. Denn so kann man eigentlich gar nicht singen, so wenig als man die obern Stockwerke eines Hauses in die Luft stellen kann, so wenig als ein Pferd auf zwei Füßen zu gehen vermag. Der Alt des vierstimmigen Satzes hat viel zu wenig Sinn für sich, und hört häufig mit einem Tone auf, welcher dem Ohre keine Befriedigung giebt, nemlich in der Dominante. Nun kann es nöthig werden, daß dennoch in der Schule dieser Secund zur Einübung gelange, und in diesem Falle hat man sich darein mit dem Bewußtsein zu ergeben, daß hiedurch für einen höhern Cultuszweck, für erbaulichen Vortrag eines vierstimmigen Chorals in Gottesdiensten die Mittel von der Schule zubereitet werden; allein will die Schule auch zu ihrer eigenen Erquickung mehrstimmig Choral singen, dann darf sie den vierstimmigen Satz hiezu nicht verwenden, sondern muß der Satz so eingerichtet werden, daß sie mit den in ihr vorhandenen Kräften eine in sich ausreichende, Ohr und Gemüth befriedigende Harmonie zu Stande bringt; wo nicht, so ist es gerathen die Choräle in der Regel nur einstimmig singen zu lassen, um nicht diese und sich selbst durch eine aller Musik widerstrebende Zerreißung der zusammengehörigen Harmonie zu mishandeln. — Ueberall wo Mehrstimmigkeit auf Kosten der Schönheit gehen würde, ist jene entfernt zu halten.

So soll man auch nicht meinen, ein für zwei Stimmen zu setzendes Lied müsse durchaus den zweistimmigen Satz festhalten und müsse ihn auch da anwenden, wo ein unisono durch etliche Töne hindurchgeführt schöner klingt, als wenn ein ungeschickter Secund unterlegt wird. Man nehme z. B. die Volksweise: „Vöglein im hohen Baum“ g dur, und frage sich, was ist schöner: die beiden ersten Takte einstimmig singen, oder im zweiten Takt den Alt g. d. h. herab singen lassen? was lautet besser, die Takte 7 und 8 „daß wohl von nah und fern“ einstimmig, oder mit dem armen Alt c. h. a. h. d. g? Nicht zweistimmig, sondern schön singen ist die Hauptsache, und den Schülern soll man nichts zumuthen, als was sie so zu singen vermögen, daß es wohlklinget.

Dies gilt denn auch von Productionen, wie sie nicht selten bei öffentlichen Prüfungen der sogenannten höheren Töchterschulen stattfinden. Lieblich sind sie, so lange sie sich auf das vorhandene Maß der Kräfte beschränken, aber gefährlich werden sie, sobald das Programm meint Stücke aufweisen zu müssen, welche durch ihren Namen Bewunderung erregen, deren Harmonisirung aber und Rhythmus einen im den einzelnen Stimmen wohlgeübten und im Ensemble zusammengewöhnten Chor erfordert, während doch häufig derartige Sangstücke nur in den letzten Tagen vor der Aufführung nothdürftig vorbereitet werden.

Es ist kaum möglich, von dem mehrstimmigen Gesang in der Schule zu reden, ohne zugleich auf den in Vereinen jugendlicher und erwachsener Sänger betriebenen auszublickten. Man soll ja als Kind lernen, was man im spätern Leben üben und von was man einen Genuß haben kann, man soll das früher Gelernte hernach nicht todt liegen lassen. Singen nun die Erwachsenen beiderlei Geschlechts miteinander, so ist zwar gewiß auch ein einstimmiger Gesang bei frohem und bei frommem Zusammensein lieblich und wohlthuend, wenn reine Stimmen dabei klingen, und weil ein solcher Gesang nicht nöthig hat, über den gewöhnlichen Stimmenumfang hinauszugehen, so können alle desto eher mit dabei sein und ihre Befriedigung finden. Man verachte solchen Gesang nicht und halte es ja nicht unter der Würde der Kunst, ihn sogar ausdrücklich zu pflegen und die dazu passenden Lieder einzustudiren. Sonst aber wird es von der natürlichen Verschiedenheit der Organe an die Hand gegeben, jedes Geschlecht nach seinen zwei Tonlagen herbeizuziehen und so den gemischten vierstimmigen Gesang zu etabliren, — einen Gesang, der eben durch den verschiedenen Naturklang schon seine eigenthümliche Mannigfaltigkeit und einen besonderen Reiz empfängt, und welcher eben darum auch keine Nöthigung, die einzelnen Stimmen über ihre natürliche Lage hinauszutreiben, mit sich führt. Es ist darum sehr zu wünschen, daß diese

Art von Mehrstimmigkeit wo immer möglich gepflegt und daß ihr, wo die Wahl freisteht, der Vorrang vor dem vierstimmigen Männergesang eingeräumt werde. Für jenen Gesang auch stehen bei weitem mehr passende und classische Tonstücke zu Gebot als für den andern, und man hat nicht nöthig zu arrangieren, in andere Tonarten zu übersetzen, die Stimmführung zu ändern, wobei so leicht eine Composition an ihrem Wesen und Schmelz Einbuße erleidet. Also der Vortritt werde dem mehrstimmigen gemischten Gesange zuerkannt.

Damit soll jedoch dem mehrstimmigen Männergesang nicht zu nahe getreten werden; nur darf man sich nicht verbergen, daß dieser von großen Schwierigkeiten umgeben ist. Denn eigentlich sind es doch nur zwei Hauptanlagen, Tenor und Bass, innerhalb welcher die männliche Stimme in der Regel nach ihrer Fülle tönt, über sie hinaus giebt es zwar hohe Tenore und tiefe Bässe, aber jene sind selten, dazu frühem Alter ausgesetzt, diese für die Intonation schwer zu regulieren. Wählt man also Tonstücke für größeren Stimmenumfang, so treten bald Partien ein, wo die Mängel des ersten Tenors oder des zweiten Basses sich geltend machen und den Wohlklang beeinträchtigen; beschränkt man sich aber auf Gesänge mit mäßigeren Ansprüchen, so ist die Zahl derselben bald erschöpft, und schon der Wetteifer der Vereine treibt zu schwierigeren Versuchen. Kurz: Stimmorgane und Compositionen sind dem vierstimmigen Männergesang weniger günstig als dies bei dem gemischten Gesange stattfindet. Zu bewältigen ist jedoch an dieser Ungunst manches durch Fleiß und Beharrlichkeit, und es kommt viel darauf an, daß der Dirigent schon vor Annahme seines Postens die zum Gedeihen des Vereines unerläßlichen Bedingungen stellt. Diese aber sind vor allem: Anerkennung, daß nicht bloß gesungen, sondern daß das Singen gelernt wird, daß sich also die Mitglieder auch zu gemeinschaftlichem Thun — in Takt- und Ausspracheübungen verstehen, ohne welche es absolut unmöglich ist, etwas zu leisten, was sich hören lassen kann; Anerkennung ferner, daß auch die Mitglieder einzeln, je nach vorhandenen Mängeln, sich zu solchen Übungen hingeben, eventuell, daß kein bleibend Unfähiger mitsingen darf; Anerkennung endlich, daß Rauchen und Trinken von den wirklichen Einübungen ausgeschlossen bleiben muß. — Nicht selten mißlingt auch die länger fortgesetzte Einübung eines Tonstücks schon darum, weil von Anfang an alle Stimmen mit einander gesungen haben; anstatt daß jede einzelne zur Sicherheit gebracht wurde, und weil versäumt worden ist, durch ein Quartett von Fähigen die Composition der Masse zu Gehör zu bringen, ehe diese selbst sich daran zu wagen hatte. Die natürlichen Folgen davon sind dann: Unsicherheit, Verschwommenheit, falsche Töne, verunglückte Accorde. Ueberhaupt verlangt der vierstimmige Männergesang recht gebildete Stimmen und große Präcision im Intoniren wie im Taktiren, er eignet sich daher in der That eher für ein Quartett, ein Doppelquartett; auch 12 und 16 Stimmen lassen sich noch feiner heranzubilden, was aber an Zahl darüber hinaus geht, dazu gehört ein hoher Grad von Fähigkeit des Dirigenten wie von Willigkeit der Sänger, wenn die Leistung wirklich eine musikalische d. h. schön werden soll. Und doch soll man die Gesangslustigen nicht zurückweisen, doch ist man ja froh, wenn die Jugend, wenn Männer den idealen Zug zur Kunst zeigen und in deren Übung eine gesittete Erholung von der Tagesarbeit suchen. Hier nun wäre wohl zu helfen, wenn man sich und anderen recht nüchtern verhalten wollte, daß auch der einstimmige Männergesang, richtig gesungen, wirklich schön ist und um vieles schöner als ein durch die Uebersahl der Minderfähigen getrübt vierstimmiger Vortrag, wenn ferner solche Tonstücke gewählt würden, die theils unisono theils unter Hinzutritt eines natürlichen Secunds, am passenden Ort auch einer dritten Stimme gesungen werden können, und dann ganz anders in Kraft und Klang und Freudigkeit sich hören lassen als wo man mit vieler Mühe nach dem Unmöglichen und Versägten trachtet. Wir denken uns also in einem größeren Vereine concentrische Kreise, deren innerer die Vierstimmigkeit tüchtig pflegt, dann aber wieder heraustritt in den weitem, um mit diesem denjenigen Gesang zu üben, welcher allein zum wirklichen Volksgesang werden und diesen in der That veredeln helfen kann; denn darüber sollte man sich nicht täuschen: der vierstimmige Männergesang hat bis jetzt denjenigen Beitrag zur Verschönerung und zur Hebung des allgemeinen Gesanges, welcher der auf ihn verwandten Mühe entspräche, nicht geleistet, und man müßte kein Gehör haben wollen, wenn man

sich einbildete, aus dem Singen, wie es fast überall auf Straßen und aus Wirthschaftslocalen uns entgegentönt, eine Spur von Stimmbildung und von edlerem Geschmack herauszuhören. Selbst wenn auch vierstimmig Geübte darunter sind, eine Mittelstimme ohne die obere und untere, ein Bass ohne Tenor — sind verlorene Posten, man ist von zu vielen Zufälligkeiten abhängig, um das Gelernte anzubringen, so singt man zuletzt eben wieder so wie die andern singen. Zur Mitgabe in das Leben eignet sich doch allein der einfachere ein-, zweistimmige Gesang,*) und wer diesen wohl pflegt und ihm die Schönheitsgesetze angewöhnt, der erwirbt sich ein wirkliches Verdienst um seine Mitmenschen und um den öffentlichen Geschmack. Daher wird man zwar denjenigen nicht Recht geben dürfen, welche den vierstimmigen Männergesang völlig verwerfen, aber man wird die diesem Kunstgesang von der Natur der Dinge gesetzten Schranken anerkennend wünschen müssen, daß doch ein guter Theil von der bisher an jenen gewendeten Mühe und Willigkeit einer natürlichen und dankbaren Sangesübung zufallen, und daß der Hinteher zu dieser keine übel angebrachte Ambition im Weg stehen möge.

Doch kehren wir zu unserer eigentlichen Aufgabe, zum Schulgesang zurück, so erscheint es am Platze, nunmehr eine kurze Darstellung davon zu geben, wie unter Anwendung der bisher aufgestellten Gesichtspuncte und Regeln bei den Einübungen zu verfahren sein wird. Bei den Anfängern geht der Weg allein durch das Ohr zur Stimme, die einfache Melodie wird vorgesungen oder auf der Geige vorgespielt, von den Kindern nachgesungen, jeder Ton voll, selbständig an den andern gereiht; allmählig sucht man den zuerst geringen Umfang der Stimme nach oben und unten um einen Ton zu erweitern durch Singen von Tönen nacheinander und im leichtverständlichen Intervalle. Das alles immer im Takt. Bald singen die Schüler alle, halb bankweise, denn dem Einzelsingen steht noch die Schüchternheit im Wege. Fest eingesetzt muß von Anbeginn an, aber die Töne dürfen nur bis zu einer mäßigen Länge ausgedehnt werden, weil die Kraft noch mangelt, aus dem gleichen Grunde dürfen die Uebungen nicht zu lange anhalten, eher unterbricht man dafür zuweilen den einem sonstigen Gegenstand gewidmeten Unterricht und wehrt zugleich der Ermüdung, indem etliche Minuten gesungen wird. Der Gesang auf der ersten Stufe hat vorherrschend Freundigkeit zu pflegen und die Mühsal des Lernens muß hier in den Hintergrund treten. Dagegen wird er hernach ebenso wie jedes andere Fach zum Gegenstand des wirklichen Lernens, einer geordneten Gymnastik für Aufmerken, Verstehen, Darstellen. Etwa mit dem neunten Jahre tritt die Notenschrift auf und mit ihr die Ansprüche an das Bewußtsein dessen, was zu thun ist. Der Lehrer schreibt eine Tonfolge an die Tafel, läßt sie lesen, taktirend lesen und dann singen, in Zahlen, mit la, la, a, a, an diese reiht er eine weitere, welche ebenso behandelt wird u. s. f., setzt dieselbe zusammen zu einer Melodie, und legt dieser endlich den Text unter, welcher zuerst sinn- und folgerichtig gesprochen und dann mit der Melodie verbunden wird. Später werden ganze Melodien geschrieben, in ihre Bestandtheile zerlegt, diese nach ihren Tonfolgen einzeln geübt, bis das Ganze zusammengesungen werden kann. Dabei haben die Schüler immer auf die Noten zu sehen, taktirt muß anfangs mit sichtbaren Handbewegungen werden, während später der Takt durch leichte Bewegung des Zeigefingers zu markiren ist. Alles so lange fortgesetzt, bis die Melodie fest eingeprägt ist. Dann reiht sich die Uebung zu Abwechslungen in Stark und Schwach, das Schwellen und Nachlassen im Tone an. Jede Melodie ist allerdings geeignet, wiederum den Anstoß zu weiteren elementaren Uebungen zu geben, während diese das Tonmaterial für neue Melodien zubereiten. Aber auch hier ist das Maß der vorhandenen Kraft zu berücksichtigen, die auf das Singen zu verwendende Zeit darf erst allmählig bis zu einer Stunde sich ausdehnen, und gleichwie ein richtiges Athemholen zwischen den Noten mit zum Gesangunterricht gehört, so auch muß der Lehrer darauf achten, wenn der Athem für das Singen überhaupt am Ausgehen ist, wenn die Organe anfangen den

*) „Der vierstimmige Gesang liefert uns Concert- und Ständchensänger, der zweistimmige Gesang ein singendes Volk.“ Lattmann, „Ueber die Frage der Concentration.“ Göttingen 1860. S. 298 ff.

Dienst versagen zu wollen. Dann kann nicht mehr frisch gesungen werden, dann ist es Zeit aufzuhören. Mit der Zeit wird das Anschreiben von Liedern an die Tafel seltener, während diese etwa noch für weitergehende elementare Uebungen benützt wird, und die Schüler erhalten Singhefte, gedruckte oder auch später selbst zu schreibende, was freilich in zahlreich bevölkerten Classen kaum thunlich, sonst aber allerdings zum Vorankommen sehr dienlich ist. — Mehrstimmig, wenigstens zweistimmig kann einigermaßen von frühe an gesungen werden, wie denn in den jüngsten Abtheilungen schon immer einige Stimmen sich vernehmen lassen, welche Neigung zum Secundiren zeigen. Bei den älteren prägt sich die Neigung stärker aus und sucht ihre Befriedigung. Daß der bloße zweistimmige Satz nicht für alle Lieder taugt, ist offenbar, die Frage ist nur, wie es mit der dritten Stimme zu halten, wo sie zu suchen ist. Dreistimmiger Kindergesang hat die Gefahr, der untersten Stimme eine Tiefe zuzumuthen, der sie selten gewachsen ist, so wird der Gesang unschön, und er wird es ebenfalls, wenn zur Schonung der untersten die oberste Stimme zu hoch hinaufgetrieben wird. Hier gilt es eben sich bescheiden und nicht mehr ausgeben zu wollen als Einnahme und Vermögen erlauben. Hauptgrundsatz muß sein: nicht so und sovielstimmig, sondern schön singen und nichts unternehmen als was man hinausführen kann. Die Unterstimmen erfordern eine besondere Pflege bei der Einübung, das Zusammensingen der verschiedenen Stimmen ebenfalls. Man darf nicht damit beginnen, die gesammte Schar herbeizuziehen, diese muß vielmehr zuerst hören — durch das Instrument (bei Mehrstimmigkeit eher Clavier als Violine), durch Einzelsingen Geförderter, dann kann sie nach und nach herbeigezogen werden. Fort aber mit der Eitelkeit, die sich an zu Schwieriges wagt; denn nichts verdient in der Schule gesungen zu werden, als was von den vorhandenen Kräften so bewältigt werden kann, daß endlich alle eine Freude daran haben und sich sagen: wir können es. Solche Anhaltspuncte, wo ein singender Chor es selbst empfindet, daß er etwas geleistet hat und vermag, sind nicht nur freudeverbreitende Lichtpuncte im Gesangleben, sondern von ihnen geht auch wieder Muth und Streben zum Weiterkommen aus, und derjenige Lehrer oder Dirigent, welcher es dahin gebracht hat, daß seine Sänger ein wenn auch recht einfaches Tonstück nach allen Theilen richtig, hell, frisch und freudig vortragen, hat mehr für Pflege und Fortschritt der edlen Kunst gethan, als wer sich und andere mit misslingenden Versuchen kreuzigt. Allerdings also Mühe und Arbeit beim Lernen, aber das Ziel muß Befriedigung sein und Freudigkeit.

Nun aber treten wir noch vor die Frage: was soll man singen? Und hier fordert die Schule noch eine besondere Rücksicht in Betreff der Wahl der Texte. An Melodien fehlt es nicht, welche dem allgemeinen Gesetz, schön zu sein, entsprechen, denn selbstverständlich darf nur Schönes gesungen werden; hat aber die musikalisch passende Melodie einen solchen Text, der pädagogisch gemessen unpassend oder zweifelhaft ist, so muß, was in letzterer Beziehung nicht taugt, ausgesondert oder geändert werden. Die Schüler bedürfen solcher Lieder, deren Sinn sie anspricht, in Beziehung zu ihrem Leben steht. Darum ist der Choral der sicherste Gesangstoff für die Schule, neben ihm auch religiöse Figuralgesänge zur Erbauung in Schule und Kirche; auch die sogenannten rhythmischen Choräle, mit Auswahl eingeübt, eignen sich zum Figural-singen, neben dem, daß sie zur Belebung ihres Abkömmlings, des jetzigen Chorals beitragen. Zu wünschen und zu haben sind Lieder, welche im geselligen Kreise, bei Spielen, Festen (Frühlingsfest, Maientag, patriotische Gedenktage), auf Gängen, zum Turnen, zumal der Knaben gesungen werden; sie dürfen auch über die unmittelbare Gegenwart hinausdeuten, z. B. Soldatenlieder („Ich hatt' einen Kameraden“), Vaterlandslieder, und auch auf dem Festland soll man sich am Bilde des durch die Wellen streichenden Schiffes nicht stoßen; besser ist jedenfalls die Erweiterung des Blicks, als wo man so ganz unmittelbar nur das Allernächste ansieht und im Kindischen das Verständliche zu haben meint; denn solche Texte erleiden mit Recht frühzeitig und werden der Alten Spott. Aber ferne zu halten ist alles Erotische, alles was der Scheu Eintrag thut, welche als ein Cherub das Kinderparadies zu hüten hat. Darum sind z. B. auch Melodien zu vermeiden, welche draußen vom Leichtsinne und roh gesungen werden; denn ihnen ist durch keinen besseren Text zu helfen, die Eltern

heißen solche dennoch Schelmenlieder und führen Beschwerden über Entweihung der Schule. Man kann jedoch auch gar zu kritisch werden gegenüber von unterlegten Texten, und dabei vergessen, wie selbst etliche unsrer alten schönen Kirchenlieder ihr musikalisches Gewand von weltlichen Melodien entlehnt haben. An sich sind edle und einfache Melodien aus Opern nicht zu verwerfen, wenn nur dieselben an Ort und Stelle nicht durch Mißbrauch schon entweiht und verrufen sind, und endlich wird man auch noch sagen dürfen: lieber gute Musik und ein mittelmäßiger Text als umgekehrt. — An reichen Sammlungen fehlt es nicht; die Auswahl ist desto schwieriger, weil bei derselben nicht nur auf das Würdige, sondern wesentlich auch auf das den Kräften Angemessene zu sehen ist. Denn immer und immer wieder muß die Regel gelten: nur Schönes und dieses schön! Beschränkt man sich auf eine mäßige Zahl, etwa 60, so ist es möglich lauter Gutes zu finden, das werth ist gesungen zu werden und das auch auf den Beifall des Hauses rechnen darf. Unvorgreiflich dem später folgenden Art. „Liederbuch“ seien hier zur Benützung bezeichnet die Sammlungen von Erk, von Krauß und Weber, die Silcher'schen Kinderlieder. Der vorgeschriebene Singstoff für die evang. Volksschulen Württembergs enthält im ganzen nur 25 allgemein geforderte, daneben 32 zur Auswahl dargebotene Lieder, läßt aber bei mehrklassigen Schulen und unter günstigeren Verhältnissen das Herbeiziehen von sonstigem passendem Singstoff zu.

Was schließlich die Lehrbücher für Ertheilung des Gesangunterrichts betrifft, so hat man sich weniger über Mangel daran als vielmehr darüber zu beklagen, daß durch die Vielerleiheit derselben und durch die in ihnen wechselnden Methoden, beziehungsweise Lehrkunstgriffe der Gesanglehrer von einfacherer Art desto schwerer zu einer sichern Führung gelangt. Wer gründlicher studiren will, wird auch heute noch die Gesangbildungslehre nach Pestalozzi'schen Grundsätzen, methodisch bearbeitet von Nägeli (1810), nicht übergehen — ein Buch, welches eine lange Reihe von Werken nach sich zog, die auf dem gleichen Grund gebaut haben, während im Lauf der Zeit die strenge Methode mehr und mehr durchbrochen wurde und das Lieder-singen zwischen die elementaren Uebungen hinein an Terrain gewonnen hat. Lange Zeit war die Kübler'sche Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen (2. Auflage 1826) weit und mit Recht verbreitet, bei deren Abfassung sich der nachmalige Gründer und Director des Cäcilien-Vereins in Frankfurt a. M., Schelble, theilhaftig hatte — während dessen Aufenthalts in Stuttgart besand sich der Unterzeichnete unter der Kinder-schar, an welcher Schelble seine Methode erprobte und das Geleistete sodann einem Kreise von Sachverständigen vorführte, wobei an Taktfestigkeit, durch fortgesetzte Handbewegungen erzeugt, die 5—6jährigen Schüler nichts vermissen ließen. Einen den Pestalozzi'schen Principien direct entgegengesetzten Weg schlug Pflüger ein in „Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen. Nach den Grundsätzen der analytisch-synthetischen Methode bearbeitet 1853.“ Er macht das Lied zum Mittelpuncte der Gesanglehre und geht erst von ihm aus zu den elementaren Uebungen. Recht praktisch ist Silcher's kurzgefaßte Gesanglehre für Volksschulen und Singchöre (2. Aufl. 1853), und wenn man versucht wäre, sie in methodischer Beziehung nicht unangefochten zu lassen, so sprechen für den Verfasser seine unsterblichen volksthümlichen Melodien, mit welchen er dem Gesangunterricht einen unschätzbaren Vorschub dadurch leistete, daß er uns gab und hinterließ was werth ist gesungen zu werden und was mit Lust gesungen wird. Erk's Abhandlung in Diesterwegs Wegweiser ist bereits genannt. — Wer wissenschaftliche Unterweisung sucht, hat zu studiren z. B. Marx, die Kunst des Gesanges, theoretisch-praktisch. 1826; Schwarz, System der Gesangkunst nach physiologischen Gesetzen. 2. Aufl. 1859; Häser, die menschliche Stimme, ihre Organe, ihre Ausbildung, Pflege und Erhaltung. 1839; Cyrel, Physiologie der menschlichen Tonbildung. 1860; Widmann, Gehör- und Stimm-bildung. 1874. — Wie unendlich schwierig Lehren und Lernen des Gesangs, überhaupt der Musik, vor Alters gewesen sein muß, so schwierig, wo nicht mehr als beim Rechnen, zeigt jeder Blick in die alten lateinischen Werke über das Fach, die — als schwebte den Meistern immer das odi profanum vulgus et arceo vor — nur denjenigen nicht abschreckten, welcher sich unter eine

ernste Zucht begeben wollte, um die Handgriffe der Kunst sich anzueignen und die Weiße der Kunst zu erlangen.

Gesangbuch. Daß die christliche Gemeinde ein Gesangbuch in Händen habe, ergibt sich aus dem Bedürfnis des Singens zur Ehre Gottes, welches ihr mit einer in ihrem Wesen begründeten Nothwendigkeit innewohnt. Es gehört nämlich zur Eigenthümlichkeit des religiösen Lebens auf dem Gebiete der Offenbarung der Drang der Gemeinde, auf die großen Thaten Gottes zu ihrer Erlösung und auf die Verkündigungen der göttlichen Gnade im festlich schönen, feiernden Ausdruck des Liebes und Gesanges zu antworten. Der Satz aber, daß die christliche Gemeinde singen müsse und ihr darum ein Gesangbuch zu wünschen sei, gewinnt innerhalb der deutsch-evangelischen Kirche eine eigenthümliche, einzigartige Bedeutung. Denn erstens ist das deutsche Kirchenlied mit der deutsch-evangelischen Kirche entstanden, und die deutsch-evangelische Kirche mit ihrem Kirchenlied groß geworden. Sodann ist das Kirchenlied auch darum ein eigenthümliches Charisma der deutsch-evangelischen Kirche, weil wohl kein christliches Volk einen solchen Reichthum an so trefflichen Liedern aufzuweisen hat als wir. Zuletzt darf man wohl behaupten, daß der heilige Geist mit dem deutschen Volksgeiste nirgends eine innigere Vermählung vollzogen habe, daß das Wort Gottes und die deutsche Sprache nirgends völliger eins geworden sei, als im deutsch-evangelischen Kirchenliede. — Diese drei Momente nun sind wohl zu beachten, wenn die Bedeutung unseres Kirchenliedes für die lebendige Verknüpfung biblischer, kirchlicher, volksthümlicher Erziehung erfaßt werden soll. Es wurzelt, weil die Gnade Gottes durch das Wort sich verkündet, in der Bibel. Aber es bewahrt zugleich das eigenthümliche Gepräge der Kirche, wie es durch geschichtliche, persönliche, volksthümliche Factoren bedingt ist, es ist kirchlich. Und dieses biblisch und kirchlich gefärbte Lied ist zugleich volksthümlich, es singt, was jeder erfahren hat oder erfahren kann, es singt in der Sprache, die allen verständlich ist, eben darum, weil sie die von Luther für das deutsche Volk geschaffene Sprache ist. Wer möchte zweifeln, daß das Gesangbuch für die Schule, für die Erziehung eine wichtige Mission habe? — Daran ist aber wohl gezweifelt worden, ob das Gemeindegesangbuch denn auch für die Schule genüge oder ob nicht vielmehr ein Schulgesangbuch neben dem Gemeindegesangbuch oder statt desselben einzuführen sei. Wir können, die Geltung eines guten Gesangbuchs in der Kirche vorausgesetzt, einem eigenen Schulgesangbuch in keiner Weise das Wort reden, wir finden ein solches für das Leben in der Schule nicht nöthig, für das kirchliche Leben aber schädlich. Die Nothwendigkeit ist man wohl hier und da noch geneigt durch die Behauptung nachzuweisen, daß der Inhalt des Gemeindegesangbuchs für die Kinder nicht faßlich sei. Aber wer hat denn einfältiger und kindlicher gedichtet als Luther, Nikolaus Hermann, Paul Gerhardt? Sollen die kindischen Reimereien, die man gefertigt hat, weil das Gesangbuch nicht kindlich genug erschien, etwa solche Lieder ersetzen, die dem Gelehrtesten wie dem Schlichtesten, dem Manne wie dem Weibe, dem Gereiften wie dem Kinde gleichmäßig zusagen, weil sie die unmittelbare, warme, klare Sprache der Gotteskinder sprechen? — Oder man erweist die Nothwendigkeit eines eigenen Schulgesangbuchs daraus, daß das Gemeindegesangbuch manche Lieder entbehre, welche die Schule nicht entbehren könne. Man denkt dabei zunächst an Schullieder, sodann auch an geistliche Lieder, die, wie schön sie sein mögen, doch als des kirchlichen Tons oder der kirchlichen Bewährung entbehrend in dem Gemeindegesangbuch nicht Aufnahme finden können. Was nun zunächst die Schullieder betrifft, so ist es ein charakteristisches Merkmal des werkseligen Nationalismus und der unter seinem Einfluß zu Stande gekommenen modernen Gesangbücher, daß sie unter allen möglichen Rubriken für die besondern Anlässe eine Menge ungenießbarer Reimereien geliefert haben. Wo aus speciellem Anlaß einmal ein Lied entstanden ist, das die Salbung des Geistes an sich trägt, da nehme man es dankbar hin. Sonst aber sind mit Recht die „Schullieder“ im Stile von „O wie herrlich, o wie schön“ gründlich in Verruf gekommen. Man singe sich nur in die Lieder des Gemeindegesangbuchs recht hinein und für kein Bedürfnis der Schule wird

das rechte Lied fehlen. Andere geistliche Lieder aber, die das Gemeindegesangbuch nicht enthält, die aber doch der Jugend auch gebühren, können durch ein gedrucktes oder zu dictirendes Lieberbüchlein zu ihrem Rechte kommen. — Ist demnach ein Schulgesangbuch für das Leben in der Schule nicht nöthig, so ist es für das kirchliche Leben geradezu schädlich, denn es trübt in der Jugend das höchst wünschenswerthe Bewußtsein, daß sie mit in die Gemeinde gehöre, welche in der Kirche singt, daß die Jugend, was den geistlichen Gesang betrifft, keine schönere Aufgabe habe, als sich zu lebendigen Gliedern dieser Gemeinde heranzubilden. — Natürlich erwarten wir einen Segen nur von dem Gesangbuch, welches das von uns beschriebene echte Kirchenlied enthält. Wenn erst in allen evangelischen Schulen Deutschlands statt der abscheulichen Verstümmelungen und Verwässerungen, welche sich unser Kirchenlied durch den Vandalismus der Aufklärung hat gefallen lassen müssen, die alten lieben Lieder wieder in ihr Recht eingesetzt würden, dann würde der Eifer, mit welchem man in neuerer Zeit sich auf Wort und Weise des Liedes geworfen hat, auch für die Verwerthung desselben in der Schule reiche Früchte tragen. Ausführlich hat darüber, insbesondere für die Volksschule, Thilo gehandelt. (Das geistliche Lied in der evangelischen Volksschule Deutschlands. Berlin 1855.) Wir können nur kurz auf die erbauliche, katechetische und sprachlich-ästhetische Verwerthung des Gesangbuchs in der Schule aufmerksam machen. — Der erbauliche Gebrauch des Gesangbuchs ist der zunächst liegende. Die Schule soll das Gesangbuch in Händen haben, um daraus zu singen, und singen soll sie daraus, um der Seele zunächst für die Schule, dann für das gesammte Leben die glaubensfröhliche und glaubensernste Grundstimmung einzuhauchen, welche dem Christenmenschen eigen sein soll. Welch ein Segen wäre es, wenn nicht allein in der Volksschule, sondern auch in der Realschule und im Gymnasium Lehrer und Schüler Lust und Fähigkeit hätten, in herzlicher Glaubensgemeinschaft unsere Kirchenlieder zu singen und nicht allein in der Religionsstunde! — Was nun ferner die katechetische Anwendung des Gesangbuchs betrifft, so steht dasselbe ebenbürtig neben dem Katechismus.* Es ist zwar gewiß nicht dafür da, daß wir es mit katechetischen Künsteleien zerstückeln und den einzelnen Stücken des Katechismus zur Illustration Liederstücke anhängen, aber indem wir vor allem darauf bedacht sind, das Lied als ein Ganzes der Jugend zu lebendigem Eigenthum zu machen, ist eine reiche katechetische Thätigkeit nothwendig. Kein Gesetz soll gegeben werden, nach welchem die Erklärung des Liedes in der Schule gehandhabt werden müßte. Heute heben wir mit der Person an, die das Lied gedichtet, morgen mit dem Bibelwort, das ihm zu Grunde liegt, ein andermal schildern wir die Zeit, aus der es zu uns heraufstönt, oder wir geben das Lied hin und fragen: was muß das für ein Mann gewesen sein, der es zuerst gesungen, was für eine Zeit, die in ihm nachklingt, welche Schriftstellen sind es, die in ihm Herzblut des Dichters geworden sind? Aber wo wir anfangen, — das echte Lied hat den großen Vortheil für den religiösen Unterricht, daß es allemal in den frischen, vollen Strom geistlichen Lebens hineinstellt, daß es uns die großen Thaten Gottes beschreibt, wie sie in dem Mikrokosmos des Menschenherzens noch einmal geschehen sind, daß es uns obendrein, was die Sprache betrifft, den lebensvollen, dichterisch gestalteten, oft unübertreffbar volksthümlichen und treffenden Ausdruck für die biblischen Gedanken bietet. Wer also durch ein Einleben in das Lied, seine Entstehung nach Verfasser und Zeit, seine biblische Grundlage, seine segensreiche Wirksamkeit in der Geschichte der Kirche und der Einzelnen sich die Fähigkeit aneignet, auch die Schüler in das Ganze des geistlichen Lebens, das an das Lied sich knüpft, hineinzuführen, der wird die Erbaulichkeit beim sofortigen Gebrauch mehren und zugleich das Große erreichen, daß nicht allein für die Schulzeit das Verständnis der Schrift und des Katechismus durch den Besitz des Liedes gefördert, sondern auch im Leben der innwendige Mensch zu dem Kampf, der ihm verordnet ist, gestärkt werde. Und dahin zielt ja der katechetische Unterricht. — Daneben hat das Kirchenlied für die Schule noch einen sprachlich-ästhetischen Werth. Es ist ein herrliches Stück Poesie, welches dem Volke damit geboten und durch welches das innere Leben auch

*) Zum Behuf der katechetischen Behandlung sind namentlich zu empfehlen Schriften über das Kirchenlied und seine Geschichte, wie die von Cunz, Koch, Kriebitzsch.

des ärmsten Bauers und der geringsten Magd aufs festlichste ausgeschmückt, ja der Seele eine Schwinge geboten wird, auf welcher sie sich in die Freude, die kein Auge gesehen und kein Ohr gehört, emporheben kann. Dazu kommt dann das eigentlich Sprachliche, daß nämlich unser Kirchenlied, wie die deutsche Bibelübersetzung, in jener Sprache gedichtet ist, welche Luther als das Gefäß für das Evangelium zugerichtet hat und in welcher der deutsche Geist und der evangelische Geist am schönsten sich ausspricht. Diese Sprache sollen die Schüler der Volksschule durch Lautlesen und Auswendiglernen der Kirchenlieder sich zu eigen machen und für die Schüler der höheren Lehranstalten, die viel aus fremden und in fremden Sprachen reden und schreiben, giebt es kein besseres Bewahrmittel des Deutschen in Gedanken und Ausdruck als nebst der Bibel das Kirchenlied. Noch anderes könnten freilich Gymnasiasten am Gesangbuch lernen, was zur Ergänzung des Unterrichts in der Geschichte deutscher Dichtung gehört: sie könnten in den Perioden der Geschichte des Kirchenliedes die Perioden der inneren Kirchengeschichte unterscheiden, sie könnten schließlich lernen, daß nur so lange Poesie und Kraft im Kirchenlied ist, als der Glaube an den Sohn Gottes in den Sängern wohnt, und daß augenblicklich die schalste Prosa und matte Sentimentalität eintritt, da die Sänger Christum nicht mehr haben, und Aehnliches. Das wären solche Gaben, die bei der Verwerthung des Liedes in der Schule uns nebenbei von selbst zufallen würden. Die Hauptsache aber bleibt, daß die Schüler aller Schulen zur Freude und Fähigkeit gebracht werden, dereinst in Einfachheit das Gesangbuch unter den Arm zu nehmen, wenn die Glocken läuten, in der Kirche aus Herzenslust mitzufingen, in Krankheit es vor sich aufs Bett zu legen, und, wo das Lesen versagt, sich an den von der Schule her in der Seele haftenden Liedern für Leben und Sterben zu erquicken.

Geschäftsprotokoll, s. Schulacten.

Geschenke, s. Besoldung.

Geschichte, s. am Schluß des Bandes.

Geschichtlicher Sinn. Er ist im allgemeinen Empfänglichkeit für das Geschehene, Thatsächliche, Wesenhafte, im Gegensatz von dem Erdichteten, Gemachten, Scheinenden. Dieser Sinn liegt tief in der Menschennatur; aus dem Scheinleben der Sünde heraus sehnt sich der innere Mensch nach Wahrheit und Wesenheit als Nahrung für seinen zu Gott geschaffenen Geist. Darum hat alles Geschehene, Thatsächliche für ihn einen Reiz, wie die Speise für den Hungernden. Der geschichtliche Sinn findet sich schon im Kinde. Wer kennt nicht den unlöschbaren Durst so einer jungen Seele nach geschichtlichem Stoffe? Erzählen und wieder Erzählen! Reflexionen lassen es kalt oder ermüden es zeitig; eine geschichtliche Erzählung frischt alsbald seine Aufmerksamkeit, seine Theilnahme auf. Und wird das mit der Zeit viel anders? Die versammelten Richter zu Athen plaudern, da der Redemeister Demosthenes spricht; seinem Geschicklein von des Esels Schatten lauschen alle begierig. Geschichte ist die Heimat des menschlichen Geistes. Darum kommt auch Gott dem tiefsten Bedürfnisse der Menschheit entgegen nicht in bloßen Lehrsätzen, Idealen und Theorien, sondern in lebensvoller, concretester Geschichte. So ist auch der Geschichtscharakter des göttlichen Erziehwortes ein Beweis für den in jedem Menschen vorhandenen geschichtlichen Sinn als Anlage betrachtet. Mehr praktisch gefaßt ist er der Sinn für das im Laufe der Zeit Gewordene, im Gegensatz zu dem heute erst Gemachten oder unvermittelt ins Leben Gestellten, und darum auch die Fähigkeit und Geneigtheit zu anerkennender und liebender Würdigung der geschichtlichen Vergangenheit, ihrer Denkmäler, Schauplätze, Rechte, Sitten u. *)

*) „Um diesen dem deutschen Volke größtentheils verloren gegangenen Sinn wieder zu wecken, zu üben und zu bilden, muß man bei der Jugend anfangen und sie gewöhnen, über den Zusammenhang der Gegenwart mit der Vergangenheit nachzudenken. Es giebt einzelne Gegenden in Deutschland, wo sich ein solcher geschichtlicher Sinn noch in weiten Kreisen des Volks findet, wo auch der Dorfbewohner gern die alten Ortschroniken und andere dergleichen Urkunden studirt, welche in der Gemeinde- oder Zunftlade aufbewahrt sind oder welche der Geistliche und Lehrer ihm mittheilt; diese Richtung ist zu unterstützen“ (Wiedermann, der Geschichtsunterricht in der Schule 1860).

Der Geschichtssinn als Anlage ist im Menschen vorhanden, so gewiß als der Gesichtssinn. Der Erziehung aber liegt es ob, ihn zu pflegen, zu bilden, zu üben, wie das die anderen Sinne auch bedürfen; denn trotz der natürlichen Befähigung und Neigung für das Geschichtliche sind doch unzählige Menschen blind und taub für die Geschichte, wo es sich um ein Verstehen und Werthhalten des geschichtlich Gewordenen und Vorhandenen handelt. Dafür nun, daß es zum Verstehen und Werthhalten komme, hat die Erziehung zu sorgen.

Die ersten Bemühungen für Bildung des geschichtlichen Sinnes fallen schon in die Zeit vor der Schule, also in die Kinderstube. Man nähre und pflege frühe schon den Sinn für Wahrheit. Wahrheitsinn ist die Grundlage des geschichtlichen Sinnes. Man hüte sich z. B. vor angeblich „pädagogischen Lügen.“ Insonders erzähle man dem erzählfrohen Kinde, soweit nur immer möglich, Wahres, Thatsächliches. Damit sei aber keineswegs über erdichteten Stoff der Stab gebrochen; denn es liegt in der Natur des Menschenkinde neben dem Triebe nach dem Idealen auch ein nicht minder starker Zug nach dem Ideale hin. Hierüber s. d. Art. Märchen. Vor allem säume man nicht, die biblischen Geschichten auch dem jungen Kinde schon vorzuführen in ihrer plastischen Anschaulichkeit, ihrer reizenden Einfalt und Wahrheitsiefe.

Die heiligen Geschichten der Bibel sind aber nicht bloß für die Kinderschule, sondern die heilige Schrift muß auf allen Stufen der Jugendbildung in Haus und Schule als rechte Magna charta zu Grunde liegen, auch was die Bildung des geschichtlichen Sinnes betrifft. An dem biblischen Volke Israel haben wir ein Volk vor uns, ganz geeignet zu einem Lehrvolk für alle Völker und auch schon für die Jugend. Die Bedeutung der Familie, des Gehorsams, der Zucht, der Gottesfurcht für das Gedeihen des großen Ganzen, die Macht des Geistes, Glaubens, Gebets, die Wechselwirkung von Land und Volk, die Verbindung von Kunst und Leben, die mannigfaltigen Formen des socialen Lebens, der Segen der Eintracht, aber auch der Jammer der Entzweiung, die Herrlichkeit eines Volkes, das für seine höchsten Güter auch mit dem Leben einsteht, und die Schmach der Ausländerei, tiefstes Verderben und hoffender Glaubenstrost, — und über dem allen die heilig waltende Liebe und Gerechtigkeit des Herrn, — alles das ist hier vor den Augen aufgerollt in einer Objectivität, Durchsichtigkeit und Ueberschaulichkeit, wie sonst nirgends. Welche plastisch anschaulichen Persönlichkeiten! jede gewissermaßen die Verkörperung einer großen Idee! Das Walten Gottes in der Führung eines Volkes, sonst so tief verhüllt unter den daselbe vermittelnden Handlungen der Menschen und Wirkungen der Naturkräfte, ist hier aufgedeckt und vor das Auge gelegt. Fürwahr, in der heiligen Schrift liegt ein Lehr- und Bildungsbuch für den geschichtlichen Sinn vor uns und unseren Kindern, wie kein zweites möglich ist. Aus ihm ist nicht bloß geschichtliches Verständnis zu gewinnen, sondern zugleich auch jene Gesinnung, welche alles geschichtlich berechnete mit Liebe und Treue umfaßt und festhält.

Wird der geschichtliche Sinn an dem göttlich-realen Stoffe der heiligen Geschichte nicht ordnungs- und naturgemäß entwickelt und gebildet, dann darf es nicht wundern, wenn der im Kern des Geistes- und Gemüthslebens angerichtete Schade auch in Auffassung von Geschichte und Leben nachwirkt. Wo man an dem ehrwürdigsten Stoffe keine Pietät gelernt und geübt, da wird schwerlich jene Pietät zu erwarten sein, ohne die kein recht treues Festhalten am eigenen Land und Volke, seiner Sprache, Sitte, Eigenthümlichkeit und Ordnung sich bilden dürfte. Schon diese Verläumdung allein vermag uns eine ganze Reihe von Erscheinungen zu erklären, bei denen man immer fragen möchte: Gibt es denn für diese Leute keine Geschichte? Aus solchem Holze schnitzt man heutzutage Socialdemokraten. Wo dagegen der Sinn für das Geschichtliche, Thatsächliche in der Jugend an der realsten aller Geschichten, der biblischen gebildet ist, da ist für weiteren Unterricht in der allgemeinen und vaterländischen Geschichte, wie für eine richtige Anschauung des Lebens überhaupt ein guter Grund gelegt. Für die Volksschule ist und bleibt freilich die Bibel das Ein und Alles zur Bildung geschichtlichen Verständnisses; hinsichtlich der Weltgeschichte muß der Grundsatz der Anlehnung (an die Bibel) und im übrigen der der weisen Beschränkung herrschen, s. d. Art. Geschichte. Letzterer Grundsatz führt auf Betonung der vaterländischen Geschichte, und wer wollte leugnen, daß die Pflege derselben auch

in der Volksschule sich in Preußen seit 1815 gemacht und 1870 belohnt hat? Die Lectien von 1870 war so schlagend, daß man jetzt im evangelischen Deutschland kaum noch Weckung und Förderung des rechtmäßigen vaterländischen Selbstgefühls, des gesunden Egoismus, der Selbstachtung zu fordern braucht. Und doch heißt es immer noch nicht Eulen nach Athen tragen, wenn man von der Schule verlangt, sie solle das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aller deutschen Provinzen stärken, wenn man mahnt, es solle die gegen den 18. October geübte schöne Vergesslichkeit nicht gegen den 2. September wiederholt werden, wenn man bittet: zeiget doch die Herrlichkeit der deutschen Sprache, strafet die häßliche Ausländerei in Rede und Sitte! Vergesst über der Wacht am Rhein nicht den Liederdreiklang: Körner, Arndt, Schenkendorf! Ehret und pfleget die „Wurzeln eurer Kraft,“ Gottesfurcht, Gehorsam, fromme Sitte!

Mit dem, was die Schule thun soll und kann, muß die häusliche Zucht und Gewöhnung Hand in Hand gehen. Man halte vor allem über dem vierten Gebot: Ehrfurcht vor Eltern und Alten! Man pflege den Sinn für des Hauses Ordnung und Sitte, für verwandtschaftliche Liebe, für Familienehre etc. (s. d. Art. Familie). — Man bekrittelle nicht öffentliche Personen (Lehrer, Prediger, Beamte etc.) im Beisein der Kinder, weise vielmehr das schnabelschnelle Urtheil der Jugend über Personen und Einrichtungen in seine gebührenden Schranken. Man gebe ihr ihre Unreifeheit gelegentlich zu empfinden und gewöhne sie, zu dem Großen und Tüchtigen der Vorzeit und der Gegenwart ehrerbietig hinaufzusehen. Man pflanze dem alles bestehende wespennartig annagenden kritischen Geist unserer Zeit gegenüber Vorurtheile für das Vorhandene und Alte, zunächst nur, weil es das ist und sich, wenn auch unter Mängeln, bewährt hat, und Mißtrauen gegen das Neue, als das erst seine Probe zu bestehen habe.

Wird so und ähnlich der geschichtliche Sinn geweckt, genährt, gebildet und geübt, vor allem auf dem Grunde des göttlichen Wortes, durch Kirche, Haus, Schule, bürgerliches und vaterländisches Leben, so ist viel gethan (freilich noch weit nicht alles), um ein Geschlecht heranzuziehen, das sich liebend an alles bewährte Alte anschließe, ohne für wahren Fortschritt unzugänglich zu sein. Geschichtlicher Sinn, richtig entwickelt und geleitet, ist ein wesentliches Moment mit, um gute Bürger, sie mögen befehlen oder gehorchen, in ihrem Gott zufriedene Menschen, praktische Leute in geistlichen und weltlichen Dingen zu bilden.

Geschichtstabellen, s. Geschichte.

Geschlechter. Literatur: Burdach, Anthropologie. Stuttg. 1837. S. 423 bis 428; Heidenreich, die Verkehrtheit in der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend. 2te Aufl. Ansbach 1847. — Kant, Anthropologie (Hartenstein'sche Ausg. X, S. 339—348); W. v. Humboldt, Ueber den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur (Gesammelte Werke IV, S. 272—301); Derf., Ueber die männliche und weibliche Form (Ebendas. I, S. 215—261. — Jean Paul, Levana S. 75—101; Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 95 ff. 116 f. 224 ff. 356 ff. 601 f. 638; Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 455—465; II, S. 478—488; K. v. Raumer, die Erziehung der Mädchen (Geschichte der Pädagogik, III, 2, S. 165—238); Palmer, Evangelische Pädagogik, 1ste Aufl. I, S. 303—306; II, 163—168; Baur, Erziehungslehre, S. 99 bis 103; 120—125; 296—303.

Dieser Artikel bezieht sich weder auf das natürliche geschlechtliche Verhältnis und dessen pädagogische Behandlung (vgl. d. Art. Entwicklungsperiode und Geschlechtliche Verirrungen u. s. w.), noch auf das Einzelne der besonderen Schuleinrichtungen, welche etwa durch den Geschlechtsunterschied nöthig werden (vgl. darüber die Art. Geschlechtertrennung, Mädchenschulen), sondern nur von dem allerdings auf der natürlichen Grundlage erwachsenden Unterschied des geistigen Geschlechtscharakters hat er zu handeln und daraus die allgemeinen pädagogischen Folgerungen abzuleiten.

I. Der Grundunterschied ist der mit der Differenz der natürlichen geschlechtlichen Functionen zusammenhängende, zwischen der vorherrschend nach außen wirkenden Selbstthätigkeit des Mannes und der vorherrschend aufnehmenden und aneig-

nenden Empfänglichkeit des Weibes. Und zwar beruht nach Humboldts überaus feiner und treffender Ausführung (a. a. D. IV, S. 381 f.) die Verschiedenheit des Geschlechtscharacters auf dem Unterschiede einer vorherrschend selbstthätigen, oder vorherrschend empfänglichen Richtung. Der Mann beginnt selbstthätig mit der Einwirkung auf ein Object und es thut seiner überwiegenden Selbstthätigkeit keinen Eintrag, wenn er dann mit mehr oder weniger lebhafter Empfänglichkeit die Gegenwirkung aufnimmt; das Weib verhält sich zuerst empfänglich gegen eine Einwirkung, durch die es aber zur lebendigsten Rückwirkung angeregt werden kann. Durch sein selbstthätiges Wirken macht sich der Mann von der Naturbestimmtheit und von der Bedingtheit durch äußere Umstände in höherem Grade frei, es ist seine Bestimmung, in freier Thätigkeit seinen Wirkungskreis sich zu schaffen und die persönliche Selbstständigkeit in vollem Maße zu repräsentiren. Das Weib dagegen, wie es in höherem Sinne, als der Mann, bestimmt ist, die Gattung zu erhalten, stellt auch in höherem Grade den Gattungscharacter dar, zwar in einer Mannigfaltigkeit natürlicher Individualitäten, aber nicht in der Mannigfaltigkeit verschiedenen, mit persönlicher Selbstständigkeit ergriffenen Lebensberufs. Eben weil ihm die Richtung, selbstthätig aus sich herauszugehen, fehlt, bleibt bei dem Weibe seine Thätigkeit in höherem Grade an die natürlichen Grundlagen gebunden, vor allem an das natürlichste und primitivste gesellige Verhältnis, an die Ehe und an die Familie. Den Mittelpunkt der Familie als Mutter zu bilden, bleibt doch des Weibes eigentliche Bestimmung, und daraus ergiebt sich für alle eine wesentliche Gleichheit des Berufes.

Verfolgen wir nun den angegebenen Grundunterschied kurz durch die verschiedenen Erscheinungsformen des individuellen Lebens, so offenbart sich in der Sphäre des Gefühls die Selbstthätigkeit des Mannes darin, daß er vorzugsweise durch das die einzelnen Erscheinungen zusammenfassende Gesamtbild bewegt wird, daß er am meisten empfänglich ist für erhabene Eindrücke, und daß durch die Eindrücke, welche er aufnimmt, seine Phantasie zu freier Thätigkeit angeregt wird; dagegen zeichnet die Empfänglichkeit des Weibes der seine Sinn für das Einzelne aus, es wird durch das Anmuthige in höherem Grade angesprochen, und ergreift, wovon es unmittelbar berührt wird, mit der größeren Lebendigkeit und Innigkeit seines Gefühls. Im Denken schreitet der männliche Geist von der concreten Einzelheit rasch zum allgemeinen Gesetz fort, das aus diesem das Einzelne folgernde Verfahren ist das ihm angemessene, und eben darum ist die eigentliche Erfindung sein fast ausschließliches Vorrecht; das Weib dagegen haftet mehr an der einzelnen Vorstellung, und über die Reflexion treibt das Bedürfnis des weiblichen Geistes nicht hinaus, aber sein natürliches Unterscheidungsvermögen für das Richtige leitet sicherer, als das noch nicht zur Reife gediehene Raisonnement des Mannes, „man kann sagen: der Mann muß sich erst vernünftig machen, aber das Weib ist schon von Natur vernünftig“ (Fichte). Im Gebiete des Wollens und Handelns verfolgt der Mann fernliegende Zwecke, läßt sich von allgemeinen Grundsätzen leiten, wogegen das Weib, von ihrem natürlichen Gefühl für das Rechte geleitet, sich an die nächstliegenden Aufgaben hält und darauf bedacht ist, daß das Gute auch angemessen und schön geschehe, und so sucht das Weib, während die Thätigkeit des Mannes neuschaffend über die herrschende Sitte hinausgeht, vielmehr die Herrschaft der Sitte zu erhalten („Nach Freiheit strebt der Mann, das Weib nach Sitte.“ Göthe im Tasso). In Bezug auf das leibliche Leben kommt dem Manne die Kraft zu, und es steht ihm an, bestimmte Organe zeitweise einseitig anzustrengen und dann in längerer Ruhe und Erholung ihre Kräfte sich wieder sammeln zu lassen; dagegen fordert die Anmuth, welche das Vorrecht des schönen Geschlechtes ist, daß die verschiedenen Functionen in einer gewissen stetigen Gleichmäßigkeit harmonisch wirksam sind, wodurch das Weib zu ruhiger Ausdauer in höherem Grade fähig wird. Das beiderseitige Verhältnis zum Besitze ist im wesentlichen durch das Wort Kant's (a. a. D. S. 345) charakterisirt: „des Mannes Wirthschaft ist Erwerben, die des Weibes Sparen.“ Und was endlich die Form der Nationalität anlangt, so ist es die Aufgabe des Mannes, die nationale Eigenthümlichkeit zu behaupten und die großen nationalen Zwecke zu verfolgen; aber in dem Weibe stellt sich die nationale Eigenthümlichkeit unmittelbar und im ganzen noch deutlicher dar, als in dem Manne, weil es eben auch von der natürlichen Grund-

lage der Volksthümlichkeit sich weniger losmachen kann. Auf die bürgerliche und religiöse Gemeinschaft als solche wirkt nur die Selbstthätigkeit des Mannes unmittelbar ein, aber auch in dieser Beziehung ist die Einwirkung der Frauen sehr bedeutsam. Denn das Weib übt auf die Familie den intensivsten Einfluß, und da in dieser auch die bürgerliche und die religiöse Gemeinschaft wurzeln, so kann es nicht fehlen, daß die weibliche Einwirkung von dort aus auch auf diese Gemeinschaften sich verbreitet.

Wir dürfen nach diesem allen zusammenfassend sagen: der Mann entspricht seiner Bestimmung vorzugsweise durch das, was er thut, das Weib durch das, was es in seinem gesammten Wesen ist. „Man liebt,“ sagt Göthe, „an dem Mädchen, was es ist, und an dem Jüngling, was er ankündigt.“

II. Mann und Weib sollen, soweit es ohne Beeinträchtigung des eigenen Geschlechtscharakters geschehen kann, ihre Eigenthümlichkeit wechselseitig sich mittheilen, und in ihrer Verbindung erst stellt der volle Begriff des Menschlichen sich dar. In der vollkommensten Weise wird diese Verbindung in der Ehe vermittelt; aber auch in dem weiteren gesellschaftlichen Leben darf sie nicht fehlen, und die Erziehung hat auf die rechte wechselseitige Ergänzung des männlichen und des weiblichen Elementes vorbereitend hinzuwirken. Zunächst wäre es nicht gut, wenn bei der erziehenden Thätigkeit überhaupt nur männlicher, oder nur weiblicher Einfluß sich geltend machte, oder wenn insbesondere Knaben nur von Männern, Mädchen nur von Frauen erzogen würden. Wir fordern also in Bezug auf die erziehende Thätigkeit ein Zusammenwirken des männlichen und des weiblichen Einflusses. Der Knabe, von Natur darauf angelegt, bestimmten äußeren Zielen rücksichtslos nachzustreben, soll durch die weibliche Einwirkung an Innigkeit des Gemüthes gewinnen. Auch in dieser Beziehung ist die rechte Familienerziehung vorbildlich; insbesondere kann nur innerhalb der Familie, durch den weiblichen Einfluß in ihr, auch in dem künftigen Manne der Familiensinn begründet werden. Aber auch wenn der Knabe und Jüngling der Familie äußerlich entzogen wird, darf ihm die ermäßigende und formende weibliche Einwirkung nicht fehlen, so wenig, als der gereifte Mann dieses bildenden Einflusses entbehren kann. Andererseits wirken die Lehrer in der Schule zur Erweiterung des Gesichtskreises ihrer weiblichen Zöglinge. Denn daß der eigentliche pädagogische Beruf eine Sache des Mannes ist, kann doch wohl als unzweifelhaft gelten, da nur die männliche Selbstthätigkeit diejenigen Eigenschaften einschließt, welche jener Beruf vor allen erfordert: die umfassende Uebersicht, das organisatorische Talent, die Richtung auf das Objectiv und die damit zusammenhängende Fähigkeit, auf den Standpunct des Zöglings sich zu versetzen. Auf die Frage, inwiefern Erzieherinnen von Fach nothwendig oder berechtigt sind, gilt die Antwort: sie sind es um so mehr, je mehr der pädagogische Beruf mit dem mütterlichen zusammenfällt, also ganz besonders für Kinder und demnächst für Mädchen. Und doch ist auch für diese Fälle zu wünschen, daß nicht bloß die obere Leitung der Schule, sondern auch der Unterricht, sobald er einen mehr systematischen Charakter annehmen muß, Männern überlassen bleibt.

III. Es ist noch übrig, die Art und Weise darzulegen, wie die Erziehung die Eigenthümlichkeit eines jeden Geschlechtes wahren muß.

Was zunächst die Erziehung im engeren Sinne angeht, so fordert die lebhafteste und vorbringliche Selbstthätigkeit der männlichen Jugend eine stetigere und strengere Disciplin. Bei den Mädchen muß, wie Beneke treffend bemerkt, auch in den Schulen die Disciplin mehr der freieren und milderen Ordnung der Familie sich nähern. Strenge Strafen würden das weibliche Selbstgefühl verletzen und unterdrücken; dagegen wird die Erinnerung daran, wie lautes und wildes Wesen u. dgl. etwas unweibliches ist, in dem Munde des Erziehers um so wirksamer sein, da der Schülerin das Gefühl sagt, daß sie nur durch Bewahrung des Charakters der Weiblichkeit die Liebe und Achtung des Mannes sich erwerben kann. Freilich muß, um eine solche Wirkung hervorzubringen, der Erzieher eben ein Mann sein. Einem solchen kommt von Seiten der weiblichen Zöglinge nicht selten eine wahrhaft begeisterte Innigkeit persönlicher Zuneigung entgegen, wie der von Natur nach Unabhängigkeit strebende Knabe ihrer gar nicht fähig ist, auf der anderen Seite wird aber auch die

auf schwachen Füßen stehende Auctorität des energielosen Lehrers durch den feinen Blick für Schwächen, welcher dem weiblichen Geschlechte eigen ist, und durch dessen kleine Listen noch sicherer und vollständiger zu Fall gebracht, als durch die offene Verbtheit der Knaben. Dem Manne kann die Berührung mit dem feindlichen Leben nicht erspart werden, aber er besitzt in seiner vorherrschenden Selbstthätigkeit auch die Kraft, den Kampf zu bestehen, und die Erziehung hat die Aufgabe, diese Kraft zu stärken und ihr die rechte Richtung zu geben. Dem Weibe fehlt infolge seiner vorherrschenden Empfänglichkeit diese Widerstandskraft, und der Satz: „Jugend muß gewagt werden“ ist für Mädchen nicht gesagt; vielmehr müssen sie vor störenden Einflüssen bewahrt werden, bis ihr Wesen zu der inneren Selbständigkeit gelangt ist, welche das Ungehörige von selbst meidet oder von sich abweist.*) Mit einem Worte: Bei der Erziehung der männlichen Jugend muß, nach Schleiermachers Ausdruck, die kühne, bei der der weiblichen die vorsichtige *Maxime* leiten. Darum darf denn die stetige und strenge Disciplin, welche durch das Naturell des Knaben erfordert wird, doch auch keine pedantische, kleinliche und mäkelnde werden, welche seine Thätigkeit in Nebendingen sich verzehren und ihn zur rechten Selbständigkeit nie kommen läßt, oder ihn zu trotzigem Widerstande reizt. Von dem Weibe dagegen, eben weil es nicht auf die Erreichung bestimmter äußerer Zwecke hingewiesen ist, fordern wir, daß es um so sorgfältiger auf sich selbst und auf seine nächste Umgebung achte: Ordnung und Reinheit im Aeußeren wird nicht nur ihm selbst ein Schirm, sondern indem das Weib dadurch als Gehülfin des Mannes diesem die Sorge für das Kleine und Alltägliche abnimmt und ihm eine freundliche behagliche Umgebung schafft, befreit und erhöht sie das Wirken des Mannes für die Aufgaben seines besondern Berufes.

Rücksichtlich des Unterrichtes ist vor allem darauf aufmerksam zu machen, daß der auf harmonisches Zusammenwirken der verschiedenen Functionen angelegte weibliche Organismus langandauernde einseitige Kopfarbeit und anhaltendes Sitzen nicht verträgt, wie es wohl dem Knaben zugemüthet werden kann. Für die verschiedene Art des Unterrichtes, wie sie durch die Verschiedenheit des Geschlechtes bedingt ist, folgt alles wesentliche aus dem Grundsatz, daß dem männlichen Geiste das constructivende, dem weiblichen das reflectivende Verfahren am angemessensten ist. Unterrichtszweige, in welchen die constructivende Methode eigentlich herrscht, die philosophischen und höheren mathematischen Fächer, sind überhaupt nicht für das weibliche Geschlecht; dagegen ist das auf die concreten Anforderungen des wirklichen Lebens bezogene Kopfrechnen recht eigentlich ein weibliches Geschäft. Während der Knabe auf den pragmatischen Zusammenhang hinzuweisen ist, wird dem Mädchen die Geschichte zu einer Reihe von Biographien und „Lebensbildern.“ Der naturgeschichtliche Unterricht leitet den Knaben bald zum System hin, während das Mädchen von der concreten Erscheinung nicht bloß ausgeht, sondern auch fortwährend mehr an ihr haftet. Beim Religionsunterrichte dürfen dem Jünglinge die wichtigsten Einwendungen gegen Religion, Christenthum und Kirche nicht verschwiegen werden, vielmehr wird gerade dadurch, daß diese Angriffe von vornherein in ihrer Haltlosigkeit dargestellt werden, der Gefahr am besten vorbeugt. Bei dem Mädchen dagegen ist darüber zu wachen, daß sein Gemüth niemals aufhöre, in dem mütterlichen Boden der Religion möglichst ungestört zu wurzeln, das religiöse Bewußtsein muß zur gleichmäßigen Grundstimmung seines gesammten Seelenlebens werden; dann werden auch die Mütter erzogen werden, welche im Stande sind, den Söhnen in den ersten Jahren des Lebens schon jenen unvertilgbaren Eindruck frommer Mutterliebe in die

*) J. Paul, a. a. D. S. 91: „Die Sittlichkeit der Mädchen ist Sitte, nicht Grundsatz. Den Knaben könnte man durch das böse Beispiel trunfener Heloten bessern, das Mädchen nur durch ein gutes Sie sollten nicht einmal das Rohe, Unstittliche, Gewaltthätige hören, geschweige sehen Ein verdorbener Jüngling kann ein herrliches Buch aus der Hand legen, im Zimmer mit feurigen Thränen auf- und abgehen, und sagen: ich ändere mich; und es — halten Ich habe noch von wenig Weibern gelesen, die sich anders geändert hätten, als höchstens durch einen Mann.“

Seele zu legen, welcher zugleich die sicherste Bürgschaft dafür giebt, daß auch der verlorene Sohn den Weg zur Heimat wieder zurückfinden werde.

Geschlechtertrennung. Die Frage, ob die Geschlechter verschiedenen Unterricht erhalten, also verschiedene Lehranstalten für sie vorhanden sein sollen, ist nach zwei Hauptrückichten zu beantworten: nämlich 1) ob sowohl die Fähigkeit als die künftige Bestimmung der Mädchen wirklich eine so ganz andere ist als die der Knaben, daß das Zusammennehmen beider aus diesem Grunde unthunlich erscheint? und 2) ob in sittlicher Hinsicht Nachtheil von dem Beisammensein beider zu befürchten ist? In ersterer Hinsicht müssen wir, was die Intelligenz anbelangt, den Gegensatz der Geschlechter durchaus bestreiten. Was bis zum 14. Jahre für Mädchen zu abstract ist, ist es der Hauptsache nach auch für Knaben; das Interesse für die Lehrfächer ist durchschnittlich bei beiden Geschlechtern dasselbe, d. h. individuell größer oder kleiner. Was aber den künftigen Lebensberuf anbelangt, so ist er beim Landvolk in vieler Hinsicht derselbe; auch ist (von Niehl) längst bemerkt worden, daß Stimme, Gesichtszüge und Benehmen der beiden Geschlechter in dieser niederen Schichte sich sehr ähnlich sind. Also ist zu sagen: bei der Landjugend ist gegen das Zusammennehmen der Geschlechter nichts zu erinnern; auf der Stufe des Bürgerthums und der höheren Gesellschaft dagegen ist die Trennung der Geschlechter durch den Unterschied der ganzen Lebensbestimmung nothwendig gemacht und kann nur in einzelnen Lehrstunden aufgehoben werden, wie z. B. im Religionsunterricht und in den Gesangstunden.

Allein die Frage ist weiter, ob das Zusammensein in Einem Local, das tägliche Sichsehen nicht einen Reiz auf das Geschlechtsleben ausübe, der gefährlich wäre, und eine Gelegenheit zu Neckereien, ja zu Sünden gebe, die nicht mehr gutzumachen wären? Die einen unter den Pädagogen befürchten das in der That; so Schwarz, Lehrb. der Erz. III, S. 159. Dagegen ist die Mehrzahl derselben keineswegs für absolute Trennung, wenigstens nicht in der Volksschule und während der ersten Schuljahre. Auch Beneke und Palmer lassen hier eine Vereinigung zu. Mit Entschiedenheit haben für eine solche gesprochen Spieß, Allg. Schulz. 1836, Nr. 122—129 (wobei die Urtheile sehr vieler Pädagogen angeführt sind); Baur, Erz.-Lehre 296—303.

Als Vortheile, die das Zusammennehmen der Geschlechter auch in sittlicher Beziehung gewährt, erkennen die Pädagogen Folgendes an: Die Knaben werden durch den Verkehr mit den Mädchen sanfter, bescheidener, anständiger; sie gewinnen an Ehr- und Ordnungsliebe. Dagegen werden die Mädchen leichter vor falscher Sentimentalität bewahrt, sie verlieren die allzu große Schüchternheit und lernen sich freier bewegen. Der rechte, edle Ton, die rechte sittliche Haltung findet sich meistens da, wo beide Geschlechter in größerer Anzahl bei einander sind. Ueber die sexuellen Verirrungen bemerkt Harnisch, Handbuch S. 338: „Ich bin nach meiner Erfahrung der Meinung, daß gerade durch das Zusammensein von Knaben und Mädchen ein Grund zur Sittlichkeit gelegt wird, daß die Einbildungskraft der Knaben und die Sehnsucht der Mädchen durch die Wirklichkeit sich mäßigt, daß die Schamhaftigkeit sich weit eher bei gehöriger Schulaufsicht erhalten wird, als wenn beide Theile getrennt sind. Die Knaben, welche am wenigsten mit Mädchen zusammenkommen, und die Mädchen, welche am wenigsten Knaben sehen, sind der Verführung am ersten ausgesetzt.“ Ähnliche Erfahrungen werden aus N. Amerika berichtet.

Wenn also die bezeichneten sittlichen Nachtheile nicht zu befürchten sind, so kann das oben erwähnte didaktische Motiv um so eher Platz greifen, so daß man Denzel Recht geben muß, wenn er sagt: „Eine Abtheilung der Kinder nach dem Geschlechte darf in der Volksschule nie auf Kosten der Classeneintheilung nach Entwicklungsstufen stattfinden.“ Einl. in die Erz. u. s. w. II, 260. Also in solchen Schulen, wo nur zwei oder drei Lehrer vorhanden sind, da scheiden man um so mehr nach Kenntnissen, weil hier meistens die einfachen ländlichen Verhältnisse obwalten. Sind 4 oder mehr Lehrer vorhanden, oder verlangt es der sittliche, bezw. unsittliche Zustand, so mag man vom 8—10. Jahre, je nach den Verhältnissen auch vom Beginne der Schule an die Geschlechter trennen, dann aber auch vollständig.

Wo die Geschlechter vereinigt sind, da ist natürlich eine sorgfältige Aufsicht und Ueberwachung dringendes Bedürfnis. Alle sexuellen Beziehungen im naturge-

schichtlichen Unterricht, die Verirrungen der Unzucht in der Geschichte, das sechste Gebot müssen mit besonderer pädagogischer Weisheit behandelt werden. Daß die Subjellen gesondert und zweckmäßig gestellt werden müssen, versteht sich von selbst.

Geschlechtliche Verirrungen. In dem Lebensalter, welches den Erzieher beschäftigt, beobachtet man dreierlei Arten von geschlechtlichen Verirrungen. Es kann geschehen, daß Knaben und Mädchen noch vor den Entwicklungsjahren, ebenso, daß sie während derselben den Geschlechtsact ausüben. Sodann gehört hieher der leider nicht eben seltene Mißbrauch von Unmündigen beiderlei Geschlechts zur natürlichen oder unnatürlichen Wollustbefriedigung von Erwachsenen. Drittens befallen die geschlechtlichen Verirrungen jener Mißbrauch des eigenen Körpers zu unnatürlicher Wollust, welchen man mit Benennungen wie Onanie (im uneigentlichen Sinne gegenüber der ursprünglichen Bedeutung dieses aus 1. Mos. 38, 9 abgeleiteten Ausdrucks), Selbstbefleckung, Selbstschwächung, Masturbatio zu belegen pflegt. Dieses lezere Uebel als Leiden der Kindheit und Jugend ist der Gegenstand der folgenden Auseinandersetzung.

Geistliche, namentlich katholischen Bekenntnisses, Erzieher und Aerzte stimmen in der Ansicht überein, daß die heimliche Unzucht der bezeichneten Art seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts eine die allgemeine Vorstellung weit übertreffende Verbreitung besitzt; jedoch bleibt fraglich, ob das Uebel in der That in dem Grade, wie man annimmt, eine Krankheit der neueren Zeit bilde oder ob nicht vielmehr die Aufmerksamkeit seit dem Erscheinen der Schrift von S. A. Tissot „Von der Onanie; eine Abhandlung über die Krankheiten, die von der Selbstbefleckung herrühren; latein. 1758; übers. und mit Anmerk. von F. C. Kerstens; Leipz. 1769, 1792, 1798“ und durch die seither überreich veröffentlichte Literatur auf die Geschlechtsverirrungen hingelenkt wurde. Eine Zunahme des Uebels nach Grad und Ausbreitung vermögen wir allerdings keinesfalls zu bestreiten.

Die Onanie ist zu betrachten hinsichtlich ihrer Ursachen, ihrer Folgen, ihrer Erkenntnis, ihrer Verhütung und Heilung.

1) Ursachen. Zunächst wird zu unterscheiden sein zwischen der spontanen Entstehung und jener durch Beispiel und Verführung. Unbestreitbar verfällt manches unverdor bene Kind dem Uebel durch das schlechte Beispiel von Schul- oder Spielgenossen oder durch directe Verführung erwachsener Personen, namentlich unsittlicher Diensthofen, und erfahrungsgemäß bieten die heimlichen Gemächer und das Zusammenschlafen in Pensionaten und Erziehungsanstalten die häufigste Gelegenheit, während in der Familie neben der Scheu vor den Geschwistern auch die individuellere Beobachtung in Anschlag kommt. Die ärztliche Praxis lehrt jedoch die spontane Entstehung als die vorherrschende zu betrachten.

Einmal gewöhnt sich das Kind, mit den Geschlechtstheilen zu spielen, und wenn hierbei eine Wollustempfindung hervorgerufen wurde, ebenso wenn eine solche durch eine zufällige Reizung dieser Theile zustandekam, sucht es den gleichen Sinnestitel wieder hervorzubringen; auf diesem Wege wird das Uebel zur Gewohnheit in einem Lebensalter, welches fast jede Einsicht in das Verderbliche, Unsittliche und Sündliche dieser Manipulationen ausschließt; wächst später die Ahnung des Schuldhaften dieser Gewohnheit, so ist doch das Verständnis der nachtheiligen Folgen zu unklar und das sittliche Gefühl zu schwach, um dem zur Gewohnheit gewordenen Triebe immer widerstehen zu können.

Andererseits kommen aber besondere Veranlassungen vor, welche eine Blutüberfüllung und Erregung jener Theile bis zur specifischen Wollust herbeiführen. Unter den krankhaften Zuständen, welche hieher gehören, seien kurz genannt: Entzündungen der Schamtheile, juckende Ausschläge in der Umgegend, Mastdarmwürmer und Blasenleiden; hieher gehört auch die Erfahrung, daß Kinder, welche an nächtlichem Bettpissen leiden, leicht der Onanie verfallen, und der mächtige Antrieb zur Lustbefriedigung nach erhaltenen Schlägen auf den Hintern. Selbst eine augenblickliche Angst kann die Wirkung einer unwillkürlichen mit Samenergießung und Wollustgefühl verbundenen Reizung haben. Sodann ist ausdrücklich zu bemerken, daß die directe Reizung der Genitalien von gewissenlosen Wärterinnen ausgeübt wird, um unruhige Kinder zu geschweigen.

Unter den zufälligen Umständen, welche die gefährliche örtliche Erregung der Genitalien zuwege bringen können, möchten folgende Beachtung verdienen. Der von den Aerzten Erection genannte Zustand der Schamtheile entsteht auf leiblichem Wege am häufigsten, wenn Erregung des Blutes durch Speisen oder Getränke und Bettwärme mit Anfüllung der Blase und des Mastdarms im wachen Zustande, ferner wenn örtliche Wärme mit mechanischer Reizung — Fahren im gepolsterten Wagen, Gehen in engen Beinkleidern, Schaukeln auf den Knien, Zusammenpressen der über einander geschlagenen Beine, Reiten auf Spielgegenständen u. s. w. — zusammenwirken.

Die zweite Quelle des Uebels ist ein für den Nichtarzt in seiner specifischen Bedeutung leider schwer aufzufassender Zustand von gleichzeitiger Schwächlichkeit des ganzen Menschen nach leiblicher wie geistiger Beziehung, und zwar ein Zustand, der als das überaus häufige Ergebnis einer falsch geleiteten Erziehung sich kundgiebt. Die zu frühe oder den Kräften des Einzelnen nicht angemessene Anstrengung der psychischen Functionen bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Ausbildung des Körpers bedingt auf rein leiblichem Gebiet eine Ueberreizung des Nervensystems; da an der Entkräftung des Organismus die psychische Sphäre theilnimmt, so wird bei der Wechselwirkung von Gehirn-, beziehungsweise psychischer Thätigkeit und dem Geiste ein krankhafter Zustand, jener auch in diesem pathologische Erscheinungen nach sich ziehen, und diese werden um so mehr die Geschlechtsverhältnisse berühren, jemehr die vorzeitige oder übermäßige Entwicklung der Geschlechtlichkeit und das Vorwiegen geschlechtlicher Vorstellungen, mit anderen Worten die Gedankenunzucht, die psychische Onanie, hinzutritt.

Die Ursachen einer abnormen Entwicklung der Geschlechtlichkeit wurden in dem Artikel „Entwicklungsperiode“ dargelegt; jedoch die Rücksicht auf das Knaben- und Mädchenalter erfordert, daß einzelne der für diese Altersstufe besonders wichtigen psychischen Ursachen der Geschlechtsverirrung noch besonders behandelt werden. Ihre gemeinsame unmittelbare Folge besteht in dem Hinlenken der Aufmerksamkeit auf den Unterschied der Geschlechter und auf die Geheimnisse der sexuellen Functionen. Hierher gehört es, wenn man Kinder sich entblößen läßt, über ihre Nacktheit schändert, ebenso wenn heranwachsende Knaben und Mädchen beim An- und Auskleiden, beim gemeinschaftlichen Baden und Schlafen, beim Besuche der geheimen Orte u. dgl. sich schamlos betragen dürfen; ferner das Anhören zweideutiger Reden oder unverhohlener Gespräche über die Geschlechtsverhältnisse, das Anschauen gewisser sinnlicher Liebkosungen oder schlüpfriger Bilder und das Lesen verführerischer oder allzu unverhüllter sexueller Darstellungen.

2) Folgen. Der größte Irrthum ist die Annahme eines allgemeinen Krankheitsbildes; am wenigsten darf man auf einzelne Erscheinungen, als wären sie sichere Merkmale, Gewicht legen. Bei der großen Mannigfaltigkeit der Folgeerscheinungen müssen wir daher den Satz aufstellen, aus diesen allein lasse sich auf das Vorhandensein des Uebels nur dann mit Wahrscheinlichkeit oder Sicherheit schließen, wenn eine aus keiner anderen Ursache zu erklärende krankhafte Veränderung eines Individuums nach seiner physischen und psychischen Seite sich entwickelt.

Die Folgen gestalten sich nach der Art und noch mehr nach ihrem Grade verschieden, je nachdem es sich bloß um unbewusste oder mit unvollständiger Einsicht und geringer Betheiligung der Phantasie gebliebene Masturbation, oder aber um die unnatürliche Befriedigung des von psychischer Seite angeregten Geschlechtstriebes mit den im heranreifenden Alter unausbleiblichen Seelenkämpfen handelt. Sodann ist zwar z. B. Hufeland viel zu weit gegangen, wenn er den Säfterverlust bei Einer Entleerung mit dem bei einer Aderlässe vergleicht; ganz gleichgültig ist es jedoch keineswegs, ob Samenentleerungen die Geschlechtsreizung begleiten oder nicht, und es ist die Gefahr am größten, wenn bei vorzeitiger Pubertät viel Zeugungsflüssigkeit entleert wird.

Die folgende Skizze der Wirkungen ist daher durchaus nicht als ein Krankheitsbild zu betrachten, sondern deutet uns an, in welchen Gebieten des Organismus die Nachtheile im allgemeinen sich offenbaren können, und eben deshalb ist das Detailliren unterlassen.

Der örtliche Mißbrauch der Genitalien bedingt den Aerzten bekannte Form-

veränderungen, nach Umständen entzündliche Zustände, als schwerste, stets der ärztlichen Behandlung bedürftige Folge die Spermatorrhöe. Reizzustände der benachbarten Blase sind häufige Begleiter. Die Betheiligung des Rückenmarks äußert sich bei habitueller Onanie stets durch Asthenie unter den folgenden Zeichen: unwillkürliche Bewegungen bei plötzlichen Sinneseindrücken, rasches Erlahmen der willkürlichen Muskelthätigkeit, verminderte Energie der Ortsbewegung, Zittern der Hände und Schwanken bei längerem Stehen ohne seitlichen Stützpunkt; schwerere Folgen, namentlich Impotenz und Rückgratschwindsucht, sind selten. Die Ueberreizung des verlängerten Markes führt bei gegebener Disposition zu Krampfkrankheiten, namentlich zur fallenden Sucht (Epilepsie), glücklicherweise selten. Charakteristisch ist die Aenderung der Gehirn- und psychischen Functionen. Am allgemeinsten beobachtet man bei Knaben eine ungünstige Aenderung ihres Wesens: große Reizbarkeit oder Apathie, Nachlaß des Lerneifers, Schwäche des Gedächtnisses, oft krankhafte Willensschwäche, dabei ein scheues, zurückgezogenes, schleichendes Wesen. Ist die Infection der Phantasie vorherrschend geworden, so verrieth sie sich durch die Erregung bei allem, was in irgend einer Beziehung zu geschlechtlichen Dingen steht, das Zurückziehen von den lärmenden und Kraftaufwand erfordernden Spielen und Uebungen und das Aufsuchen der Einsamkeit.

Die secundären psychischen Folgen sind größtentheils davon abhängig, daß das Gesundheitschädliche des Uebels zum Verständnis kommt und Reue, Schamgefühl, nicht selten Verzweiflung an sich selbst, zumal nach Rückfällen, das Bewußtsein beherrscht; in diesem Zustande liegt die größte Wahrscheinlichkeit der Heilung, aber auch die Gefahr eines Uebergangs zur Hysterie, Hypochondrie und eigentlichen Seelenstörung. Die Uebertreibungen in wohlgemeinten Schriften über Onanie, noch mehr aber die schändliche Speculation einer jetzt ihr Unwesen treibenden populären Literatur, welche, um Käufer oder Kunden zu werben, die Behafteten geflissentlich in größte Sorge und Angst setzt, bewirken sehr häufig eine dauernde krankhafte Richtung auf die Beobachtung der Körperzustände oder bei gefühlvollen Naturen Schwermuth. Auch allzu strenge Einwirkungen der Beichtväter, man denke namentlich an die Jesuitenmissionen, können notorisch diesen Ausgang herbeiführen.

Die Folgen in anderen Gebieten des Organismus äußern sich schon in den Knaben- und Mädchenjahren und müssen als minder charakteristisch behutsam beurtheilt werden. Consensuell leidet besonders der Magen, daher Störungen der Verdauung und Stirnkopfschmerz häufig; Herzklopfen nach geringen physischen und psychischen Bewegungen und Blutstocungen in einzelnen Venen, namentlich unter den Augen, sind vielgenannte Merkmale; wichtiger jedoch ist die schlechte Ernährung, namentlich geringe Entwicklung der Muskeln zusammen mit lebloser, schlechter Haut und häufigen Pustelausschlägen; diese sind übrigens etwas alltägliches in den Pubertätsjahren und die Magerkeit für sich ist ein häufiges Attribut des raschen Wachstums.

3) Erkenntnis. Sie kann sich stützen auf Denunciation, auf ertappen während der That und auf sonstige Ueberführung, endlich auf directes oder indirectes Eingeständnis. Ist der Verdacht erwacht, so werden Eltern und Erzieher, ehe sie weiter gehen, durch nähere Beobachtung den Sachverhalt tiefer zu ergründen suchen. Man beachte besonders, ob nicht in vermeintlich unbewachten Augenblicken die Hände zu den Genitalien geführt, unanständige Stellungen oder Bewegungen vorgenommen werden, ob nicht beim Ueberraschen nach dem Zubettegehen oder nach einem langen Aufenthalte auf dem heimlichen Gemache u. dgl. eine auffallende Erregung und Verlegenheit zu bemerken ist. Flecken in der Leib- und Bettwäsche von Mädchen sind nicht charakteristisch, bei häufigerem Vorkommen beziehen sie sich aber auf einen Schleimfluß u. dgl., also etwas krankhaftes oder auf Masturbation. Eigenthümlich sind die Samenflecken in den Nachtleidern und der Bettwäsche; erscheinen sie selten, so können sie auf den normalen nächtlichen Pollutionen beruhen; häufige Flecken, ebenso die Spuren von Tagespollutionen betrachte man stets als abnorm.

Wie soll nun verfahren werden, wenn man durch eine Unterredung mit dem Befleckten für sich selbst die volle Ueberzeugung gewinnen und sodann die heilenden Maßregeln einleiten will? Bekanntlich erfolgt ein offenes Geständnis zumal bei Knaben selten und um so weniger, je mehr die Furcht vor Strafe und die Aussicht des erfolgreichen Abläugnens vorherrscht. Man wird daher in einer ernstern, aber liebe voll be-

kümmerten Weise den Verdächtigen auf die unlängbaren Thatfachen aufmerksam machen, wird auch nach Merkmalen fragen, deren Zusammenhang mit den Geschlechtsünden nur dem Sachverständigen bekannt ist, und aus ihrem Zugeständnis einen überraschenden Beweis ableiten; das ganze Benehmen des wirklich Befleckten bei einer solchen Unterredung wird den Menschenkenner genugsam aufklären und für ihn bedarf es keines unumwundenen Bekenntnisses, wenn schließlich die Frage auf einen, wie man hoffe, in seiner Verderblichkeit nicht begriffenen Mißbrauch der Genitalien gerichtet wird. Der Unschuldige, zumal der noch keine Vorstellung von der fraglichen Verirrung besitzt, wird sich leicht unterscheiden von dem verstockten Schuldbewußten. Ein Geständnis wird eher auf Fragen nach einzelnen unreinen Acten als nach einer Gewohnheit erfolgen.

4) Heilung. Sie gelingt, wenn das Uebel zum Laster geworden ist, in den Knaben- und Mädchenjahren schwer, leichter in der Jugend; in diesem Zeitraume geht es aber häufig über in natürliche geschlechtliche Ausschweifungen, zumal bei Jünglingen, oder wenn auch der mechanische Mißbrauch unterlassen bleibt, besteht doch die Ausschweifung der Phantasie noch fort. Ob die Folgen heilbar sein werden, hängt ganz von ihrer Beschaffenheit ab; im allgemeinen lehrt die Erfahrung, daß eine gewisse Schwächlichkeit bis in das gereifte Mannesalter und selbst lebenslänglich fortbesteht; war Hypochondrie oder Hysterie oder Epilepsie oder Seelenstörung zustande gekommen, so ist eine dauernde und vollständige Herstellung der Gesundheit nicht mehr zu erwarten. Bei dieser Sachlage und bei der ebenso wesentlichen Rücksicht auf die Verderbnis des Charakters besteht die erste und wesentlichste Aufgabe des Erziehers und Arztes in der Verhütung.

Es handelt sich vor allem einmal darum, daß das Kind sich nicht an die bezüglichen Manipulationen gewöhne. Deshalb sind die unter den Ursachen erwähnten Krankheitsreize u. s. w. zu verhüten und zu unterdrücken und ist keinerlei Spielerei mit den Geschlechtstheilen zu dulden; das einzige Gegenmittel bei kleinen Kindern sind unachtsamliche Schläge auf die Hand. Sobald das Kind die nöthige Fassungskraft besitzt, bezeichne man ihm jederlei Betastung der Schamtheile als eine Handlung, deren sich jedes gute Kind zu schämen habe. Sodann aber besteht die Prophylaxe der Onanie in nichts andrem als einer guten, die sinnliche wie die vernünftige Natur des Menschen gleich würdigenden Erziehung; ohne diese bleibt alles Ankämpfen gegen einzelne Veranlassungen Stümperei.

Speciell ist auf einen häufigen Fehler in der Art der Verhütungsmaßregeln aufmerksam zu machen. Manche Eltern warnen häufig und in einem besonders feierlichen Tone, auch ohne Angabe von Gründen, vor dem Verstecken der Hände, vor dem Uebereinanderschlagen der Beine u. dgl.; die Kinder können so gerade zu den verbotenen Manipulationen angereizt werden. Diese zur Schau getragene Absichtlichkeit schadet aber auch dann, wenn das stetige Mißtrauen unberechtigt ist.

Von großem Belange ist weiter die Frage nach den directen Vorbauungsmitteln. Einmal handelt es sich um die Ausschließung überwiesener oder dringend verdächtiger Onanisten aus der öffentlichen Schule oder der Erziehungsanstalt, um die übrigen Schüler und Zöglinge vor der Ansteckung zu sichern. Bei den öffentlichen Schulen kommt hier in Betracht, daß der Ausgestoßene dennoch wieder in einer andern Anstalt wird aufgenommen werden, daß weiter durch eine empfindliche Züchtigung jedem weiteren Versuche einer Mittheilung des Uebels wird vorgebaut werden können, daß endlich die in der Ausschließung aus der öffentlichen Schule liegende Beschimpfung auf den Charakter des Betroffenen den schlimmsten Einfluß haben kann.

Sodann besteht die Streitfrage, ob einem Einzelnen, der verdächtig ist, und ob einer ganzen Schulklasse, welche in der Regel eine Anzahl Befallener in sich schließen wird, eine besondere Belehrung und Warnung vor den geheimen Sünden zu ertheilen sei, ob nun diese Maßregel vom Erzieher, von einem der Eltern unmittelbar oder mittelst eines passenden gedruckten Rathes ausgeführt wird. Das Mittel ist jedenfalls ein zweischneidiges; anzunehmen ist jedoch, falls man fürchtet, durch Belehrung müßte ein kindliche Harmlosigkeit verlernt werden, daß die große Mehrzahl der Kinder in den Volksschulen frühe über die Geschlechtsverhältnisse halbwegs aufgeklärt wird.

Der Inhalt der Belehrungen fällt mit der Materie der moralischen Heilmittel des Uebels zusammen.

Die großen Schwierigkeiten der Heilung wurden zum Theil angedeutet; hier sei der Satz an die Spitze gestellt: ohne gründliche Belehrung keine radicale Heilung! Da der ernste Wille zur Besserung die erste Heilbedingung, Willensschwäche aber geradezu ein Symptom des Onanisten bildet, so bleibt nur der Joh. 8, 36 gewiesene Weg. Hiemit ist einerseits gesagt, daß einzelne Mittel höchst unzuverlässig sind, andererseits aber ein Zusammenwirken der diätetischen und nach Umständen der medicinischen Agentien mit den religiös-moralischen durchaus nicht abgelehnt.

Die medicinischen Mittel sind angezeigt, wenn ein körperlicher Krankheitszustand, ebenso wenn eine Seelenstörung das Uebel unterhält oder umgekehrt durch dasselbe bedingt wird; ebenso wenn die Erregung des Geschlechtstriebes eine krankhafte im engeren Sinne geworden ist.

Der geringe Werth der mechanischen, der Zwangsmittel, ist anerkannt, doch kann ihr Gebrauch in besonderen Fällen zweckmäßig sein. Gürtel mit Schenkelriemen, an denen man eine Art Gitterwerk von Silber oder Platin befestigt, sind zumal bei Mädchen unsicher. Das bloße Befestigen der Hände an den Bettstücken oder ihre Verwahrung mit einem Fausthandschuh ist für sich unzureichend; es müssen durchaus auch die Beine durch Riemen u. dgl. festgehalten werden. In den Irrenanstalten bedient man sich häufig der Zwangsjacke, oft neben dem Einbinden in den englischen Stuhl.

Solche Mittel sind geeignet, wenn die Heilung einer schweren complicirenden Krankheit, z. B. der Epilepsie oder einer Rückenmarkslähmung, von dem Aufhören der Masturbation wesentlich abhängt; ebenso wenn bei krankhaft gesteigertem Triebe der seiner selbst unmächtige Kranke die mechanische Unterstützung seines guten Vorsatzes verlangt.

Die Wichtigkeit der diätetischen Mittel wird aus dem Gesagten genugsam hervorgehen; gleichwohl warnen wir auch hier vor der Meinung, als gäbe es spezifische Recepte gegen Onanie. Wir meinen namentlich gymnastische Uebungen und die Anwendung der Kälte unter der Form von Waschungen, Sitz- oder Vollbädern. Methodische Muskelübungen besitzen als Mittel zur Ableitung und Beruhigung des durch geistige Arbeit überreizten Gehirnlebens hohen Werth. Jedoch verlangt die Muskelschwäche der Befallenen eine ihrem Kräftezustand angemessene Abänderung der herkömmlichen Turnübungen. Sitzbäder sollten nur vom Arzt verordnet, Flußbäder nie in zu stark bewegtem Wasser und immer in guter Gesellschaft genommen und die kalten Waschungen sollten auf die Morgenzeit beschränkt werden; sonst kann die Anwendung der Bäder wie der Waschungen eine schlimme örtliche Reizung herbeiführen.

Die richtige Auswahl und Anwendung endlich der moralischen Mittel ist nur Sache des menschenfreundlichen und erfahrenen Erwachsenen, welcher durch seine Stellung zum Befallenen berechtigt ist, in seine tiefsten Geheimnisse zu dringen. Selbstverständlich lassen sich nur die allgemeinsten Gesichtspuncte des Verfahrens aufstellen und ist die individualisirte persönliche Belehrung und Warnung auch dem besten gedruckten Rathe vorzuziehen.

Der Erzieher wende sich zunächst an den Verstand; er lege unumwunden dar, welche Folgen das Uebel bisher gehabt habe, und knüpfe daran eine ernste Belehrung über die möglichen schwereren Einbußen an Gesundheit, Lebensdauer und Lebensglück, wenn dem Laster nicht entsagt werde. Sodann ermahne der Erzieher zur strengsten Aufmerksamkeit auf die Umstände, unter welchen der Anreiz zur einzelnen Sünde sich entwickelt, und bringe auf das ängstliche Vermeiden solcher Gelegenheitsursachen.

Durch die Furcht vor empfindlichen Strafen zu wirken, ist gewiß das zweckmäßigste bei Kindern; bei Knaben und Mädchen wird der Erfolg häufig nur im sorgfältigen Verheimlichen bestehen. Einzelne Strafen, wie Einsperren ohne die Zeit erschöpfende Arbeit, sind völlig verwerflich.

Um auf das Gefühl zu wirken, berufe man sich auf die eigene Ehrliche; dabei lasse man die Möglichkeit durchblicken, daß man die Behafteten als solche errathen könne. Endlich auf religiös gestimmte Gemüther wirkt am tiefsten der Gedanke an die Bekümmernis der Eltern und die Berufung an die verurtheilende Stimme des

eigenen Gewissens; solche Naturen werden unter häufigem Aufblick zu Gott mancher Gefahr entgehen, sie werden aber auch einzelnen Versuchungen erliegen und alsdann eher des Trostes als der Strenge bedürfen. — In Bezug auf die Person des Rathgebers bemerken erfahrene Erzieher, daß verständige Mitschüler durch ihre Warnungen meistens mehr fruchten als die Vorgesetzten; diesen wie den Eltern wird es also zukommen, sich einer solchen Mittelsperson zu bedienen.

Literatur. Die ältere pädagogische Literatur und eine treffliche Bearbeitung s. bei N. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts; I. S. 35—40; S. 138. Als populäre Schrift ist hervorzuheben: Kapff, Warnung eines Jugendfreundes u. s. w.; Stuttgart, in vielen Auflagen. Vgl. d. Art. Aufklärung, Schamhaftigkeit.

Geschwister, s. Familie.

Geselligkeitstrieb. Der Geselligkeitstrieb, demzufolge der Mensch nach Gemeinschaft mit anderen Individuen seiner Gattung strebt, offenbart sich schon bei dem Säugling. Da ohne das Leben in der Gemeinschaft sich kein geistig sittliches Menschenleben entwickeln würde, so leuchtet ein, welch ein wirksamer Hebel der Geselligkeitstrieb, recht geleitet, für die Gesamtbildung des Menschen sein muß. Seine erste und wichtigste Nahrung muß er in der Familie, dieser Grundlage aller sittlichen Gemeinschaft, finden. Dennoch sehnt sich das Kind bald über seinen Familienkreis hinaus nach Umgang mit Seinesgleichen aus andern Familien (vgl. d. Art.: Gespielen, Freundschaft, Umgang). In den verschiedenen Richtungen, welche der Geselligkeitstrieb des Kindes nimmt, erhält der Erzieher beachtenswerthe Winke und Aufschlüsse über die verschiedenen Individualitäten und ihre Behandlung. Oft zieht aber auch ein Kind das andere an, ohne daß die Erwachsenen den Grund solcher Sympathie anzugeben vermöchten. Die Geselligkeit und ihre Richtung läßt sich nicht commandiren und erzwingen, wohl aber leiten und fördern. Die Erziehung — des Hauses wie der Schule — soll das Schädliche und Störende abhalten, Angebereien zurückweisen und nicht durch Ausfragen begünstigen, aber auch behülfslich sein, daß Passendes sich findet. Die Schule leistet der Geselligkeit der Jugend bedeutenden Vorschub durch das ganze Schulleben, die gemeinsamen Spaziergänge, die Turnspiele, die sogenannten Kinderfeste. Das elterliche Haus bietet schon durch die mannigfachen Lebensverhältnisse, denen sich kein Familienkreis entziehen kann, dem Geselligkeitstrieb mannigfache Anregung, wosfern nur die Erziehenden sich Zeit und Mühe nehmen, das Gegebene zum Besten der Kinder zu benutzen. Besonders liegt es den Frauen ob, denen schon von Natur der gesellige Tact eigen ist, die tauglichen Elemente zu versammeln. Doch ist andererseits auch vor der Ausartung des Geselligkeitstriebes zu warnen, die durch verfrühte Genüsse entsteht. Wir rechnen dahin die Theegesellschaften der Mädchen, die Kinderbälle und „Visiten,“ die weiter nichts sind als die Nachäffung des Lebens der Erwachsenen; ferner das Mitnehmen der Kinder in Wirthshäuser und zu Dinern, bei welchen sie im Grunde bloß vegetiren. Die Zucht, die das Kind schon früh an das „bete und arbeite“ gewöhnt, wird es auch vor jener Gesellschaftsucht bewahren, die zuletzt alle Einkehr in das eigene Innere hindert, oberflächlich und charakterlos macht. Das Kind soll es stets als eine Wohlthat erkennen, wenn Eltern und Erzieher ihm Spielgenossen verschaffen; darum darf es auch nicht störrisch sich zurückziehen, wenn die Gespielen einmal zu ungelegener Zeit kommen. Ein anderes ist die Neigung des Gemüths zum Alleinsein, die Abneigung vor zahlreicher Spielgenossenschaft; hievon hat schon der Art. Abneigung gehandelt.

Gesellschaft, s. Umgang.

Gesinde. Von diesem ist seitens der Pädagogik in der doppelten Hinsicht Notiz zu nehmen: 1) sofern dasselbe in der Erziehung als ein activer Factor mitwirkt; und 2) sofern die Behandlung des Gesindes in der Familie einen nicht unwichtigen Einfluß auf die sittliche Gesamtbildung der Kinder des Hauses hat.

1) Ueber den gewissenlosen Unfug, die eigenen Kinder, solange sie noch nicht den Glanz des Hauses zu vermehren im Stande sind, dem Gesinde zu überlassen, bedarf es hier keines weiteren Wortes. Was ein Kind in der Bedientenstube lernt, dient ihm nicht zum Heile. Gleichwohl ist ein Verkehr der Kinder mit dem Gesinde gar nicht zu

vermeiden, weil es ihnen viele Dienste leisten muß; diese aber dem Kinde nur so leisten zu lassen, daß sich ein innigeres Verhältnis gar nicht bilden dürfte, wäre in keiner Hinsicht gut. Es hat außerdem noch seinen guten Grund, warum es einem Dienstboten rechter Art leicht ist, der Kinder besondere Zuneigung zu gewinnen: es ist die Naturverwandtschaft des Kindlichen mit dem Volksthümlichen. Daraus folgt, daß auch um der Kinder willen die Dienstboten sorgfältig gewählt und im Auge behalten werden müssen. Das richtige Maß in jenem Verkehr wird in der Praxis nicht schwer zu treffen sein. Disciplinäre Gewalt ist den Dienstboten nicht zu gestatten; aber ebenso gewiß müssen die Kinder wissen, daß, wenn ihnen die Magd eine Unart untersagt, sie zu gehorchen haben.

2) Wenn es zur gebiegenen sittlichen Bildung gehört, daß unsere Jugend einerseits die von Gott gesetzten, natürlichen Unterschiede unter den Menschen nach Stand, Vermögen, Geltung richtig erkenne, andererseits aber diese Unterschiede immer wieder in der Liebe aufgehoben sein lasse: so ist eben hiezu die beste praktische Schule im Verhältnisse der Dienstboten zur Familie gegeben. Was Unterordnung, was Gehorsam, was das Loos des von seiner Hände Arbeit Lebenden ist, das sieht das Kind hier in Person vor sich. Aber keineswegs darf es gegen den Dienstboten herrisch auftreten, ihn ungestraft mishandeln, schmähen, verhöhnen; vielmehr soll es im Dienstboten nicht nur den Erwachsenen ehren, sondern dafür auch ein Herz bekommen, daß es das Harte des Schicksals empfindet, sein Brot unter Fremden suchen zu müssen, daß es in den Diensten, die ihm die Dienstboten leisten, nicht bloß die den Lohn bedingende Schuldigkeit, sondern auch jenes Unbezahlbare anerkennt, was den Dienenden zum Freien macht. Das alles lernt aber das Kind nur, wenn es sieht, daß die Eltern die Domestiken christlich behandeln. Wo die Eltern nicht einmal gerecht, geschweige denn human verfahren, da muß der Kinder eigenes Herz vergiftet werden. Besonders einem erkrankten Dienstboten gegenüber wird sich jene Humanität in ihrer rechten Größe bethätigen; da haben auch die Kinder Gelegenheit, zu zeigen oder zu lernen, daß die echte Christenliebe alles ausgleicht. Unerläßlich ist, daß die Dienstboten an der Hausandacht theilnehmen, ebenso, daß ihnen an Sonn- und Festtagen der Besuch des Gottesdienstes regelmäßig gestattet wird. Ja, wenn die Dienstboten selber keine Lust dazu bezeugen, so muß die Herrschaft den Gesichtspunct der Erziehung auch auf sie, wie auf die Kinder anwenden. Auch an den Domestiken sollen die Kinder nicht sehen, daß man leben kann ohne Gottes Wort und Sacrament.

Gespenssterfurcht, s. Furcht.

Gespielen, Kameraden. Dem Kinde, das ohne alle kindliche Genossenschaft aufwachsen müßte, würde nicht nur ein wesentlicher Theil des Jugendlebens, nämlich der Frohsinn, verkümmert werden, sondern auch seine ganze sittliche Ausbildung müßte mangelhaft und einseitig bleiben; es würde entweder weichlich oder hochmüthig und schroff, ungefüge und unpraktisch werden. Mit Eltern und Lehrern kann das Kind seine Kraft nicht messen, mit ihnen in gleichem Thun und Streben nicht wetteifern. Wohl ihm, wenn es Geschwister hat, die ihm als Vorbilder und Spielgenossen zugleich zur Seite stehen! Dennoch können die Geschwister dem Geselligkeitstriebe nicht volle Befriedigung gewähren, da sie in natürlicher Ordnung über einander stehen, die älteren die jüngeren gern bevormunden und leiten, aber ungern sich ihnen gleichstellen. Dazu kommt, daß ein Hauptreiz der Geselligkeit, nämlich die Berührung verschiedenartiger Individualitäten den Kindern Einer Familie fehlt, da sie als Glieder Eines Organismus in einem zu gleichartigen Verhältnis stehen. Da bieten sich dann die Altersgenossen aus anderen Familien zu willkommener Gesellschaft, d. h. als Spielgenossen an; denn wenn Kinder zusammenkommen, so kann der Zweck kein anderer sein, als das gemeinsame Spiel. Obwohl nun in der Zeit der Kindheit die individuellen Unterschiede noch keineswegs scharf hervortreten (daher der Collectivname „Gespielen“), so wirken die Kinder doch bereits mit ihrer ganzen, vollen Individualität aufeinander, denn sie geben sich in voller Freiheit. Im Kreise der Gespielen braucht die Zucht nicht unmittelbar zu walten; sie greift nur dann ein und zieht ihre Zügel an, wenn die Bewegung zu heftig wird oder auf falsche Bahnen geräth. Selbst die Beaufsichtigung soll wenigstens manchmal eine unmerkliche sein und, wo sie unmöglich ist, dadurch ersetzt werden, daß man die Kinder gewöhnt, über das Treiben mit den

Gespielen vollkommen offen zu berichten. Es waltet bereits der demokratische Geist des Spiels, wo jeder sich selbst Gesetz und Regel giebt, indem er freiwillig sich in die gemeinsame Thätigkeit einfügt. Die größere Tüchtigkeit, Gewandtheit und Kraft wird zwar auch hier den Vorrang behaupten, aber es darf das Gefühl der Gleichheit doch keinen zu großen Abbruch erleiden; ist ein Kind dem andern im Alter und sonst zu sehr voraus, so wird es nur zu leicht verleitet, seine Ueberlegenheit geltend zu machen. In der unbefangenen Weise, mit der die Gespielen zusammen verkehren, reiben und schleifen sie nichtsdestoweniger ihre Ecken und Härten an einander ab; viel intensiver, als es scheinen mag, werden bereits die sittlichen Ideen der Billigkeit und des Rechts, die sittlichen Gefühle der Theilnahme und des Wohlwollens praktisch erlernt. Es bildet sich unvermerkt der Gemein Sinn, der über das beschränkte Familieninteresse hinausgeht. So nöthig es auch ist, eine gewisse Vorsicht in der Auswahl der Gespielen zu beobachten, um schädliche Einflüsse fern zu halten: so darf man doch nicht zu ängstlich sein und etwa aus Furcht vor Einmischung unreiner Elemente das Kind vom Umgange mit andern, namentlich aus niederen Ständen, zu sehr abschließen.*) Auch über momentane Raufereien und Zänkereien mag man nicht zu sehr erschrecken. Nur Zanksucht und boshafte Tücke werden fern gehalten; Absonderung ist da die beste Strafe. Kleinere Knaben und Mädchen spielen gern zusammen; später tritt von selber eine Absonderung und Entfremdung der Geschlechter ein und jedes hält sich am liebsten zum eigenen. Je mehr aber mit dem Geschlecht sich auch die Charaktere entwickeln, desto mehr sei man auf der Hut, daß gesellige Verbindungen die Reinheit und Unbefangenen sich wahren, gestatte übrigens auch dann den besonderen Neigungen angemessenen Spielraum.

Gestaltungstrieb, s. Phantasie.

Gewähren und Versagen setzen voraus, daß Persönlichkeiten da sind, welche von Gottes und Rechtswegen die Macht und Stellung dazu haben. Dem Kinde gegenüber haben die Eltern und Erzieher heilige Liebe und Weisheit zu üben.

In den ersten Jahren des Kindes muß schon gewährt und versagt werden. Das Specielle hierüber enthalten die Art. Erste Kindheit und Körperliche Erziehung. Möglichst früh werde ans Bitten gewöhnt als an die Bedingung jeglicher Gewährung; das hilft den kleinen Hochmuth und den trotzigen Eigenwillen brechen. Bei Kindern, die gehen und sich mit Spielzeug unterhalten können, fehlen Eltern oft darin, daß sie dem Kinde viele Spielsachen auf einmal herbei holen; das erzeugt unstillen Sinn. Geht das Kind mit Vater oder Mutter aus oder über Feld, wenn es fleißig und gehorsam, warum soll des Töchterleins Bitte um das bessere Kleid u. s. w. nicht gewährt werden? Wie sich aber das Töchterlein selbst Meinungen bildet, zu dem und jenem Gange sei das bessere Kleidungsstück durchaus nothwendig, weil des Nachbarn Tochter auch gepuzt gehe, — so ist das zu versagen und darauf zu halten, daß Kinder das anziehen, was die Mutter befiehlt.

Tagtäglich wird in jedem Haushalte viel gewährt und versagt. Erfüllt ein Kind seine Pflichten, warum soll ihm ein besonderer Wunsch nicht gewährt werden? Aber ja nicht alle Wünsche oder jeden Wunsch augenblicklich gewähren! Der Wille muß geübt werden durch Wartenlernen, durch das Bestreben, etwas zu verdienen, soweit von Verdienen die Rede sein kann (vgl. d. Art. Belohnung). Der Weihnachtsabend, der Geburts- und Taufstag sind dazu da, daß an ihnen lang gehegte Wünsche erfüllt werden, und das soll dann in deutscher Art und Christenweise geschehen. — Je mehr Kinder im Alter heranreifen, desto eher können sich Eltern und Lehrer darauf einlassen, durch Gründe zum Abstehen vom Verlangten und Begehrten zu bewegen, während in frühern Jahren des Vaters „Nein oder Ja“ das kurz abschneidet, die Mutter etwas umständlicher gewährt und versagt, selten ohne Raisonnement. Es ist aber von Wichtigkeit, daß das Kind seinen Willen und seine Wünsche auch ohne Einsicht in die Gründe des höhern Willens diesem unterordnen lerne.

*) Die gegentheilige Ansicht vertritt z. B. Zinzendorf, wenn er sagt: „Der Umgang mit natürlichen Leuten und ihren Kindern wird Christenkindern schlechterdings unter sagt ebenso der Umgang beiderlei Geschlechts.“

Wie auch der Zögling beschaffen sei, wie sehr das Temperament zu berücksichtigen, dem Eigensinn ist nirgends Raum zu gestatten, der muß gebrochen werden (vgl. d. Art. Eigensinn). Aber allerdings sind keine Gehorsamsexperimente mit Versagen und Gewähren erlaubt, wie etwa ein Hund den Knochen erhält, wenn er 5- bis 6mal einen hohen Satz gemacht hat. Es muß Vernunft und Gesetz in der erziehlichen Einwirkung beobachtet werden und „jene unerschütterliche Beharrlichkeit des Erziehers im Festhalten seiner Forderung, bis sie erfüllt ist“ (Palmer), wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß dem Kinde auf höherer Stufe gewährt werden kann, was ihm früher versagt werden mußte. Wir vermögen nur da stetige Kraft und Weisheit im Gewähren und Versagen zu erkennen, wo Gottes Auctorität feststeht und man die Kinder dem zuführt, der das vierte Gebot eingeschärft und erfüllt hat.

Gewissen, Gewissenhaftigkeit. (Auswahl aus der Literatur: Waitz, allg. Päd. S. 185 ff. — Bölder, pädag. Früchte, I. S. 105. ff. — Bede, biblische Seelenlehre S. 71 f. — Delitzsch, biblische Psychologie S. 99 ff. — Stäudlin, Geschichte der Lehre vom Gewissen 1824. — Nothe, theol. Ethik, I. S. 147. — Harleß, christl. Ethik. S. 7—12. — Schenkel, in d. Art. Gewissen, in Herzogs theolog. Realencykl. Bd. V. S. 129 ff.)

Wenn die Erziehung (s. d. Art.) einen wesentlich ethischen Zweck hat, so steht die Erziehung des Gewissens, die Erziehung zur Gewissenhaftigkeit oben an unter den Aufgaben derselben. Darin eben muß sich die christliche, evangelische Erziehung charakterisiren, daß sie jeden Zögling unter die Zucht seines eigenen Gewissens bringt, und daß sie dies eigene Gewissen in der Art bildet, daß, was es dem Menschen wehrt, auch wirklich Sünde, das aber, was es ihn thun heißt, auch objectiv das Gute ist. Das Gewissen muß nämlich erzogen werden; bloß in einzelnen kraftvollen Menschen, durch die Gott ein Neues schaffen wollte auf Erden, hat es sich von innen heraus Bahn gemacht.

Es ist uns außer Zweifel, daß, was das Gewissen sei, nur auf dem Wege der Selbstbeobachtung richtig erkannt werden kann. Auf diesem Wege kommen wir dann freilich nicht zu solchen Definitionen des Gewissens, die es in eine Höhe hinaufschrauben und in eine Weite ausdehnen, daß am Ende alle Sittlichkeit nicht nur, sondern auch alle Religion Gewissensthätigkeit wäre. Und wenn z. B. Harleß sagt: das Wesen des Gewissens dürfe gar nicht nach seiner Erscheinungsform beurtheilt werden, da diese infolge der Sünde eine nicht zum ursprünglichen Wesen gehörige geworden sei: sind wir vielmehr der Ueberzeugung, daß diejenige specifische Function der sittlichen Gesamtkraft im Menschen, die wir im Unterschiede von allen andern Functionen das Gewissen nennen, erst mit der Sünde im Menschen auftritt.

Denken wir uns einen Menschen von gediegenem Charakter, der immer nach klarer Einsicht und gleichmäßigem Herzensantriebe handelt: ist es wohl das Gewissen, was ihn bei jeder Handlung leitet? Wir sagen: Nein, es ist die Liebe, aus der die einzelnen Entschlüsse und Handlungen mit innerer Nothwendigkeit und doch frei und freudig hervorgehen. Hiernach ist es schon eine Verwirrung der Begriffe, wenn man sagt, das Gewissen sei die ursprüngliche gesetzgebende Macht im Menschen. Vielmehr wirkt das eingeborne Gute einerseits ganz unmittelbar als Trieb, ohne Dazwischentreten des Gewissens; der lautere Wille ist es, der dem Andringen des sittlichen Triebes gleichsam die Hand zur Verfügung stellt, und so entsteht auf geradem Wege die rechtschaffene That: das ist das wahrhaft göttliche Handeln. Aber dieser Spontaneität entspricht auch eine Kraft der Receptivität; es ist mir als Theil meiner sittlichen Ausrüstung ein Sinn für das Sittliche mitgegeben, und aus ihm bildet sich im denkenden Menschen sofort das Urtheil: dies ist gut, jenes ist schlecht. Denken wir uns nun, es würde ein solcher Mensch, ähnlich wie Gott, zwar das Böse dadurch kennen lernen, daß es ihm in der Handlungsweise anderer Menschen unter die Augen tritt, er selbst aber stünde so hoch, daß es für ihn gar keine Versuchung gäbe, dann wäre auch auf ihn der Begriff eines Gewissens nicht anwendbar; von Gott sagt niemand, er habe ein Gewissen.

Jenes Bewußtsein nun, daß, was aus freiem Antriebe mit Lust geschieht, dasselbe ist, was sein soll — wird meist auch schon Gewissen genannt; aber wir glauben, daß

dieser Sprachgebrauch bei schärferer wissenschaftlicher Analyse nicht angewandt werden kann; seine Anwendung auch für dieses Moment im sittlichen Leben ist bloß damit zu rechtfertigen, daß solch ein idealer sittlicher Standpunct, wo es gar keines Gewissens bedarf, um das Gute in uns zu produciren, auch von den Besten unter uns nur momentan eingenommen wird. Ebenso wenig ist das Bewußtsein der vollbrachten Handlung bei einem solchen dasjenige, was man ein gutes Gewissen zu nennen pflegt, worin nämlich Beifall und Lob soll zu vernehmen sein; „er wird selig sein in seiner That“ sagt viel bündiger Jakobus 1, 25. — Anders aber gestaltet sich die Sache mit dem Eintritt der Sünde, mit dem Verflochtensein des Individuums in ein sündiges Gesamtleben. Wir müssen zuerst den Fall ins Auge fassen, daß ein vorher unschuldiger Mensch gesündigt hat. Hier stoßen wir auf das Phänomen, in welchem sich das Gewissen manifestirt, und zwar ist dasselbe 1) die Reaction des sittlichen Triebes gegen die Sünde, die ihn verletzt hat; 2) nicht nur das Bewußtsein, daß die That, und zwar als meine That, vollbracht ist, und ich sie nicht mehr von mir los-schälen kann (also der einfache Act der Zurechnung), sondern die fortwährende Richtung des Gedächtnisses, die beharrliche Fixirung des Selbstbewußtseins auf diese That, und 3) der Reflex dieses Zernüßnisses im tiefsten Lebensgefühl; der Sünder bekommt es zu empfinden, daß die Sünde ihm in Wahrheit ans Leben geht, Gewissensangst ist Todesangst. — Wenn aber dies die Function ist, in welcher die sittliche Natur des Menschen sich als Gewissen constituirt: so wirkt dieselbe, nachdem einmal die Sünde als Zustand in der Menschheit vorhanden ist, noch weiter zurück; das Gewissen kommt, ohne darum seinen innern Zusammenhang mit der Sünde aufzugeben, auch da schon zum Vorschein, wo diese noch nicht zur einzelnen wirklichen That geworden, sondern nur erst allgemeine und individuelle Möglichkeit ist. Hier ist das Gewissen darin zu erkennen, daß schon die Vorstellung der nur erst möglichen Handlung, wofern diese vom sittlichen Sinne als eine böse erkannt wird, in meinem Gefühle denselben Reflex bewirkt, den wir vorhin als Wirkung der vollbrachten That vorgefunden haben. Es ist also auch dieses sogenannte vorausgehende Gewissen doch eigentlich ein nachfolgendes; ihm geht die Vorstellung der That voran (wie wärs, wenn ichs thäte?). Lasse ich mich durch jene Wirkung, die schon die Vorstellung der möglichen Handlung auf mein innerstes Gefühl ausgeübt hat, abschrecken, dieselbe zu einer wirklichen zu machen, dann sage ich: mein Gewissen hat mir nicht zugelassen, dies zu thun. Parallel geht diesem Fall der umgekehrte, wo das Gewissen mich nöthigt, etwas zu thun. Jeder sieht ein, daß dieses Antreiben ein anderes ist als jenes ursprüngliche des sittlichen Triebes, da man solcher vermittelnden Vorstellungen gar nicht bedarf, sondern einfach thut, was man nicht lassen kann; jene Vermittlung ist erst durch die Sünde und ihre Versuchlichkeit nothwendig geworden. Aber es verräth auch wieder eine vorgeschrittene sittliche Bildung und feinere sittliche Organisation, wenn das Gewissen, statt erst nach der That in Wirksamkeit zu treten, schon da gleichsam unters Gewehr tritt, wo nur erst die Möglichkeit derselben vorhanden ist; wie wiederum derjenige, der nach der einzelnen That sich innerlich geschlagen fühlt, sittlich besser ist im Vergleich mit dem, in welchem erst nach gehäuften Sünden und handgreiflicher Erfahrung ihrer Folgen jenes Gefühl sich einstellt. Eine weitere Eigenschaft, die wir an dem Gewissen wahrnehmen, ist die: es läßt dem Sünder so lange keine Ruhe, bis das normale Verhältnis, das in seiner sittlichen Natur und Bestimmung liegt, hergestellt ist. Dies ist einerseits nur durch Vergebung möglich, andererseits nur dadurch, daß dem sittlichen Triebe wieder sein Recht zuerkannt, daß er befriedigt wird. Letzteres kam in Bezug auf die einmal begangene Sünde nur durchs Bekenntnis geschehen. (Vgl. d. Art. Abbitte.)

Was wir oben als Gewissensfunction bezeichnet haben, das entspricht eigentlich nur dem, was man das strafende, das böse Gewissen nennt. Soll wohl für ein gesetzgebendes Gewissen, für ein gutes Gewissen hier kein Raum gelassen werden? Was das erstere Prädicat anbelangt, so ist allerdings, wie wir oben gezeigt haben, das Sittengesetz nicht in der Form des Gewissens, sondern in der Form des Triebes und Sinnes dem Menschen eingepflanzt. Das Gewissen als solches gebietet nichts, es ist ja das bloße Innewerden unseres factischen Gesamtzustandes im Verhältnis zu dem Grundgesetz, das wir in uns tragen. Uebermals jedoch bringt es die Sünde mit sich,

daß wir in vielen Stücken das Gute und Böse erst aus der Gewissensunruhe kennen lernen, die uns die Unterlassung des einen, die Begehung des andern verursacht. Auf diesem Wege, aber auch nur auf diesem, wirkt das Gewissen auf die Erkenntnis, d. h. gesetzgebend. — Wenn aber auch von einem guten Gewissen gesprochen wird, so kann von einem Lohne, der das Correlat der Strafe im Gewissen wäre, in Wahrheit nicht die Rede sein, so wenig als ein Gerichtshof diejenigen belohnt, die er nicht verurtheilen muß oder die gar nicht angeklagt sind. Allein auch ein Apostel kann sagen, sein Ruhm sei das Zeugnis seines guten Gewissens (2 Kor. 1, 12. Ap. G. 24, 16. Hebr. 13, 18.) Indessen ist doch ebenso klar, daß solch eine Appellation immer nur dann eintritt, wenn ungerechte Anklagen vorausgegangen sind. Das gute Gewissen ist sonach etwas negatives; es bezeichnet die Abwesenheit jenes Momentes, das wir oben unter Ziff. 2 im Begriff des Gewissens aufgezeigt haben. Darüber, was positiv an mir ist, sagt das gute Gewissen eigentlich nichts aus. Wie wenig damit in jener Allgemeinheit, wie es der Pelagianismus thut, die eigene Fleckenlosigkeit behauptet werden will, drückt Paulus 1 Kor. 4, 4 in den Worten aus: „ich bin mir wohl nichts bewußt, aber darin bin ich nicht gerechtfertigt.“

Wir haben bis hieher absichtlich von jeder Beziehung des Gewissens auf Gott Umgang genommen, denn das Gewissen ist nicht an sich schon Bewußtsein der Heiligkeit Gottes, religiöses Selbstbewußtsein, wie es von mehreren neueren Ethikern gefaßt wird. Will man mit Nothe sagen, das Gewissen sei sinnlich empfindbare Thätigkeit Gottes im Menschen, so ist daran zwar vollkommen richtig, daß es Thätigkeit Gottes ist; aber daß Gott der Wirkende ist, das ist nicht ein Theil des im Gewissen aufgehenden Bewußtseins selber, sondern wird erst durch ein von positiver göttlicher Offenbarung her ins Innere fallendes Licht zu einem Moment des Bewußtseins erhoben. Derjenige nämlich, in dem das Gewissen arbeitet, muß sich fragen: was machts doch, daß ich seine Erinnerungen schlechterdings nicht loswerden kann? und woher kommt doch die Gewissensangst? Auf diese Frage, die aber nicht das Gewissen selbst, sondern im Blick auf die Thatsache des Gewissens der erkennende Geist stellt, giebt auch nicht das Gewissen die Antwort, sondern, wenn darauf die Antwort folgt: es ist ein Gott! so bekommt der Mensch diese nur durch die Selbstoffenbarung Gottes zu vernehmen, wie sie als Offenbarung am Anfang schon eintritt und von dort aus als Tradition dem Glauben der Völker gegenwärtig geblieben ist. Jene Frage ist somit parallel der Frage, die derselbe erkennende und forschende Geist an die Warnnehmung des Weltalls knüpft: woher das alles? Aber wie diese Frage so führt auch jene nicht mit Zwang zur Anerkennung Gottes. Wer dagegen willig ist, die geschichtliche Kunde von einer Selbstoffenbarung Gottes dankbar anzunehmen: der hat daran einmal die Lösung jenes Räthfels in Betreff der wunderbaren Macht des Gewissens. Sodann wird dem Gewissen gezeigt, vor wem es sich durchs Bekenntnis zu entlasten habe, bei wem Vergebung zu finden sei; durch die vergebende Gnade erst wird im vollen evangelischen Sinn das Gewissen ein gutes, vgl. 1 Petri 3, 21. Endlich aber wirkt die Erkenntnis Gottes aufs Gewissen selber mächtig zurück; es wird namentlich jetzt erst sich selber klar, seiner Sache gewiß und gesichert vor Verirrungen.

Das führt uns noch auf Folgendes. Wie die Sünde erst die Gewissensfunction ins Leben gerufen hat, so vermag sie auch dieselbe in ihrer Wirkung zu hemmen oder irre zu leiten. Es kann in einem Individuum die böse Lust durch Zustimmung des Willens so überhandnehmen, daß der sittliche Trieb allmählich erlahmt; die Nichtbefriedigung desselben, die im Anfang die Reaction des Gewissens hervorrief, wird, wenn sie beharrlich sich fortsetzt, diese müde machen und zuletzt zum Schweigen bringen; dann ist der Mensch zu allem fähig — er ist gewissenlos. Der Gegensatz hiezu ist die Gewissenhaftigkeit. So hoch wir bei dem einmal factischen sittlichen Zustande des Menschengeschlechtes die Gewissenhaftigkeit stellen, so haben wir doch oben gesehen, daß zwischen ihr und der reinen, positiven Tugend noch ein Unterschied besteht; daher kann es kommen, daß sie auch gerade den Mangel an dieser verrathen kann. Denn der Gewissenhafte, wenn das sittliche Leben in ihm ausschließlich durchs Gewissen bestimmt ist, kann möglicherweise in eine Menglichkeit und Scrupulosität gerathen, die ihn zu keinem raschen, entschlossenen, freudigen Handeln kommen läßt. Bei Naturen dagegen, wo die Antriebe zum Guten nicht bloß aus dem Gewissen, sondern direct

aus dem sittlichen Triebe, aus der Liebe stammen, ist die Gewissenhaftigkeit nichts, als die Fertigkeit und feste Gewohnheit, bei allem Handeln sich erst zu versichern, wie sich das Gewissen dazu verhalte. Dadurch, daß der Gewissenhafte diese Regel unausgesetzt befolgt, wird einerseits sein Gewissen so lebendig und kräftig, daß es auf jede Anfrage augenblicklich klare und bestimmte Antwort giebt, und andererseits wird der Wille so geübt, sich dem zu fügen, daß ein Zwiespalt zwischen Sollen und Wollen selten mehr fühlbar ist; der Gewissenhafte kann auf diesem Wege zu solch einer Sicherheit und Klarheit im Wollen und Handeln gelangen, daß zwischen solcher Gewissenhaftigkeit und jenem reinen und steten Thun des Guten aus Liebe kaum mehr ein Unterschied wahrnehmbar ist; wir können dies den durch die Sünde bedingten Umweg nennen, auf dem der Mensch an jenes Ziel gelangt. — Nehmen wir zu Obigem noch die Beziehung auf Gott hinzu, so ist Gewissenhaftigkeit die in allem Handeln sich bethätigende Gottesfurcht.

Wir haben soeben die Gewissenhaftigkeit der Gewissenlosigkeit gegenübergestellt. Die letztere zu bewirken, gelingt der Macht der Sünde in vielen Individuen nicht; dafür wird nun die Lüge angewendet, um das Gewissen irre zu machen, daß es den Menschen abschreckt von solchem, was nicht Sünde ist, und dagegen ängstlich macht, etwas zu unterlassen, was objectiv unrecht ist. In diesem Fall ist zunächst nicht das Gewissen selbst corrumpt, sondern der sittliche Sinn ist getrübt und gefälscht und der sittliche Trieb ist von seinen rechten Objecten ab- und auf falsche hingelenkt. Allein dies ist doch nur möglich, wenn das Gewissen selber, unterschieden von Sinn und Trieb, nothgelitten hat unter dem das ganze Menschenwesen durchziehenden Einfluß der Sünde. (Hiezu haben gerade diejenigen, die ganz speciell auf Gewissenssachen sich zu verstehen vorgaben, die Casuisten, ihr Theil beigetragen.) Jenen Uebeln zu begegnen, ist aber die göttliche Heils offenbarung, und nur diese, vollkommen im Stande. Und noch mehr: die göttliche Heilswahrheit und Lebenskraft ist nicht ge- bannt in den Buchstaben der Schrift; diese selber lehrt, daß ein heiliger Geist sei, der in alle Wahrheit leite, der da strafe und tröste. Hiezu nun dient ihm als menschliches Organ das Gewissen. Wie er den Trieb zum Gutesihun in volle Thätigkeit setzt; wie er das Herz zur Liebe entzündet, so ist auch er es, der durch jede Sünde betrübt wird; sein Betrübwerden aber und unsere Gewissensqual ist zwar nicht einerlei, aber eins.

Ist sich der Erzieher über des Gewissens wahres Wesen klar, so ergiebt sich aus dem Gesagten seine specielle Aufgabe sehr leicht. Sich selbst darf er des Kindes Gewissen nicht überlassen; denn theils ist schon des Kindes Unmündigkeit die Ursache, warum auch das Gewissen in ihm erst unmündig ist; theils aber macht sich auch im Kinde jener das Gewissen selbst afficirende Einfluß der Sünde und ihrer Unwahrheit bemerklich, den wir oben beleuchtet haben. Aber auch schon um überhaupt erziehen zu können, muß der Erzieher das Gewissen des Kindes wecken, damit er daran einen Bundesgenossen hat, der auch, wo das Kind nicht unter seinen Augen ist, dasselbe vor Schlimmem bewahrt.

Auch in diesem Punkte muß zuerst beobachtet werden, in welcher Form die Gewissensthätigkeit bei dem Kinde sich äußert. Es giebt nachdenkliche Kinder, denen der Unterschied von gut und böse schon früh ein Gegenstand tiefen Interesses ist. Solch eine Art bei Kindern ist nie bloße Frucht der Erziehung, sie liegt in einem zarteren Organismus, in feiner angelegtem Gefühl; aber die Erziehung wird sehr wesentlichen Theil daran haben, ja sie muß darauf sorgsam einwirken, daß nicht entweder schädliche Einflüsse diesen Sinn abstumpfen, oder aber etwas verfehltes, namentlich bei Kindern schon eine moralische Altflugsheit daraus entstehe, die weder natürlich ist noch für wahrhafte sittliche Bildung Gutes verspricht. Uebrigens ist jedem Kinde schon früh, selbst noch, ehe es reden kann, der Gegensatz von gut und böse etwas unmittelbar einleuchtendes. Somit hat der Erzieher die doppelte Aufgabe: erstens diesen Gegen- satz, rein formell, in des Kindes Bewußtsein so unerschütterlich fest zu machen, daß er ihm nicht nur nie verloren geht, sondern durch all sein Denken durchschlägt. Dann aber ist die zweite Aufgabe des Erziehers diese, dem Kinde auch materiell das festzu- stellen, welche Gesinnungen und Handlungen gut und welche böse sind. Das Kind muß auf seine Auctorität hin das vorerst annehmen; aber um so sorgfältiger hat der

Erzieher, der in dieser Beziehung noch seines Zöglings Gewissen vertritt, darüber zu wachen, daß nichts falsches, schiefes oder schwankendes in seinem eigenen Urtheil vorkommt. Aber weiter soll es auch nicht seine Auctorität sein, auf welche sich des Kindes Bewußtsein von gut und böse für immer stützt; sobald es dazu fähig ist, hat er ihm in der heil. Schrift diejenigen Gottesworte zu weisen und einzuprägen, in denen das Sittengebot als Gottes Gebot ausgesprochen ist.

Dieses grundlegende Verfahren ist allen Kindern gegenüber das nöthige und richtige; aber wo nun jene zartere sittliche Organisation sich nicht vorfindet, da offenbart sich das Gewissen wenigstens in Einer Hauptform, nämlich im Schuldbewußtsein. Für diesen Fall dürften folgende Sätze dasjenige enthalten, was der Erzieher sich als Regel seines Verfahrens anzueignen wohl thun wird.

1. Das erste, was zur Bildung des Gewissens unter der angegebenen Voraussetzung dient, ist das richtige Strafverfahren. Des Kindes Gewissen besteht in den meisten Fällen eben darin, daß es Strafe erwartet; erfolgt sie nicht, dann erlahmt auch sein Gewissen. Aber andererseits ist auch eine unvernünftige Strenge für das Gewissen des Kindes gefährlich. Denn entweder fühlt es das Unrecht, das ihm damit geschieht, und hält sich, weil es mishandelt ist, auch schlechtweg für unschuldig; oder aber wird es so scheu gemacht, daß es sich stets schuldig glaubt und schuldig giebt. — Neben der richtig angewandten Strafe aber (in weniger gravirenden Fällen auch an ihrer statt) muß das Kind angehalten werden, was noch gut zu machen ist, auch wirklich gut zu machen.

2. Wie viel daran liegt, sich des Kindes Offenheit zu bewahren, ist oben schon erinnert. Dazu ist freilich der nächste Weg vertrauenerweckende, herzzgewinnende Liebe. Aber es muß sehr gut stehen, wenn nicht früher oder später irgend einmal auch ein gutgeartetes Kind in Versuchung gerathen soll, sich aus augenblicklicher Bedrängnis durch Verhehlung oder Lüge zu helfen. Deshalb ist es, gerade um jene Offenheit zu erhalten, für den Erzieher nothwendig, daß er die Kunst besitzt und sich erwirbt, in den Mienen des Kindes zu lesen, im Benehmen desselben augenblicklich zu merken, ob sein Bewußtsein rein ist oder nicht. Hier ist also ein Stück Physiognomik für den Pädagogen von großem Werth.

3. Der christliche Erzieher hält dem Kinde bei seinen Uebertretungen vor, daß es damit nicht ihn nur, sondern Gott beleidige. Das erklärt dem Kinde nicht bloß das schon in voller Thätigkeit begriffene Gewissen, sondern weckt es erst recht auf; der Gedanke an Gott erregt und erhält jene Furcht, jenes Bangen im Schuldbewußtsein, das sonst in dem flüchtigen Kindesinne sich so leicht wieder verlieren würde. Das so eben Gesagte betrifft ebenso sehr die gelegentliche Belehrung, als auch den geordneten Religionsunterricht, der insbesondere noch schließlich als Confirmandenunterricht und Vorbereitung zum Abendmahl jene Beziehung des Gewissens auf Gott und Gottes auf das Gewissen dem Kinde einprägen muß. Glücklich der Lehrer und der Geistliche, welcher seinen Religionsunterricht zur Seelsorge zu erheben, für allgemeine und besondere Gewissensleitung Raum zu gewinnen weiß.

4. Es ist Aufgabe des Erziehers, das sittliche Urtheil des Kindes richtig zu stellen, rein zu halten, zu üben und zu schärfen. Das geschieht besser durch Beleuchtung und Betrachtung fremder als eigener Handlungen; denn bei den letzteren mischt sich leichter irgend ein egoistisches Motiv ein, während an fremden Handlungen sich der sittliche Sinn rein expliciren kann. Es wird also aus der Geschichte, aus der eigenen Umgebung des Kindes jeder geeignete Anlaß benutzt, um das Kind urtheilen zu lassen, ob das recht oder unrecht ist, und zwar so, daß immer auf die allgemeinen sittlichen Grundsätze, auf Gottes Gebot zurückgegangen wird. Dadurch, daß sich der Zögling immer Rechenschaft geben lernt von dem, was und warum es gut und böse ist, bleibt er bewahrt vor falscher Laxheit wie vor falscher Aengstlichkeit und Scrupulosität; die Wahrheit macht ihn frei.

Gewöhnung. Es unterliegt keinem Zweifel, daß von allen Mitteln und Kräften, deren sich Lehrer und Eltern bedienen, um die Jugend zu erziehen und zu bilden, die Gewöhnung in erster Linie steht. Von der ersten Jugendberziehung bis zur Selbstbildung des mündigen Mannes, und zwar in der intellectuellen Erziehung eben so

sehr wie in der sittlichen, im Theoretischen und im Praktischen, in der künstlerischen und in der wissenschaftlichen Wirksamkeit spielt die Gewöhnung eine einzig große Rolle und beweist eine fast beispiellose Macht. Durchlaufen wir die verschiedenen Stadien der menschlichen Bildung, so zeigt die Erfahrung, daß die Gewöhnung überall eine Kraft ist, die durch nichts anderes ersetzt werden kann. Betrachten wir insonderheit das Schulleben, so ist zunächst zu bemerken, daß die Wirksamkeit der Schule wesentlich davon abhängig ist, was für Gewohnheiten die Kinder aus dem Schoße der Familie mitbringen. Aber die Schule hat nicht bloß die Gewohnheiten, die das Familienleben den Kindern giebt, zu vervollständigen und fortzubilden, sondern sie hat auch Gewohnheiten hervorzubringen, die mit ihrem eigenthümlichen Zwecke untrennbar zusammenhängen. Die Kenntnisse, die einer in der Schule sich erwirbt, bilden gleichsam den Leib, aber die in diesem Leibe wirksame Seele besteht in gewissen psychischen, sittlichen und geistigen Gewöhnungen, die der Unterricht bewirkt, wenn er anders rechter Art ist. Eine der ersten und zugleich wichtigsten Gewöhnungen, die die Schule durch den Unterricht in ihren Zöglingen hervorbringt, ist die Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Fleiß (s. d. betr. Art.). Was für ein wichtiges Princip die Gewöhnung in der Schule ist, das zeigt sich ganz besonders auch bei der geistigen Bildung, die die Schulen hervorbringen sollen. In der That hat die geistige Bildung nur dann einen Werth und einen unerschöpflichen Nutzen, wenn ihre Thätigkeiten, Kräfte und Mittel feste und sichere Gewohnheiten geworden sind. Man kann das Ziel und den Endzweck der geistigen Bildung mit den beiden Worten bezeichnen: denken und reden. Beide Fähigkeiten — die des Denkens und der Rede — sind aber erst dann im Menschen vorhanden, wenn sie ihm zur Gewohnheit geworden sind. Doch nicht bloß in der Bildung der Intelligenz des Menschen zeigt sich die Macht und die Bedeutung der Gewöhnung, sondern besonders auch in Rücksicht auf das Sittliche. Auch die sittliche Bildung kann erst in so weit als vollendet angesehen werden, als edle Sitten und große Gesinnungen zur Gewohnheit geworden sind.

Die bisherigen Erörterungen sollten dazu dienen, die unendliche Bedeutung, die die Gewöhnung namentlich für die Bildung hat, in ein klares Licht zu stellen. Fragen wir nach dem Begriff der Wörter Gewöhnung und Gewohnheit, so kommt es dabei, da die Gewöhnungen nichts anders als die Thätigkeiten sind, durch welche Gewohnheiten hervorgebracht werden, schließlich nur auf den Begriff der Gewohnheit an. Wir brauchen aber die Definition der Gewohnheit nicht weit zu suchen, da ihr Begriff sprüchwörtlich geworden ist. Die Gewohnheit, sagt man, ist die zweite Natur und damit ist ihr Begriff bestimmt. Man muß nur wissen, was unter der Natur überhaupt und was unter der zweiten Natur insbesondere zu verstehen ist. — Natur überhaupt ist ein in sich gegründetes Dasein, dessen Erscheinungen und Thätigkeiten aus den ihm inwohnenden Gesetzen mit Nothwendigkeit hervorgehen. In diesem Sinne ist auch der leibliche Organismus des Menschen in seiner Gestaltung, Gliederung und Entwicklung eine Erscheinungsform der Natur, in sofern darin alles nach bestimmten und unwandelbaren Gesetzen erfolgt, die alles schwankende, unsichere, zufällige und willkürliche ausschließen. Und diese Natur ist die erste Natur des Menschen. Aber diese erste Natur ist nur der Ausgangspunct und das irdische Werkzeug einer zweiten Natur, die des Menschen überirdisches Wesen zur Erscheinung bringen soll. Diese zweite Natur ist das geistige d. h. das intellectuelle und sittliche Leben, welches der Mensch aus sich heraus zu gestalten und zu entwickeln den Beruf hat. Den Proceß, durch welchen das sinnlich-individuelle Wesen des Menschen zu einem freien Träger des Geistigen gemacht wird, bezeichnet das Christenthum als Wiedergeburt. Bleibt der Mensch in seiner Entwicklung dabei stehen, jene erste Natur als den Zweck des Lebens festzuhalten, so kommt zwar auch seine geistige Natur zum Vorschein, eben weil sie Natur ist; aber sie wird in die Macht der Sinnlichkeit mit hineingezogen und der ganze Mensch wird fleischlich. Wird aber das geistige Leben entbunden, so wird auch das leibliche, indem es sich jenem unterordnet und in den Dienst desselben tritt, gerade hiedurch gereinigt und vergeistigt. Das geistige Leben unterscheidet sich von dem bloßen Naturleben wesentlich durch die freie Selbstbestimmung. Aber eine Freiheit, die so zu sagen nichts weiter wäre, als Freiheit, die nicht zugleich den Ernst und die Macht der Nothwendigkeit in sich trüge,

— diese hörte auf, wahre Freiheit zu sein und sank zur Willkür und Zufälligkeit herab.

Die wahre Freiheit (s. d. Art.) besteht nicht darin, daß ich mich eben so leicht zum Guten bestimmen kann, wie zum Bösen, sondern vielmehr darin, daß ich mich — allerdings ohne allen äußeren Zwang, also von innen heraus — aber mit Sicherheit, mit Festigkeit, mit Nothwendigkeit nur zu dem bestimme, was gut und wahr ist. Dann ist das geistige Leben wieder zur Natur geworden, nämlich zur zweiten Natur oder zur Gewohnheit. Aus dieser Begriffsbestimmung der Gewohnheit geht aber nun von selbst hervor, daß dieselbe in der Erziehung eine principielle Bedeutung hat. Denn die Erziehung — und unter diesem Ausdruck ist auch der Unterricht und die Bildung jeder Art begriffen — hat keine andere Aufgabe, als das geistige Leben in der Jugend so zu wecken und zu gestalten, daß es die Sicherheit und Festigkeit eines Naturlebens erhalte (vgl. d. Art. Erziehung). Die Pädagogik ist also die Kunst, die erste Natur des Menschen in die zweite umzuwandeln. Unterscheiden wir in dem geistigen Leben, zu welchem der Mensch erzogen werden kann, das sittliche und das intellectuelle Moment, so ist zu sagen, daß das Geistige in beiden Beziehungen zur Gewohnheit geworden sein muß, wenn der Mensch als erzogen betrachtet werden soll.

Wenn nun aber die Gewohnheit ein so wichtiges Princip für alle Bildung ist, so entsteht um so mehr die Frage: worin besteht das Verfahren, wenn der Jüngling an etwas gewöhnt werden soll? Wir müssen uns begnügen, auf diese Frage nur das Allgemeinste zu antworten, da in mehreren anderen Artikeln dieses Werkes davon gehandelt wird, z. B. in den Artikeln: Einübung und Fertigkeit, überhaupt aber bei jeder besonderen Art pädagogischer Thätigkeit auch davon die Rede sein muß, auf welchen Wegen die betreffenden Gewöhnungen hervorzubringen sind. Für alle Arten von Gewöhnungen möchten jedoch folgende beiden Regeln gelten: 1) die Thätigkeiten, welche zu Gewohnheiten werden sollen, müssen rein vollzogen und 2) oft wiederholt werden. Es wird zur Bestätigung oder wenigstens zur Erläuterung dieser Regeln dienen, wenn wir sie auf ein Beispiel anwenden. Gesezt, es handelte sich um den Beweis eines geometrischen Satzes, so hätte der Schüler diesen Beweis erst dann rein vollzogen, wenn er ihn nicht bloß in der Form versteht, wie ihn der Lehrer mitgetheilt hat, sondern auch selbst richtig und zusammenhängend wiederzugeben weiß. Der erfahrene Lehrer weiß, daß selbst für diesen reinen Vollzug eines bestimmten Beweises durch den Schüler schon eine gewisse Wiederholung desselben nöthig ist. Doch hat der Schüler an einem einzelnen Beweise noch nicht das Beweisen überhaupt gelernt, denn jeder bestimmte Beweis hat doch noch etwas individuelles; die Fertigkeit im Beweisen erlangt man allein dadurch, daß man das Beweisverfahren in den verschiedensten Formen und an den verschiedenartigsten Beispielen wiederholt. Dieselben Bemerkungen gelten aber auch für alle anderen Gewöhnungen — für wichtige und unwichtige, für leibliche und geistige, für intellectuelle und sittliche.

Giftpflanzen, s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Glaube, als Voraussetzung bei dem Erzieher, s. Erzieher.

Globus, s. Geographie.

Grafer, Dr. Johann Baptist, geb. ? Juli 1766 zu Eltmann im bayr. Unterfranken, kommt auf die Schule nach Bamberg, erlangt infolge ausgezeichneten Fortschritts schon im 20. Jahr die philos. Doctorwürde, später in das Würzburger Priesterseminar aufgenommen, 1790 Licenziat, sodann Präfect des adeligen Seminars daselbst, nachher Condirector der erzbischöflichen Pagenanstalt in Salzburg, hier noch vor der Säkularisation entlassen; 1804 Frühjahr Prof. der Theol. zu Landshut, Herbst Schul- und Studienrath in Bamberg; 1810 bayerischer Regierungs- und Kreis-Schulrath in Baireuth bis 1825 (als solcher verheirathet); da um diese Zeit die Kreis-Schulräthe in Bayern eingezogen wurden, so erfolgte seine Quiesciruna; † 28. Febr. 1841 zu Baireuth (vgl. Voigts Nekrolog von 1841. Allg. Litt. Z. 1841).

Die entschiedene Bedeutung Grafer's liegt zunächst auf dem wissenschaftlichen Gebiet. Seine Ehre ist es, einer der ersten gewesen zu sein unter denen, welche in neuerer Zeit einer wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik Bahn brachen. Noch mehr: auch die Anerkennung davon darf nicht fehlen, daß er in seinen

Schriften Wesentliches zur Erkenntnis der richtigen Principien einer gesunden Erziehungslehre beigetragen hat. Damit hängt das besondere Verdienst zusammen, durch seine Richtung entschiedenen Einseitigkeiten in den pädagogischen Bestrebungen als Gegengewicht und Ergänzung zu dienen. Es kann dies ausgesprochen werden bei allem Zugeständnis, daß die Theorien Grafer's in ihren Grundlegungen noch viel zu sehr unfrei und mit Schelling'schen Philosophemen verquitt sind, daß seine Ausführungen vielfach an Künstlichkeit leiden und daß er bei seinem Gange von der Höhe herab in die Praxis häufig in Consequenzen wie Mitteln fehlgreift.

Seine wissenschaftlichen Hauptwerke sind:

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

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

Indem Grafer bei den wissenschaftlichen Darlegungen der Principien der Erziehungs- und Unterrichtslehre von der Bestimmung des Menschen als solchen ausgeht, hat er eine einheitliche, richtige und folgenreiche Grundlage für seine Entwicklungen gefunden. Schade, daß die nähere Auseinandersetzung dieser Wahrheit vielfach von Speculationen beherrscht und eingeengt wird, in ihren Ausführungen mager und unbefriedigend bleibt, und in einer etwas unbeholfenen mit dem Gedanken ringenden Darstellung erfolgt. „Die Bestimmung des Menschen ist die vorzügliche Repräsentation des göttlichen Seins im Verhältnis zu den übrigen Gattungen der Wesen. Sie ist daher Divinität, d. h. die Menschen sollen durch ein Selbstsein oder durch ein mit ihrer Idee identisches Leben oder ein mit eigenem Geiste und eigener Thätigkeit durchaus und stets bestimmtes Sein — das Abbild des göttlichen Seins vorzugsweise darstellen.“ Erziehung und Unterricht „haben vermittelt der Einwirkung der reifen Menschen den heranwachsenden Menschen in der Richtung zu unterstützen, daß sein Gesamtvermögen, sein Sein zu begründen, um so zeitiger und sicherer hervorkomme.“ Hierbei legt nun aber Grafer den größten Werth darein, daß der Erzieher bei seinem Geschäfte zwar „wegen der einzelnen mannigfachen Beziehungen des menschlichen Lebens die menschlichen Anlagen und Kräfte sich vereinzelt denken, aber in ihrer Ausbildung stets zugleich als ein Gesamtvermögen nehmen solle, um ein menschliches Wesen zu bilden.“ Infolge dieser Grundanschauungen geht bei ihm einmal ein Hauptbestreben dahin, der erziehenden und unterrichtenden Thätigkeit eine allseitige, den ganzen Menschen ins Auge fassende Ausbildung der Kräfte zu sichern (namentlich auch „der Unterricht muß in jedem Momente total bildend sein“). Es hängt aber damit auch das Weitere zusammen, daß ihm jede Beschränkung der Idee der Menschenbildung und der nöthigen Mittel für diesen Zweck als das größte Unrecht erscheint; es ist „eine wahre Versündigung an der Menschheit, wenn man den Menschen irgend einen ihnen gebührenden Lehrgegenstand vorenthalten will.“ Glaube man nicht, daß Grafer durch das Festhalten solcher Grundlage in vage Menschheitsbildungsträume hineingeführt wurde. Davor hat ihn der ihm eigene praktische Blick bewahrt, vermöge dessen er das Bedürfnis der besonderen Standeserziehung nicht bloß anerkennt, sondern einer der ersten Pädagogen ist, welcher die hier sich geltend machenden Unterschiede — allerdings bald mit mehr bald mit weniger Glück — auf die richtigen Principien zurückzuführen sucht. — Fragen wir nun aber näher, welches das Ziel der echt menschlichen Ausbildung sei, so besteht es nach Grafer in der Befähigung 1) „das menschliche Sein selbst zu begründen“ und 2) „es zu begründen in der rechten Form“ d. h. in freier, selbstbewußter, vernünftiger Selbstbestimmung. Durch Ziffer 2 wird insbesondere die Art und Weise jedes richtigen geistigen Einwirkens normirt. Es ist verkehrt, wenn es nicht durchaus Selbstbewußtsein, Selbstanschauung, Selbstständigkeit und daher vernünftige Erkenntnis fördert. Der Unterricht insbesondere muß „geistbildend“ sein: „er ist nur dann wahrer Menschenunterricht, wenn er den Selbstunterricht befördert.“ — Das Mißliche in dem Grafer'schen System ist nur das, daß sich von dem eingenommenen Standpunkte aus in seinen

Erziehungsgrundsätzen und Auseinandersetzungen auf eine ungebührliche Weise das Wissen oder das bewusste, verständig calculirende Reflectiren als Hauptfactor der menschlichen Bildung nach allen Seiten in den Vordergrund drängt, so daß das Element der einfachen Gewöhnung und der gemüthlichen Entwicklung zu kurz kommt und der Haupthebel der menschlichen Bildung immer wieder „in die Förderung der Einsicht in die Gründe und Folgen, die Zweckmäßigkeit, Nützlichkeit, Angemessenheit der Dinge“ gesetzt wird. — Diese Einseitigkeit muß sich natürlich vorherrschend im Gebiete des Religiösen und Moralischen herausstellen, auf dem die Kenntniss der wahren Grundgesetze des menschlichen Lebens die ganze Entwicklung beherrscht. „Hast du einmal in der jungen Seele die klare Erkenntnis der freien Selbstbestimmung, die daraus hervorgehenden Begriffe der Imputation der Schuld und Strafe, des Verdienstes und des Werthes begründet, — gelungen ist dir dann das wichtigste Werk, den Menschen geboren zu haben.“ Die Folge davon ist, daß das ganze Wesen der Mittheilung des frommen und sittlichen Lebens verkannt wird, die Kirche selbst vorherrschend als Lehranstalt, als Schule erscheint und die Entwicklung des Religionsunterrichts anstatt von unvermittelter Einführung in die Anschauungen des geschichtlichen und thatsächlichen frommen Lebens — von reflectirenden Betrachtungen über die weltlichen Dinge und menschlichen Anlagen, wobei Grajer mit seinen künstlich gemachten Erzählungen häufig auf den überwundenen Aufklärungs- Standpunct der philanthropischen Schule zurückfällt, und in seinem ferneren Stufengang von der verständigen Entwicklung des Menschen und der umfassenden Einsicht in die Natur und Menschenwelt abhängig gemacht wird. — Die Ansichten Grajer's erstrecken sich aber in ihren Consequenzen auf alle einzelnen Seiten und Theile des Unterrichts, wie dies am deutlichsten an den Grundsätzen für den ersten Leseunterricht hervortritt. Hierüber vgl. d. Art. Leseunterricht.

Noch bleibt uns aber eine Hauptseite des Grajer'schen Systems zu betrachten, welche demselben eine spezifische Bedeutung giebt. Es ist die folgenreiche Erkenntnis der Wahrheit, daß, „wenn auch die harmonische Ausbildung der menschlichen Kräfte das Hauptaugenmerk des Erziehers sein muß, doch diese nur mit der praktischen Beziehung auf den Zweck zu befördern ist, den Menschen für Leben und Welt zu bilden, so daß also jede Uebung eine durch den Begriff von einer praktischen Lebensbeziehung geleitete Uebung wird.“ Wenn es die Bestimmung des Menschen ist, ein wahres Menschenleben zu führen, so muß vor allem darauf ausgegangen werden, dem Menschen die Kunde von dem zu verschaffen, was er zu einem wahrhaft menschlichen Leben in allen Gemeinschaftsbeziehungen („denn das Leben stellt sich für den Menschen als Gemeinschaft dar“), zur Erfüllung seines häuslichen und bürgerlichen Berufs bedarf. „Wenn dies geschieht, so bildet sich durch die Anschauung des wirklichen Lebens, in welcher alle Wahrheiten sich verkörpern, von selbst auch das lebendige, reizvolle Interesse am Unterrichte; der Mensch unterrichtet sich so am leichtesten und sichersten selbst.“ „Es muß dahin kommen, daß die Schule durch Kunst das Leben der Kinder vor der Schule wieder herstellt, aber nur auf einem immer höhern Grade, und der Unterricht muß nichts mehr leisten, als was die Natur und die Menschen an dem Schüler leisteten, wenn er nach einem schon mit eigenem Bewußtsein vorgezeichneten Gange im steten Verkehr mit ihnen sich zu unterrichten trachtete.“ — Daß mit diesen Grundsätzen Grajer trotz mannigfacher Berührungen beider doch eine entschiedene Ergänzung der formalistischen Richtung Pestalozzi's bildet, leuchtet ein. Sein Verdienst ist es, ebendadurch für jede Schule, auch die Volksschule, die wesentliche Bedeutung des sachlichen (realen) Lebensunterrichts gegenüber von schlimmen Beschränkungen und engherzigen Auffassungen festgestellt zu haben. Wollte man ihm aber zum Vorwurfe machen, durch die Hervorhebung des Realen im Unterrichte befördere er eben nur wieder die Gefahr der Vielwisserei, des unklaren Erkennens, der Zerstreuung im Unterrichte, welche Pestalozzi beseitigt habe, so würde seinen Ideen großes Unrecht geschehen. Man kann sich nicht stärker gegen die Unmethode, nach der bei dem sogenannten Realienunterricht dem Kinde nur gewisse einzelne Kenntnisse nach willkürlicher Weise mitgetheilt werden, und gegen die grundsatzlose und ungebührliche Erweiterung des Kreises von wissenschaftlichen Kenntnissen für die Volksschüler verwahren, als er. „Vielmehr müssen alle diese Kenntnisse eine Beziehung

auf das Leben des Kindes und die bestimmten physischen und geistigen Verhältnisse, in denen es sich bewegt, haben.“ Dadurch hat Grafer im Princip jeden für das Kind fremdartigen, unverdaulichen Stoff ausgeschieden und die Grundlage für eine richtige Auswahl des Stoffs überhaupt und für die besondern Stände festgestellt. Zugleich sucht er für den Lehrgang dieses Unterrichts einen festen Lehrplan auf der Grundlage der sich durch den Lebenstrieb erhöhenden Wißbegierde und der natürlichen Erweiterung des Anschauungskreises des Kindes zu gründen. Wäre nur auch hier nicht die Ausführung, wie sie für die Volksschule namentlich „die Elementarschule fürs Leben“ darstellen soll, in allzu steife Schablonen und künstliche Formen gebannt und die Art der Behandlung des Einzelnen von jener schon bezeichneten reflectirend-raisonnirten Weise, welche die gemüthliche Seite der Naturbetrachtung und die geschichtlich-thatsächliche Betrachtung des Menschenlebens nicht zu ihrem Rechte kommen läßt. — Von durchgreifendem Einfluß mußte die Idee des Lebensunterrichts bei Grafer auf die Principien des in seinem Sinne sich gestaltenden Religionsunterrichts sein. Je mehr er seine Aufgabe darein setzt, die Kinder nach allen Seiten in das echt menschliche Leben einzuführen und durch die Anschauung desselben innerlich zu bilden, desto mehr erscheint ihm die Religion vorherrschend als Form, die dem menschlichen Leben eine Gestalt geben solle. Die Folge davon ist, daß Grafer als entschiedener Feind aller bloßen Formeln und allgemeinen Wahrheiten, in denen ein abstracter Religionsunterricht sich bewegt, auftritt. „Vernachlässigt der Religionsunterricht den richtigen Gang und kümmert sich nicht um das Erkennen der göttlichen Lebensform oder der allseitigen und einigen göttlichen Wirklichkeit in der Welt, sondern erweist nur das Dasein eines Gottes und erklärt Begriffe und Sätze, was muß die Religion derjenigen Menschenklasse sein, die wir mit dem Namen Volk bezeichnen? Eine materielle Religion oder ein Götzendienst.“ Merkwürdig übrigens, daß auch hier bei Grafer gerade das, worin die Religion als Leben und Kraft und als gestaltende Macht erscheint, die Geschichte, insbesondere die heilige Geschichte, nicht zu ihrem Rechte kommt.

Was Grafer eine besondere persönliche Hochachtung sichert, das ist, daß er und sein Ringen nicht in der Theorie aufgeht. Nicht genug, daß er als Schulaufseher durch Organisationen und Anordnungen jeglicher Art förderlich auf das Volksschulwesen in Oberfranken einzuwirken suchte, — er nahm sich vielmehr als eifriger Volksfreund und Lehrerfreund in der freiesten und hingebendsten Weise der Hebung der Volkszustände, der Bildung der Lehrer, der Entwicklung der Volksschule an. Darum ruhte auch, als eine unfreiwillige Quiescirung seiner Thätigkeit ein Ziel zu setzen schien, sein Geist nicht, er suchte sich in seiner Umgebung, ja in seinem Hause selbst Schulen zu schaffen, die in seinem Geiste wirkten und seine Ideen verwirklichten. So durfte der ehrwürdige Greis mitten unter freudigem Arbeiten und im geistreichen Umgang mit andern edlen Geistern, unter denen besonders J. Fr. Richter hervorzuheben ist, ein hohes Alter erreichen und ward nach kurzem Kranksein aus einem noch frischen, wahrhaft jugendlichen Wirken in die höhere Ordnung der Dinge versetzt, wo der Mensch „zur vollkommensten Anschauung des wahren Seins der Dinge oder des Göttlichen“ berufen ist.

Eine Darstellung der Grafer'schen Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze s. Allg. Schulzeitung 1837, Mai- und Juniheft, vgl. Aprilheft 1838; in Hergang's päd. Real-Encyclopädie I, 812; — sodann von Eisenlohr in den Blättern aus Süddeutschland. Stuttgart, Köhler, 1838, Heft 3 u. 4. — Einen Bericht über die Grafer'schen Schulen s. Kröger, päd. Reisen. Bd. II.

Gregoriusfest. s. Schulfeste.

Grüßen. Der Gruß ist nach J. J. Wagner's, des Philosophen, Ausdruck die Erbietung, mit jemanden in ein Verhältnis der Humanität zu treten. So weit zurück und so tief hinab unter den Völkern menschliche Cultur reicht, so weit reicht auch der Gruß. Er ist eine menschlich theilnehmende Ansprache einander bekannter oder auch unbekannter, sich begegnender oder scheidender Menschen. Je nach Volkscharakter, Bildungsstand, Lebensstellung, socialen Verhältnissen gestaltet sich der Gruß sehr mannigfaltig; im allgemeinen aber ist er immer Ausdruck der wohlwollenden, freundlichen, Höheren gegenüber zugleich demüthigen Gesinnung. Mit den Grußformeln

verbinden sich auch vielfach entsprechende Geberden und Ceremonien. Es geht der Gruß durch alle Lebensverhältnisse hindurch, hohe und niedere, heilige und profane. Dem Gruß entspricht überall Dank und Segengruß ebenso als Erfordernis humaner Sitte.

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

Man halte darum die Kinder im Hause frühe schon zu dieser Uebung humaner Sitte an. Das Kind werde zeitig gewöhnt, Verwandte, Bekannte, Vorgesetzte, Respectspersonen, auf dem Lande auch Fremde zu grüßen. Dazu lerne das Büblein auch zeitig das Hütlein oder Käpplein ziehen.

Man halte in der Schule darauf, daß die Schüler den eintretenden Lehrer begrüßen. Ebenso wenn sonst eine Person von Ansehen eintritt. Desgleichen mit dem Abschiedsgruß. Man halte auch von Seiten der Schule die Schüler zum Grüßen außer der Schule an und rüge vorkommendfalls die Unterlassung. Auf Dörfern erkennt man oft den Geist des Ortes und namentlich der Schule und ihrer Pfleger schon am Grüßen oder Nichtgrüßen der Kinder — und Alten.

Man begnüge sich aber nicht mit der äußeren Gewöhnung, sondern weise je und je bei älteren Kindern auch auf den tieferen Grund der allgemeinen und christlichen Humanität hin. Die Grußformel trete mehr und mehr aus der Gedankenlosigkeit in Bewußtsein und Wahrheit. Was einerseits mehr Sache des äußeren Anstandes gewesen, das gestalte sich mehr und mehr als Ausdruck innerer Sittlichkeit, vom Geiste Christi belebt. (Vgl. d. Art. Anstand.)

Grundbeschreibung, i. Schulacten.

GutsMuths, Joh. Christoph Friedr., geb. zu Quedlinburg am 9. Aug. 1759, besuchte nach vorhergegangener häuslichen Vorbereitung das Gymnasium seiner Vaterstadt, wo er schon als Schüler seine pädagogische Laufbahn begann. Seine Kenntnisse und die frühe Reife und Festigkeit seines Charakters gewannen ihm das Zutrauen des Leibarztes Ritter, der ihm seine Kinder, 4 Knaben und 1 Mädchen, zum häuslichen Unterricht übergab, ein Verhältnis, das von entscheidender Wichtigkeit für GutsMuths ganzes Leben werden sollte. Die Leistungen des Lehrers stellten seinen Principal vollkommen zufrieden, und als GutsMuths 1779 das Gymnasium verließ, um zu den Universitätsstudien überzugehen, geschah es nur unter gegenseitig genommener Verabredung, daß GutsMuths nach vollendeter Studienzeit wieder in seine alte Lehrstelle eintrete. GutsMuths lehrte demzufolge, nachdem er sich zu Halle durch das Studium der Theologie und Pädagogik zu seinem künftigen Berufe vorbereitet, in das Ritter'sche Haus zurück und blieb daselbst auch als nach einigen Jahren der Vater starb und die Mutter ihm erklären mußte, daß sie außer Stand sei, ihm ferner seinen Gehalt zu zahlen. Aber eben hiedurch erhielt sein Leben eine entscheidende Wendung. Salzmann, welcher damals (1784) seine Erziehungsanstalt in Schnepfenthal eröffnete, hatte sich vorgenommen, als ersten Zögling ein begabtes Kind unentgeltlich aufzunehmen, und wählte dazu, durch ein Zeitungsblatt auf die frühe verwaiste Familie aufmerksam gemacht, den im 6. Jahre stehenden Karl Ritter, den nachmals berühmt gewordenen Reformator der pädagogischen Wissenschaften. GutsMuths begleitete den Knaben nebst einem älteren Bruder und der Mutter nach Schnepfenthal, wo sich bald ein so inniges Band gegenseitiger Hochachtung und Freundschaft zwischen beiden Theilen knüpfte, daß Salzmann nicht nur den Wunsch aussprach, auch den älteren Sohn bei sich zu behalten, sondern auch den Lehrer, der ihm so wohlvorbereitete Zöglinge zuführte und dessen treffliche pädagogische Begabung er erkannte, für seine Anstalt zu gewinnen wünschte. GutsMuths, der hier für seinen unternehmenden Geist einen freieren Wirkungskreis erkannte, als ihm eine andere Stelle gewähren würde, gieng in den gemachten Vorschlag ein. Er fand bei seinem Amtsantritte (1785) nur einige geringe Anfänge von Gymnastik vor, wie sie von Dessau her mit nach Schnepfenthal übergegangen waren. Er erzählt uns, wie ihn Salzmann, als er ihm die Leitung derselben übertrug, in das etwa einen Büchschuß weit östlich von den jetzigen Institutsgebäuden gelegene Laubwäldchen, die Hard ge-

nannt, geführt und mit den Worten: „dies ist unsere Gymnastik“, auf einen geräumigen, ebenen, halb von Buchen beschatteten, halb freien Platz hingedeutet habe, der für diesen Zweck vortrefflich, doch erst durch GutsMuths das, was er jetzt ist, der wohlausgestattete Musterplatz fürs Turnen werden sollte, versehen mit den gehörigen Vorrichtungen zu den mannigfaltigen Uebungen, wie sie mit sorgfältiger Rücksichtnahme auf die Ausbildung der einzelnen Theile des menschlichen Körpers von ihm erst erfunden, geprüft und endlich in ein vollständiges System gymnastischer Uebungen zusammengestellt werden sollten. „Ich erkannte die Bedeutung dieser Uebungen“, sagt er uns; „was ich aus dem uralten Schutte, aus den geschichtlichen Resten des früheren und späteren Alterthums herausgrub, was das Nachsinnen und zuweilen der Zufall an die Hand gaben, wurde hier nach und nach zu Tage gefördert zum heiteren Versuche. So mehrten sich die Hauptübungen, spalteten sich bald so, bald so in neue Gestaltungen und Aufgaben, und traten unter die oft nicht leicht auszumittelnden Regeln. So entstand nach 7 Jahren in der ersten Ausgabe meiner Gymnastik (1793) die erste neue Bearbeitung eines sehr vergessenen und nur noch in geschichtlichen Andeutungen vorhandenen Gegenstandes.“ — Eine 2. Aufl. der Gymn. erschien 1804, eine 3. neu eingeführt von J. W. Klumpp in Stuttgart 1847, nach des Verfassers Tode. Mit diesem seinem Haupt- und Meisterwerk, zu welchem den Nachfolgern wenig wesentliches hinzuzufügen übrig blieb, rief GutsMuths eine pädagogische Disciplin ins Dasein, die bei einer vollständigen, den ganzen Menschen ins Auge fassenden Erziehung eben so nothwendig erscheint, als sie auf fast unbegreifliche Weise lange vernachlässigt worden war. Jener erste Turnplatz, mit dem GutsMuths in Schnepfenthal den Anfang machte, ist das Vorbild für unzählige andere geworden. GutsMuths Gymnastik hat eine ganze Literatur von Turnschriften zur Nachfolge gehabt, und mit Recht sagt Spieß: Wenn man Jahn den Vater der deutschen Turnkunst nennt, so sollte man billigerweise auch den Groß- und Erzvater derselben, GutsMuths, nicht vergessen. Das Buch wurde ins Französische, Englische und Dänische übersetzt.

Von einer specielleren Seite, als Vorschule der rein kriegerischen Uebungen, aufgefaßt, behandelte GutsMuths später die Gymnastik in einem Werke: „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes, den Fürsten und dem Volke des deutschen Bundes gewidmet.“ Frankf. a. M. 1817. Dieses Werk erscheint als der Nachhall einer schon im Verbleichen begriffenen schöneren Zeit. Für das nach Abwerfung des französischen Joches zum Gefühle wiederhergestellter Freiheit erwachte deutsche Volk soll das durch alle Staaten des Vaterlandes gaumäßig organisirte Turnen das Mittel werden, eine kräftige, kampftüchtige Jugend zu ziehen, die mit kriegerischem Muth und patriotischem Sinne das errungene Gut gegen jeden auswärtigen Feind zu vertheidigen im Stande sei. Allein die Turnplätze galten jetzt für Demagogenherde: das Turnbuch fand nur eine laue Aufnahme; ein kleineres Werk, „Katechismus der Turnkunst“, folgte im Jahre 1818.

Auf einem günstigeren Gebiete und ganz in seiner pädagogischen Sphäre finden wir den gemüthlichen Jugendfreund in einer seiner frühesten Schriften: „Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, bearbeitet von GutsMuths“ 1796. Die Spiele erschienen bei Lebzeiten des Verfassers in 3 Aufl.; dazu kam nach seinem Tode eine 4., neueingeführt von Klumpp. Stuttgart, 1845. — Bei der erweiterten praktischen Bedeutung, welche die Spiele durch GutsMuths bekommen, fallen sie ganz mit unter den Gesichtspunct der Gymnastik und dienen demselben Zwecke.

Außer der Gymnastik waren Geographie und Technologie die Hauptfächer, in denen GutsMuths unterrichtete, beides Gegenstände, die seinem praktischen Sinne durchaus entsprachen und von ihm als Lehrer und Schriftsteller mit glücklichem Erfolge gefördert wurden. Seinen Unterricht wußte er durch Gründlichkeit der Methode und durch versinnlichende Anschauung vorgezeigter Gegenstände u. dgl. nützlich und angenehm zu machen, und manche Schüler giengen aus demselben hervor, in deren Namen ein ehrenvolles Zeugnis für den Lehrer liegt. Das dauernde Freundschaftsverhältnis mit dem ältesten derselben, Karl Ritter in Berlin, darf als ein Glanzpunct in GutsMuths Leben nicht unerwähnt bleiben. Durch sein „Handbuch der Geographie“, Leipzig 1810, 2. Aufl. 1825—26, hat er zu einer gründlichen naturgemäßen Methode

des geographischen Unterrichts beigetragen. Ein „Abriß der Erdbeschreibung“, Leipzig 1819, 3. Aufl. 1839, erschien als Lehrbuch beim Unterrichte; dazu für den Lehrer eine „Methodik der Geographie“ Leipzig 1835. Ueber Mechanik erschien von ihm das von andern viel benutzte Buch: Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer. Altenburg 1801. 2. Aufl. Leipzig 1816.

Seit 1797 bewohnte GutsMuths, verheirathet mit einer Seitenverwandten Salzmanns, ein freundliches Landhaus am Eingange des Schnepfenthal benachbarten Ortes Ibenhain. Hier sehen wir ihn auch in eigener selbstgeschaffener Sphäre, als Vorsteher eines Haushaltes, als Vater und Erzieher einer zahlreichen Familie, in patriarchalischer Würde walten; dann in Stunden freierer Erholung mit Pflege seines Blumen Gartens, Veredelung seiner Obstbäume, Abwartung seiner Bienenzucht beschäftigt, oder an seiner Drechselbank thätig, und auf andere Weise das Angenehme mit dem Nützlichen verbinden. Hier faßte er die meisten seiner Schriften ab und verschaffte sich als Herausgeber seiner Zeitschrift: „Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur Deutschlands,“ 1800 bis 1820, als erfahrener Pädagog, aber auch als scharfer Kritiker einen ausgedehnten literarischen Wirkungskreis. Von hier aus kam er täglich zweimal nach Schnepfenthal, Vormittags 11—12 zur Gymnastik, Nachmittags 2—4 zum Unterrichte in den Classen, worauf er im Sommer 4—5 die Zöglinge zum Baden führte und den Schwimmunterricht erteilte. Stets in nützlicher Thätigkeit begriffen, einfach und naturgemäß in seiner Lebensweise erreichte GutsMuths ein hohes Alter. Noch munter in seinem Berufskreise feierte er 1835 sein 50jähriges Amtsjubiläum; mußte jedoch schon zwei Jahre später wegen zunehmender Altersschwäche seine Geschäfte aufgeben. Er starb am 21. Mai 1839. — GutsMuths war eine echt pädagogische Persönlichkeit von schlichtem, biederem, aber würdevollem und achtungsgebietendem Aeußeren, seine Energie und Strenge wirkten zu Zeiten ebenso wohlthätig, als seine rücksichtsvolle Milde zu andern; mit pädagogischem Scharfblick durchschaute er jeden seiner Zöglinge und wußte ihn nach seinen Eigenthümlichkeiten zu behandeln. Das Turnen gieng nie munterer und fröhlicher von statten, als wenn es sein Commandowort belebte, wurde nie anregender belohnt, als wenn er die Besseren zu Vorturnern ernannte, oder Prämien für die gelungenen Uebungen erteilte. Sein Andenken lebt nicht nur in der Anstalt, an der er wirkte und zu deren Gedeihen er wesentlich beitrug, in dankbarer Erinnerung fort; auch in der Geschichte der deutschen Pädagogik hat er sich einen Ehrenplatz gesichert.

H.

Sabsucht, s. Sparsamkeit.

Härte, s. Erzieher.

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

Die Trennung der Schulen in einzelne selbständige Classen, die sich mit einander in die gesammte Schulzeit zu theilen haben, steht im engsten Zusammenhang mit den Fortschritten, welche die neuere Zeit im Gebiete der Methode gemacht hat. Indessen ist die Rücksicht auf die Unterrichtsmethode nicht die einzige, die für das Halbtagschulsystem günstig stimmt, sondern es treten ihr noch mehrere andere Gründe zur Seite. In diesen Beziehungen wird von den Freunden der Halbtagschuleinrichtung 1) vor allem behauptet, bei einer zu großen Zahl von Kindern, namentlich von Kindern verschiedener Altersstufen, leide die Ausbildung der Schüler Noth, denn a) der