Jahresbericht

über die

Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen

zu Halle a. S.

für das Schuljahr von Ostern 1905 bis Ostern 1906

von

Prof. Dr. G. Strien,
Direktor.

Hierzu als Beilage von Oberlehrer Wilhelm Kaiser:
Immermanns Gedanken über Erziehung und Bildung.

Halle a. S.
Druck der Buchdruckerei des Waisenhauses.
1906.

1906. Progr. Nr. 328.

Schulnachrichten.

I. Die allgemeine Lehrverfassung der Schule.

1. Die Lehrgegenstände und deren Stundenzahl.

Lehrgegenstände	OI	UI	OII	UII¹	UII²	OIII¹	OIII²	UIII¹	UIII²	IV	V	VI	Zusammen
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	25
Deutsch und Geschichtserzählungen	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3 / 1 } 4	4 / 1 } 5	43
Französisch	4	4	4	5	5	6	6	6	6	6	6	6	64
Englisch	4	4	4	4	4	4	4	5	5	—	—	—	38
Geschichte und Erdkunde	3 / 1	3 / 1	3 / 1	2 / 1	2 / 1	2 / 2	2 / 2	2 / 2	2 / 2	3 / 2	— / 2	— / 2	43
Mathematik und Rechnen	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	5	5	63
Naturbeschreibung	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Physik	3	3	3	2	2	2	2	—	—	—	—	—	17
Chemie und Mineralogie	3	3	3	2	2	—	—	—	—	—	—	—	13
Schreiben	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Freihandzeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—	22
Linearzeichnen	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	14
Summa	33	33	33	32	32	32	32	30	30	29	25	25	366
Turnen . . . 25 Stunden	4			3		3	3	3		3	3	3	
Singen . . . 6 „	in 2 Chören: 1. Chor 3 Stunden, 2. Chor 1 Stunde										2		

2. Übersicht der Stundenverteilung unter die einzelnen Lehrer.

a) im Sommerhalbjahr 1905.

Lfde. Nr.	Lehrer	Ordinariate	OI	UI	OII	UII¹	UII²	OIII¹	OIII²	UIII¹	UIII²	IV	V	VI	Summe der Stunden
1.	Direktor Prof. Dr. Strien	OI	Religion 2 Französ. 4	Religion 2 Französ. 4											12
2.	Professor Dr. Sommer	—								Math. 6		Math. 6		Rechnen 5	17
3.	Professor Lambert	UII²	Gesch. 3 Erdk. 1	Gesch. 3 Erdk. 1	Erdk. 1		Deutsch 3 Gesch. 2 Erdk. 1				Deutsch 3				18
4.	Professor Dr. Regel	OII	Englisch 4		Französ. 4 Englisch 4		Englisch 4	(Engl. 4)							(20) 16
5.	Professor Dr. Oels zugleich Turnlehrer	UIII²	Chemie 3	Chemie 3	Chemie 4		Chemie 2				Math. 6 Naturb. 2				20
6.	Professor Dr. Rühlemann	—		Englisch 4			Französ. 5		Englisch 4 Gesch. 2	Französ. 6					21
7.	Professor Dr. Priese	UII¹			Deutsch 4	Französ. 5 Englisch 4					Französ. 6 Erdk. 2				21
8.	Professor Flade	—					Math. 5	Math. 5 Physik 2	Math. 5 Physik 2						19
9.	Oberlehrer Schrader zugleich Bibliothekar	UI	Math. 5 Physik 3 Zeichnen 2	Math. 5 Physik 3 Zeichnen 2		Chemie 2									22
10.	Oberlehrer Dr. Wolff	—			Math. 5 Physik 3 Zeichnen 2	Erdk. 1 Math. 5 Physik 2		Erdk. 2	Erdk. 2	Erdk. 2					24
11.	Oberlehrer Salau	OIII²	Deutsch 4	Deutsch 4					Religion 2 Deutsch 3 Französ. 6	Religion 2	Religion 2				23
12.	Oberlehrer Schulze zugl. Turnlehr. u. Erzieher a. Alumnat	OIII¹			Religion 2		Religion 2	Religion 2 Französ. 6					Religion 2	Französ. 6	20
13.	Oberlehrer Kaiser zugl. Erzieher an der Pensionsanstalt	IV				Religion 2 Deutsch 3		Deutsch 3		Deutsch 3		Religion 2 Deutsch 4 Gesch. 3			20
14.	Dr. Hawickhorst, Cand. prob. zugl. Erzieher an der Pensionsanstalt	UIII¹								Englisch 5 Gesch. 2	Englisch 5	Französ. 6	Französ. 6		24
15.	Dr. Görner, Cand. prob. zugl. Erzieher an der Pensionsanstalt	—						Englisch 4 Gesch. 2							6
16.	Rottsahl, Cand. prob. zugl. Erzieher an der Pensionsanstalt	V				Naturb. 2	Naturb. 2 Physik 2	Naturb. 2	Naturb. 2	Naturb. 2		Naturb. 2	Rechnen 5 Naturb. 2	Naturb. 2	23
17.	Dr. Berg, Mitglied des Sem.	—									Gesch. 2	Erdk. 2			4
18.	Conrad, Mitglied des Sem. zugl. Erzieher an der Waisenanstalt	—			Gesch. 3	Gesch. 2									5
19.	Herz, Mitglied des Seminars zugl. Erzieher an der Pensionsanstalt	—											Erdk. 2	Erdk. 2	4
20.	Zeichenlehrer Lehmann	—	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 4	Zeichnen 4	Zeichnen 4	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2				24
21.	Lehrer Schulze zugleich Turnlehrer	VI						Schreiben 1	Zeichnen 2			Schreib. 2 Zeichnen 2	Deutsch 4 Schreib. 2 Zeichnen 2	Religion 3 Deutsch 5 Schreib. 2	25
22.	Musikdirektor Zehler	—	Singen in 2 Chören: 1. Chor 3 Stdn., 2. Chor 1 Stde.										Singen 2		6

Lfde. Nr.	Lehrer	Ordinariate	OI	UI	OII	UII¹	UII²	OIII¹	OIII²	UIII¹	UIII²	IV	V	VI	Summe der Stunden
1.	Direktor Prof. Dr. Strien	OI	Religion 2 Französ. 4	Religion 2 Französ. 4											12

20.	Zeichenlehrer Lehmann															
21.	Lehrer Schulze . . . . . zugleich Turnlehrer	VI						Schreiben 1 Zeichnen 2				Schreib. 2 Zeichnen 2	Schreib. 2 Zeichnen 2	Deutsch 5 Schreib. 2	25
22.	Musikdirektor Zehler . . .	—	Singen in 2 Chören: 1. Chor 3 Stdn., 2. Chor 1 Stde.										Singen 2		6

b) im Winterhalbjahr 1905/1906

Lfde. Nr.	Lehrer	Ordinariate	OI	UI	OII	UII¹	UII²	OIII¹	OIII²	UIII¹	UIII²	IV	V	VI	Summe der Stunden
1.	Direktor Prof. Dr. Strien .	OI	Religion 2 Französ. 4	Religion 2 Französ. 4											12
2.	Professor Dr. Sommer . .	—								Math. 6		Math. 6		Rechnen 5	17
3.	Professor Lambert . . .	UII²	Gesch. 3 Erdk. 1	Gesch. 3 Erdk. 1	Erdk. 1		Deutsch 3 (Gesch. 2) Erdk. 1				Deutsch 3				(18) 16
4.	Professor Dr. Regel . . .	OII	Englisch 4		Französ. 4 Englisch 4		Englisch 4	(Engl. 4)							(20) 16
5.	Professor Dr. Oels . . . . zugleich Turnlehrer	UIII²	Chemie 3	Chemie 3	Chemie 4		Chemie 2				Math. 6 Naturb. 2				20
6.	Professor Dr. Rühlemann .	—		Englisch 4			Französ. 5		Englisch 4 Gesch. 2	Französ. 6					21
7.	Professor Dr. Priese . . .	UII¹			Deutsch 4	Französ. 5 Englisch 4					Französ. 6 Erdk. 2				21
8.	Professor Flade	—					Math. 5	Math. 5 Physik 2	Math. 5 Physik 2						19
9.	Professor Schrader . . . zugleich Bibliothekar	UI	Math. 5 Physik 3 Zeichnen 2	Math. 5 Physik 3 Zeichnen 2		Chemie 2									22
10.	Oberlehrer Dr. Wolff . . .	—			Math. 5 Physik 3 Zeichnen 2	Erdk. 1 Math. 5 Physik 2	Physik 2		Erdk. 2	Erdk. 2					24
11.	Oberlehrer Salau	OIII²	Deutsch 4	Deutsch 4					Religion 2 Deutsch 3 Französ. 6	Religion 2	Religion 2				23
12.	Oberlehrer Schulze . . . zugl. Turnl. u. Erzieher am Alumnat	OIII¹			Religion 2		Religion 2	Religion 2 Französ. 6					Religion 2	Französ. 6	20
13.	Oberlehrer Kaiser . . . . zugl. Erzieher an der Pensionsanstalt	IV				Religion 2 Deutsch 3		Deutsch 3 Gesch. 2				Religion 2 Deutsch 4 Gesch. 3			19
14.	Oberlehrer Dr. Hawickhorst . zugl. Erzieher an der Pensionsanstalt	UIII¹								Englisch 5	Englisch 5	Französ. 6	Französ. 6		22
15.	Dr. Görner, Cand. prob. . zugl. Erzieher an der Pensionsanstalt	—					Gesch. 2	Englisch 4		Gesch. 2					8
16.	Rottsahl, Cand. prob. zugleich Erzieher am Alumnat	V				Naturb. 2	Naturb. 2	Naturb. 2	Naturb. 2 Zeichnen 2	Naturb. 2		Naturb. 2	Rechnen 5 Naturb. 2	Naturb. 2	23
17.	Dr. Berg, Mitglied des Sem.	—						Erdk. 2			Gesch. 2	Erdk. 2	Erdk. 2		8
18.	Conrad, Mitglied des Sem. zugleich Erzieher an der Waisenanstalt	—			Gesch. 3	Gesch. 2				Deutsch 3					8
19.	Zeichenlehrer Lehmann . .	—	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 4	Zeichnen 4	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2			24
20.	Lehrer Schulze . . . . . zugleich Turnlehrer	VI						Schreiben 1 Zeichnen 2				Schreib. 2	Deutsch 4 Schreib. 2 Zeichnen 2	Religion 3 Deutsch 5 Erdk. 2 Schreib. 2	25
21.	Musikdirektor Zehler . . .	—	Singen in 2 Chören: 1. Chor 3 Stdn., 2. Chor 1 Stde.										Singen 2		6

3. Übersicht über die während des abgelaufenen Schuljahres durchgenommenen Lehrstoffe.

Die Lehraufgaben der einzelnen Klassen stimmen mit den in den „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen" v. J. 1901 vorgeschriebenen überein.

a) Die fremdsprachliche Lektüre.

1. Französisch.

OI. Racine, Britannicus. — Taine, Les origines de la France contemporaine. — Wolter, Frankreich I.
UI. Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière. — D'Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance. — Wolter, Frankreich II.
OII. Molière, Le bourgeois gentilhomme. — J. Verne, Le tour du monde en 80 jours.
UII¹. Girardin, La joie fait peur. — Monod, Allemands et Français.
UII². Daudet, Le Petit Chose. — Thiers, Expédition de Bonaparte en Égypte.
OIII¹. Erckmann-Chatrian, Histoire d'un conscrit de 1813.
OIII². De Amicis, Du Cœur.

2. Englisch.

OI. Perle, Parlamentsreden. — Shakespeare, Coriolanus. — Macaulay, History of England, III.
UI. Kirkman, The Growth of Greater Britain. — Shakespeare, The Merchant of Venice. — Macaulay, History of England, I.
OII. Jerome, Three Men on the Bummel. — Dickens, Christmas Carol.
UII¹. Edgeworth, Popular Tales. — W. Scott, Ivanhoe.
UII². Marryat, The Settlers in Canada.
OIII¹. Scott, Tales of a Grandfather.
OIII². Celebrated Men of England and Scotland.

b) Themata der Aufsätze.

1. Deutsch.

OI.

1. Ist der Selbstmord des Philotas eine Tat des unüberlegten Entschlusses? — 2. Der Krieg ist schrecklich wie des Himmels Plagen; doch er ist gut, ist ein Geschick wie sie. — 3. Welche Bedeutung hat die Gestalt des Mohren in Schillers „Fiesko"? — 4 Wie erklärt sich die anfängliche Abneigung des Tempelherrn gegen Nathan, und wie wird eine Annäherung beider herbeigeführt? (Klassenarbeit.) — 5. Welches Bild von Wallensteins Persönlichkeit können wir uns aus den Reden seiner Soldaten machen? — 6. Geld ist ein guter Diener, aber ein böser Herr. (Klassenarbeit.) — 7. Inwiefern werden wir in den beiden ersten Auftritten von Goethes „Tasso" mit den Hauptpersonen und ihrer Stellung zueinander bekannt gemacht? — 8. Welche wirtschaftlichen Verhältnisse machen Halle zu einer der bedeutendsten Städte Mitteldeutschlands? (Klassenarbeit.)

UI.

1. Welche Bedeutung mißt Luther dem Jugendunterrichte bei, und welche Vorschläge macht er zu seiner Gestaltung? — 2. Der Wind ein Freund und ein Feind des Menschen. — 3. Wie verherrlicht Klopstock in seinen Oden sein deutsches Vaterland? — 4. Die Begründung des Islams und der arabischen Weltherrschaft. (Klassenarbeit.) — 5. Welches Bild entwirft Goethe in „Dichtung und Wahrheit" von seinem Vater? — 6. Prellers Odysseelandschaften in ihrem Verhältnis zur homerischen Darstellung. (Klassenarbeit.) — 7. Wodurch erregt Goethe im ersten Akt seiner „Iphigenie" unser Mitgefühl für die Heldin? — 8. Die Bedeutung der Flüsse für das Menschen- und Völkerleben. (Klassenarbeit.)

OII.

1. Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen! — 2. Wie versteht es der Dichter des Nibelungenliedes, für den Mörder und Verräter Hagen doch noch unsere Teilnahme zu erwecken? — 3. Wie kann der Schüler in seiner Person dazu beitragen, die Wehrtüchtigkeit unseres Volkes zu erhalten und zu erhöhen? — 4. Wie wird im Nibelungenliede für Siegfried und Rüdiger kurz vor ihrem Ende unsere innige Teilnahme erregt? (Klassenarbeit.) — 5. Warum bedarf Deutschland einer starken Seemacht? — 6. Das Leben am Hofe des Bischofs von Bamberg. (Klassenarbeit.) — 7. Welche Eigenschaften machen Egmont zum Liebling des Volkes, und welche lassen ihn als untauglich zu seinem Führer erscheinen? — 8. Die Vorfabel zu Lessings Minna von Barnhelm.

UII[1].

1. Der Held in Schillers Gedicht „Der Kampf mit dem Drachen". — 2. Der Feierabend. (Schilderung nach Schillers „Lied von der Glocke"). — 3. „Konkordia soll ihr Name sein." — 4. Das Pferd im Dienste des Menschen. — 5. Eine nächtliche Feuersbrunst. (Klassenarbeit.) — 6. Unsere Straßennamen. — 7. Licht- und Schattenseiten des Winters. (Klassenarbeit.) — 8. Welche Wirkung üben die Vorgänge in der Apfelschußszene auf die Anwesenden aus? — 9. Der Nutzen des Wassers. — 10. Für seinen König muß das Volk sich opfern. (Klassenarbeit.)

UII[2].

1. Der brandenburgisch-preußische Staat unter den Vorgängern Friedrichs des Großen seit 1640. — 2. Die Saalburg. — 3. Ort, Zeit und Handlung der ersten Szene in Schillers „Wilhelm Tell". — 4. Ein Bild aus der Rokokozeit. — 5. Überblick über den ersten Akt des Schauspiels „Wilhelm Tell". (Klassenaufsatz.) — 6. Freies Thema. — 7. Venedig. — 8. Der Segen des Ackerbaues. — 9. Die Götter der Griechen. (Nach Schillerschen Gedichten.) — 10. Die Schlacht bei Königgrätz. (Klassenaufsatz.)

2. Französisch.

OI.

1. Analyse de la première scène de Britannicus. — 2. Le chambellan Marinelli. — 3. Le rôle de Néron dans la tragédie de Britannicus. (Klassenaufsatz.) — 4. Éloge du Grand Électeur. — 5. Max Piccolomini et Thécla.

UI.

1. Le séjour du marquis de la Seiglière en Allemagne et son retour en France. — 2. Le bateau fortuné de Zurich. — 3. Le règne de Clovis. (Klassenaufsatz.) — 4. Les intrigues de l'avocat Destournelles. — 5. Quelle part les Français ont-ils prise à la première croisade? — 6. Le siège de Paris d'après le journal du comte d'Hérisson. (Klassenaufsatz.)

c) Aufgaben für die Reifeprüfung.

1. Michaelis 1905.

Deutscher Aufsatz: Inwiefern ist es Lessing gelungen, die drei Frauengestalten in „Emilia Galotti" mit solchen Eigenschaften auszustatten, die den Gang der Handlung wesentlich beeinflussen?

Französischer Aufsatz: Vie de Bonaparte jusqu'à son départ pour la campagne d'Italie.

Englische Übersetzung: Coriolanus.

Mathematik: 1. In einer arithmetischen Reihe zweiter Ordnung ist das zweite Glied 193, das vierte 409 und das sechste 577; von wieviel Gliedern ist die Summe 10692? — 2. Ein regelmäßiges

sphärisches Achteck mit dem Umfang 290° 40′ soll in ein sphärisches Dreieck verwandelt werden, dessen Winkel sich um je 18° unterscheiden; wie groß sind die Winkel und die größte Seite des Dreiecks? — 3. Unter den regelmäßigen quadratischen Pyramiden, deren Inhalt gleich dem eines Würfels mit der Kante a ist, ist die von der kleinsten Oberfläche zu finden. — 4. In dem beweglichen Peripheriepunkt einer gegebenen Hyperbel sind die Tangente und Normale gezeichnet. Die Normale treffe die Nebenachse im Punkte C, die Tangente in D. Welches ist der geometrische Ort der Brennstrahlen FC und F_1D?

Physik: Auf ein Schwefelkohlenstoff-Prisma mit dem brechenden Winkel $\gamma = 30°$ fällt ein weißer Lichtstrahl mit dem Einfallswinkel $\alpha = 30°$ auf. Unter welchen Winkeln treten die roten und violetten Strahlen aus dem Prisma aus, und welchen Winkel bilden beide Strahlen? Der Brechungsexponent des roten Lichts für Schwefelkohlenstoff beträgt 1,618, der des violetten Lichts 1,702. Die erforderlichen Formeln sind herzuleiten.

2. Ostern 1906.

Deutscher Aufsatz: Welche Gründe haben Wallensteins Untergang herbeigeführt? (Nach Schillers „Wallenstein".)

Französischer Aufsatz: La première croisade.

Englische Übersetzung: Canada.

Mathematik: 1. Um einen Punkt einer Kugelfläche vom Radius r als Mittelpunkt soll eine zweite Kugelfläche beschrieben werden, so daß die Kalotte der letzteren, die innerhalb der gegebenen Kugel liegt, ebenso groß wie die Fläche eines größten Kugelkreises derselben ist. Wie groß ist der Radius der gesuchten Kugel? — 2. Von einem Dreieck sind gegeben: Die Halbierungslinie des Winkels $\gamma\, w_c =$ 26,946 cm, der Radius des der Seite a anbeschriebenen Kreises $\varrho_a = 41{,}848$ cm und der Winkel $\gamma = 60°$. Man sucht die fehlenden Winkel und den Radius des nmbeschriebenen Kreises. — 3. Von einer Hyperbel sind eine Asymptote und drei Tangenten gegeben. Man konstruiere die Berührungspunkte von zwei der gegebenen Tangenten, die andere Asymptote, die Scheitel- und Brennpunkte. — 4. In einem geraden Kegel mit dem Radius des Grundkreises r und der Höhe h soll das größte Segment eines Rotationsparaboloids so einbeschrieben werden, daß der Scheitel desselben im Mittelpunkt der Grundfläche liegt und die Grundfläche des Segments der des Kegels parallel läuft. Wie verhält sich der Inhalt des Segments zu dem des Kegels? Wie lautet die Gleichung der das Segment erzeugenden Parabel?

Chemie: Die chemischen Vorgänge bei der Photographie.

Der technische Unterricht.

a) **Turnen.** Die Anstalt besuchten im Sommer 459, im Winter 454 Schüler.

Von diesen waren befreit	vom Turnunterrichte überhaupt	von einzelnen Übungsarten
auf Grund ärztlichen Zeugnisses . .	im S. 23, im W. 30	im S. —, im W. —
aus anderen Gründen	im S. 15, im W. 20	im S. —, im W. —
zusammen	im S. 38, im W. 50	im S. —, im W. —
also von der Gesamtzahl der Schüler	im S. 8,28 %, im W. 11 %	

Es bestanden bei 12 getrennt zu unterrichtenden Klassen 8 Turnabteilungen; zur kleinsten von diesen gehörten 34, zur größten 64 Schüler.

Außer einer besonderen Vorturnerstunde waren für den Turnunterricht 24 Stunden angesetzt. Ihn erteilten Prof. Dr. Oels in der 4. (Kl. OIII²) Abteilung; Oberlehrer G. Schulze in der 1. (Kl. I, OII) und 2. (Kl. UII) Abteilung; Lehrer an der Oberrealschule W. Schulze in der 6. (Kl. IV), 7. (Kl. V) und 8. (Kl. VI) Abteilung; Lehrer an der Bürger-Mädchenschule Löffler in der 3. (Kl. OIII¹) und 5. (Kl. UIII) Abteilung.

Der Anstalt stehen innerhalb der Franckeschen Stiftungen zwei Turnhallen und ein großer, schöner Turnplatz im sogenannten „Feldgarten" zur Verfügung. Dieselben werden gleichzeitig auch von anderen Schülern, namentlich denen der Lateinischen Hauptschule, benutzt. Außerdem ist seit Ostern 1896 noch ein anderer Teil des Feldgartens den Schülern als Spielplatz überlassen.

Der seit dem Jahre 1893 bestehende Turnspielverein zählte im Sommer 33, im Winter 28 Mitglieder aus den Klassen I—OIII. Es wurde an 26 Tagen gespielt und an 33 Tagen geturnt. Der Verein nahm an 5 Wettspielen teil, wobei er 12 mal gewann und 9 mal verlor. Im Winter veranstaltete er zwei Schnitzeljagden.

Von den 447 Schülern, welche am 1. Februar 1906 die Schule besuchten, waren 299 Freischwimmer; von ihnen hatten 34 das Schwimmen im laufenden Schuljahre erlernt. Von der Gesamtzahl der Schüler waren mithin 67 % Freischwimmer.

b) **Gesang.** Prima bis Quarta bildeten zwei Chöre. Der I. Chor sang 3 Stunden, der II. Chor 1 Stunde, Quinta und Sexta vereint 2 Stunden wöchentlich. Dem I. Chor gehörten 103, dem II. 92 Schüler an. Musikdirektor Zehler.

c) **Stenographie.** Die Gabelsbergersche Stenographie erlernten unter Leitung des staatlich dafür geprüften Lehrers A. Hoppe 32 Schüler. An dem Fortbildungsunterricht beteiligten sich 14 Schüler, welche 100—120 und 160—180 Silben in der Minute schreiben.

---

4. Verzeichnis der eingeführten Schulbücher.

Religion. Preuß, Bibl. Geschichten (VI, V); Jaspis, Katechismus (VI, V); Schulgesangbuch (VI—I); die Bibel (IV—I); Religiöser Gedächtnisstoff für die Schulen der Provinz Sachsen (VI—UII); Noack, Hilfsbuch für den evang. Religionsunterricht, Ausg. B (IV—I).

Deutsch. Hopf und Paulsiek, Deutsches Lesebuch (neue Bearbeitung), Teil I herausgegeben von Muff (VI—IV), Teil II herausgegeben von Foß (UIII—I); Buschmann, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

Französisch. Strien, Elementarbuch A (VI); Strien, Lehrbuch A, Teil I (V), Teil II (IV), Teil III (UIII—UII); Strien, Schulgrammatik A (IV—I); Bahrs, Deutsche Übungsstücke (OII, I); Gropp und Hausknecht, Auswahl französischer Gedichte (UIII—I).

Englisch. Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre, Ausg. B, Teil I (UIII), Teil II (OIII, UII); Regel, Lesestücke und Übungen zur Einübung der Syntax (OII, I); Gropp und Hausknecht, Auswahl englischer Gedichte (OIII—I).

Geschichte. Brettschneider, Lehrbuch der Geschichte, Teil I (IV); D. Müller, Leitfaden für die Geschichte des deutschen Volkes (UIII—UII); Neubauer, Lehrbuch der Geschichte, Teil III—V (OII—I); Putzger, Historischer Schulatlas (IV—I).

Erdkunde. Daniel-Wolkenhauer, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie (V—UII); Debes, Schulatlas für die mittlere Unterrichtsstufe (VI, V); Debes-Kropatschek, Schulatlas für die obere Unterrichtsstufe (IV—I); Debes, Zeichenatlas, Heft 1—3 (V—UII).

Mathematik. Schellen, Aufgaben fürs Rechnen (VI—IV); Spieker, Planimetrie (IV—OII); Wrobel, Übungsbuch für Arithmetik und Algebra, Teil I (IV—UII), Teil II (OII), Anhang (I); Reidt, Trigonometrie (II, I); Wrobel, Stereometrie (II, I); Gandtner, Analytische Geometrie (I); Greve, Logarithmen (II, I).

Naturwissenschaften. Bail, Leitfaden für den naturgeschichtlichen Unterricht (VI—UII); Vogel und Ohmann, Zoologische Zeichentafeln, Heft 1—3 (VI—OIII); Börner, Leitfaden der Experimentalphysik für Realschulen, I. Stufe (OIII, UII); Börner, Lehrbuch der Physik (OII, I); Budde, Physikalische Aufgaben (I); Arendt, Grundzüge der Chemie (II, I).

Gesang. Kotzolt, Gesangschule, 2. Kursus (VI, V); Greger, Zwei- bis vierstimmige Lieder (VI, V); Hentschel, Liederhain, Heft 1—3 (VI, V); Schubring, Sang und Klang (IV—I).

II. Auswahl aus den Verfügungen der vorgesetzten Behörden.

Berlin, 29. März 1905. Am 9. Mai soll in den Schulen unter Ausfall des Unterrichts das Andenken Schillers in würdiger Weise gefeiert werden.

Magdeburg, 31. März 1905. Die Anstalt erhält im Auftrage des Herrn Ministers die Wandtafelausgabe von Brauns, Das Mineralreich.

Magdeburg, 1. Mai 1905. Die Anstalt erhält als Geschenk des Herrn Ministers 51 Exemplare der Schrift: „Warum feiern wir Schillers Todestag?“ zur Verteilung an Schüler der unteren und mittleren Klassen und sieben andere Festschriften für Schüler der oberen Klassen.

Magdeburg, 25. Mai 1905. Die Anstalt erhält als Geschenk des Herrn Ministers ein Plakat betreffend den Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900.

Magdeburg, 27. Mai 1905. Die Anstalt erhält als Geschenk des Herrn Ministers einen Abdruck der neuen Offizier-Ergänzungs-Vorschrift.

Magdeburg, 2. Juni 1905. Die Anstalt erhält die „Ordnung betreffend die Verhältnisse der anstellungsfähigen Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen“.

Magdeburg, 7. Juni 1905. Dem Professor Flade ist durch Allerhöchsten Erlaß vom 10. Mai der Rang der Räte vierter Klasse verliehen.

Berlin, 6. Juli 1905. Hinweis auf die Broschüre „Die neueren Bestimmungen über den Zeichenunterricht in Preußen“.

Berlin, 11. Juli 1905. Der gute Brauch, am Sedantage unter Ausfall des Schulunterrichts eine entsprechende Schulfeier zu veranstalten, soll beibehalten werden.

Berlin, 22. Juli 1905. Die an militärberechtigten Privatanstalten erfolgte Beschäftigung kann auf das Besoldungs-Dienstalter der Oberlehrer angerechnet werden.

Berlin, 28. Juli 1905. Das Jahrbuch für Deutschlands Seeinteressen wird zur Anschaffung empfohlen.

Berlin, 23. September 1905. Die neue Auflage des Pilzmerkblattes und die Pilztafel wird zur Anschaffung empfohlen.

Berlin, 28. September 1905. Hinweis auf die Kunstblätter der Gesellschaft zur Verbreitung klassischer Kunst.

Berlin, 23. Oktober 1905. Hinweis auf die Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.

Magdeburg, 31. Oktober 1905. Die Anstalt erhält zwei Exemplare des Plakats „Deutschlands Seemacht“ von Direktor Dr. Rassow.

Berlin, 9. Dezember 1905. Hinweis auf das Werk von Blümlein: „Im Kampf um die Saalburg".

Magdeburg, 13. Dezember 1905. Die Bibliothek erhält zwei Exemplare des Buches von Berthold Otto: „Unser Besuch im Kieler Kriegshafen" als Geschenk des Herrn Ministers.

Berlin, 21. Dezember 1805. Hinweis auf das Lesebuch „Deutschlands Seegeltung".

Magdeburg, 31. Dezember 1905. Der Anstalt wurden zwei Exemplare der von der Historischen Kommission für die Provinz Sachsen herausgegebenen Neujahrsblätter für das Jahr 1906 überwiesen. (Empfänger des einen: Roß OI.)

Magdeburg, 4. Januar 1906. Die Lage der Ferien wird für das Jahr 1906 festgesetzt.

Magdeburg, 5. Januar 1906. Das Königl. Provinzial-Schulkollegium übersendet die „Vereinbarung über den Austausch deutscher und französischer Lehramtskandidaten zur Förderung des fremdsprachlichen Unterrichts" und die Anweisung über deren Beschäftigung.

Magdeburg, 24. Januar 1906. Auf Befehl Seiner Majestät des Kaisers und Königs erhält die Anstalt ein Exemplar von dem Wislicenusschen Werke „Deutschlands Seemacht" für einen besonders guten Schüler der oberen Klassen. (Empfänger: Taubert OII.)

Magdeburg, 12. Februar 1906. Der Herr Minister hat bestimmt, daß am 27. Februar aus Anlaß der silbernen Hochzeit Ihrer Majestäten des Kaisers und der Kaiserin der Unterricht ausfällt und eine entsprechende Schulfeier abgehalten wird.

Berlin, 12. Februar 1906. Die Schüler sollen auf die Gefahren, welche mit der unvorsichtigen oder beabsichtigten Annäherung an Automobilfahrzeuge, die sich in der Fahrt befinden, verbunden sind, von Zeit zu Zeit aufmerksam gemacht werden.

Berlin, 15. Februar 1906. Die in Mösers Verlag erschienene „Genealogie des Gesamthauses Hohenzollern" wird zur Anschaffung für die Lehrerbibliothek empfohlen.

Berlin, 21. Februar 1906. Empfehlung des Werkes „Die Kämpfe der deutschen Truppen in Südwestafrika.

III. Zur Geschichte der Anstalt.

Das Schuljahr begann Donnerstag den 27. April mit der Prüfung der angemeldeten Schüler, von denen 99 bei der Eröffnungsfeier am Nachmittage aufgenommen wurden.

Lehrerkollegium. Am Ende des vorigen Schuljahres waren vier Mitglieder aus dem Kollegium geschieden. Herr Bretschneider war nach Vollendung seines Probejahres einem Rufe als Oberlehrer an die Realschule in Bromberg gefolgt. Zur Ableistung des Probejahres war Herr Häßler dem Gymnasium in Aschersleben, Herr Ismer dem hiesigen Stadtgymnasium, Herr Dr. Markowski dem Realgymnasium in Altenburg überwiesen. Dafür wurden vom Direktorium der Stiftungen in unbesetzte Oberlehrerstellen Herr Dr. Wolff*), bisher Oberlehrer am Gymnasium in Schleusingen, Herr Salau**),

*) Heinrich Wolff, geb. am 23. Februar 1871 zu Nordhausen, besuchte das Realgymnasium seiner Vaterstadt, das er Ostern 1889 mit dem Zeugnis der Reife verließ. Er studierte dann in Göttingen, Leipzig und Halle Mathematik und Naturwissenschaften. Nachdem er im Mai 1904 von der philosophischen Fakultät der Universität Halle zum Doktor promoviert worden war, legte er ein Jahr später vor der Prüfungskommission in Halle die Staatsprüfung ab. Von Ostern 1895 bis 1897 leistete er das Seminar- und Probejahr an den Franckeschen Stiftungen ab und war dann als Oberlehrer $2^1/_2$ Jahr am Gymnasium in Bochum, 1 Jahr an der Realschule in Düsseldorf und $4^1/_2$ Jahr am Königlichen Gymnasium in Schleusingen tätig.

**) Friedrich Salau, geb. am 31. August 1873 zu Langenweddingen, besuchte das Königliche Gymnasium zu Nordhausen und bestand Michaelis 1892 die Reifeprüfung. Hierauf studierte er an der Universität Halle Germanistik und

bisher Oberlehrer an der Oberrealschule in Halberstadt, und Herr Kaiser*), der seit August 1904 vertretungsweise an unserer Anstalt unterrichtet hatte, berufen. Als Mitglieder des Seminarium praeceptorum traten die Herren Kandidaten Dr. Berg, Conrad und Herz ein, während gleichzeitig die Herren Kandidaten Dr. Görner und Rottsahl an der Anstalt verblieben, um ihr Probejahr abzulegen.

Gleich von den Osterferien ab mußte Herr Oberlehrer G. Schulze wegen einer militärischen Übung bis zum 4. Juni beurlaubt werden. Aus dem nämlichen Grunde war Herr Dr. Hawickhorst**) vom 22. Mai bis zu den Sommerferien zu vertreten. Der letztere wurde am Ende seines Probejahres zum 1. Oktober von dem Direktorium der Stiftungen in die neu gegründete 13. Oberlehrerstelle berufen. Gleichzeitig trat Herr Kandidat Herz an die Lateinische Hauptschule über. Herrn Oberlehrer Schrader wurde durch Patent vom 27. Januar 1906 der Charakter als Professor verliehen. Durch Krankheit der Lehrer wurde der Unterricht mehrmals, doch immer nur auf kürzere Zeit gestört.

Schulfeiern. Am 9. Mai fand eine Schillerfeier im großen Versammlungssaale der Stiftungen statt. Nach einem Prologe trug der Schülerchor unter Leitung des Herrn Musikdirektor Zehler einen Teil der Glocke von Romberg vor, dann stellten Schüler der oberen Klassen das dramatische Gedicht „Die Schillerlinde" dar, worauf der Direktor die von dem Herrn Minister geschenkten Festschriften an 58 Schüler verteilte. — Anfang Juni beteiligten sich 22 Schüler der oberen Klassen unter Leitung des Herrn Oberlehrer Schrader an einer Schülerfahrt nach der Wasserkante. — Am Sedantage wurden Schulausflüge der einzelnen Klassen nach verschiedenen Punkten des Harzes und Thüringens unternommen. Auch sonst machten einzelne Lehrer mit ihren Klassen an Nachmittagen Spaziergänge. Herr Prof. Dr. Oels besichtigte mit den Oberprimanern im Sommer die Dampfseifenfabrik von Stephan & Co. in Halle, im Winter die Zuckerfabrik in Körbisdorf. Den Besitzern bezw. Leitern dieser Fabriken sei auch an dieser Stelle für ihr liebenswürdiges Entgegenkommen der wärmste Dank ausgesprochen. — Am 30. November nahmen in üblicher Weise Lehrer und Schüler in der Glauchaischen Kirche das heilige Abendmahl nach gemeinsamer Vorbereitung in der Schule, bei der Herr Oberlehrer G. Schulze die Ansprache hielt. — Der Geburtstag Seiner Majestät des Kaisers und Königs wurde am 27. Januar im großen Versammlungssaale feierlich begangen. Die Festrede hielt Herr Prof. Dr. Priese. Nach einem kurzen Hinweise auf die kriegerische Stimmung Frankreichs, wie sie u. a. durch die Verherrlichung Napoleons I. in Rostands L'Aiglon beredten Ausdruck findet, hob er die vorbildliche Bedeutung E. M. Arndts hervor, der sowohl durch seinen Charakter

---

neuere Sprachen. Vom 1. April 1893 bis dahin 1894 genügte er seiner Militärpflicht im Füsilier-Regiment Nr. 36 zu Halle. Nach der im Sommer 1897 abgelegten Staatsprüfung absolvierte er das Seminarjahr am Gymnasium zu Wernigerode, das Probejahr am Gymnasium und der Realschule zu Aschersleben. Von Michaelis 1899 bis Ostern 1905 war er als Oberlehrer an der Oberrealschule zu Halberstadt tätig.

*) Wilhelm Kaiser, geb. am 7. September 1873 zu Coswig in Anhalt, besuchte die Lateinische Hauptschule zu Halle a. S. und studierte dann in Halle, Tübingen und Berlin Theologie und Philologie. Nach Ablegung der beiden theologischen Prüfungen war er von Ostern 1900 bis Ostern 1904 als Religionslehrer am Wolterstorffschen Institut in Ballenstedt tätig. Im April 1903 bestand er die Prüfung für das höhere Lehramt.

**) Heinrich Hawickhorst, geb. am 4. Dezember 1875 zu Oldenburg i. Gr., besuchte das Realprogymnasium zu Naumburg a. S., dann die Oberrealschule zu Oldenburg i. Gr., an der er Ostern 1896 die Reifeprüfung bestand. Michaelis 1899 erwarb er am Realgymnasium in Halberstadt das Zeugnis der Reife im Lateinischen. Seit Ostern 1896 studierte er neuere Sprachen in Jena, Heidelberg, Genf und Halle. Im Mai 1901 promovierte er zum Doktor der Philosophie. Nach Bestehen des Staatsexamens im Herbst 1902 leistete er am Melanchthon-Gymnasium in Wittenberg sein Seminarjahr ab. Seiner Militärpflicht genügte er vom 1. Oktober 1903—1904 beim 10. Lothringischen Infanterie-Regiment Nr. 174 in Metz. Während des Probejahres, von Michaelis 1904—1905, war er an der Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen mit der Verwaltung einer vakanten Stelle betraut. — Im Druck erschien von ihm: Über die Geographie bei Andrea de' Magnabotti. Inaugural-Dissertation, Halle 1901; fortgesetzt in den „Romanischen Forschungen", herausgegeben von K. Vollmöller, XIII. Band, 3. Heft; Erlangen 1902.

im allgemeinen als insbesondere durch seinen unermüdlichen Kampf für deutsche Einigkeit, Größe, nationale Gesinnung, Sprache und Sitte sich ein dauerndes Denkmal im deutschen Lande errichtet hat und zu dem wir in allen kritischen Zeitpunkten aufblicken müssen. Der Schülerchor trug „Jauchzet dem Herrn alle Welt" von Markull und Marschners „Und hörst du das mächtige Klingen" vor. — Aus Anlaß der silbernen Hochzeit Ihrer Majestäten des Kaisers und der Kaiserin wurde am 27. Februar eine Schulfeier abgehalten, bei der Herr Prof. Dr. Regel in begeisternder Ansprache die ähnlichen Züge im Wesen des erlauchten Herrscherpaares nachwies.

Prüfungen. Am 7. September und am 20. März fand unter dem Vorsitz des Königl. Provinzial-Schulrats Herrn Prof. Dr. Beyer die mündliche Reifeprüfung statt; bei jener erhielt 1, bei dieser erhielten 10 Oberprimaner das Zeugnis der Reife. — Zu Michaelis wurde 7, zu Ostern 57 Untersekundanern die Reife für die Obersekunda und damit die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst zuerkannt. Von ihnen gingen im Herbst 7, zu Ostern 25 zu einem praktischen Beruf über. — Am 23. Januar 1906 wohnte Herr Oberregierungsrat und Geheimer Regierungsrat Trosien dem Unterrichte der Kandidaten bei. Am 6. und 7. Februar unterzog Herr Provinzial-Schulrat Prof. Dr. Beyer die Schule einer eingehenden Revision.

Der Gesundheitszustand der Schüler war im ganzen günstig. Der großen Hitze wegen fiel im Sommer an 12 Tagen der Unterricht von 11 Uhr an aus. Im Winter fand sich nur zweimal Gelegenheit, den Nachmittag zur Benutzung der Eisbahn freizugeben.

IV. Statistische Mitteilungen.

1. Schülerbewegung im Schuljahre 1905/1906.

	OI	UI	OII	UII¹	UII²	OIII¹	OIII²	UIII¹	UIII²	IV	V	VI	Sa.
1. Bestand am 1. Februar 1905	10	17	26	31	32	37	40	40	40	49	50	50	422
2. Abgang bis zum Schluß des Schulj. 1904/1905	8	1	6	7	17	2	1	6	7	3	2	4	64
3ᵃ. Zugang durch Versetzung zu Ostern 1905 .	12	16	28	34	26	28	32	21	18	47	40	—	302
3ᵇ. Zugang durch Aufnahme zu Ostern 1905 .	—	1	3	—	2	8	—	13	20	—	7	45	99
4. Schülerzahl am Anfang d. Schulj. 1905/1906	14	21	35	37	36	41	41	40	39	54	48	51	457
5. Zugang im Sommerhalbjahr 1905 . . .	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	2
6. Abgang im Sommerhalbjahr 1905 . . .	1	1	3	3	5	—	1	1	1	1	2	4	23
7ᵃ. Zugang durch Versetzung zu Michaelis 1905	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7ᵇ. Zugang durch Aufnahme zu Michaelis 1905	—	2	1	—	2	—	1	1	1	—	4	3	15
8. Schülerzahl am Anf. d. Winterhalbj. 1905/1906	13	22	33	34	33	41	41	41	40	53	50	50	451
9. Zugang im Winterhalbjahr 1905/1906 . .	—	—	—	—	—	1	—	—	1	1	—	—	3
10. Abgang im Winterhalbjahr bis 1. Febr. 1906	—	1	—	—	—	—	1	1	1	—	2	1	7
11. Schülerzahl am 1. Februar 1906	13	21	33	34	33	42	40	40	40	54	48	49	447
12. Durchschnittsalter am 1. Februar 1906 . .	$19\frac{1}{6}$	$18\frac{1}{3}$	$17\frac{2}{3}$	$17\frac{1}{12}$	$16\frac{3}{4}$	$16\frac{1}{12}$	$15\frac{5}{6}$	$14\frac{7}{12}$	$14\frac{7}{12}$	$13\frac{1}{3}$	$12\frac{5}{12}$	11 Jahre	

2. Religions-, Wohnungs- und Heimatsverhältnisse der Schüler.

	Religion			Wohnung				Heimat		
	evang.	kath.	jüd.	Stadtschüler	Hausschüler P.-A.	Hausschüler Al.	Hausschüler W.-A.	Einheimische	Auswärtige	Ausländer
1. Am Anfang des Sommerhalbjahres .	452	3	2	335	76	32	14	215	200	42
2. Am Anfang des Winterhalbjahres . .	446	3	2	325	79	33	14	211	200	40
3. Am 1. Februar 1906	442	3	2	320	78	34	15	207	198	42

3. Übersicht der mit dem Reifezeugnis abgegangenen Schüler.

Lfde. Nr.	Namen	Geburtstag	Geburtsort	Konfession	Stand des Vaters	Aufenthalt auf der Schule	Aufenthalt in Prima	Studium oder Beruf
	Michaelis 1905:							
1.	Friedrich, Karl . .	17.12.84.	Weida	ev.	Rentner †	10 J.	3½ J.	Steuersach
	Ostern 1906:							
1.	Burau, Walter . .	1. 7. 87.	Alsleben a. S.	ev.	Mühlenbesitzer †	3 J.	2 J.	Baufach
2.	Gebhardt, Walter .	30. 8. 85.	Naumburg a. S.	ev.	Oberpostsekretär a. D.	5 J.	3 J.	Jura
3.	Krüger, Walter . .	30. 8. 87.	Halle a. S.	ev.	Kaufmann	9 J.	2 J.	Math. u. Naturw.
4.	Meierfeldt, Walter*)	5. 5. 86.	Thorn	ev.	Grenzaufseher †	6 J.	2 J.	Neuere Sprachen
5.	Pfautsch, Erwin . .	28. 8. 85.	Halle a. S.	ev.	Mühlenbesitzer	10 J.	2 J.	Handel
6.	Pocher, Walter . .	22. 4. 87.	Serbitz	ev.	Landwirt	9 J.	2 J.	Landwirtschaft
7.	Reuter, Fritz . . .	26. 4. 86.	Halle a. S.	ev.	Möbelfabrikant	5 J.	2 J.	Neuere Sprachen
8.	Roß, Otto*) . . .	7. 7. 87.	Greußen i. Th.	ev.	Kaufmann	3 J.	2 J.	Kaiserliche Marine
9.	Vettermann, Alfred	7. 7. 87.	Halle a. S.	ev.	Orgelbauer	4½ J.	2 J.	Mathematik
10.	Völker, Erich . . .	23. 6. 88.	Weißenfels	ev.	Eisenbahnbetriebssekr.	9 J.	2 J.	Mathematik u. Physik

*) von der mündlichen Prüfung befreit.

V. Sammlung der Lehrmittel.

A. Anschaffungen: a) für die Lehrerbibliothek: Fortsetzungen folgender Zeitschriften und Lieferungswerke: Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen; Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen; Ritter, Blätter für höheres Schulwesen; Kehrbach, Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen; Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, begründet von Kehrbach, und Beihefte; Köpke und Matthias, Monatsschrift für höhere Schulen; Mushacke, Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen; Lohmeyer, Deutsche Monatsschrift für das gesamte Leben der Gegenwart; Zarncke, Literarisches Centralblatt und Beilage, die schöne Literatur; Fries und Menge, Lehrproben und Lehrgänge; Lyon, Zeitschrift für den deutschen Unterricht; Heilig und Lenz, Zeitschrift für deutsche Mundarten; Viëtor, Die neueren Sprachen, Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht; Brandl, Tobler, Morf, Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen; Kaluza, Koschwitz, Thurau, Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht; Brandl-Keller, Jahrbuch der deutschen Shakespeare-Gesellschaft; Seidel, Hohenzollernjahrbuch; Schotten, Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht; Poske, Zeitschrift für physikalischen und chemischen Unterricht und Sonderhefte dazu; Wiedemann-

Drude, Annalen der Physik und Beiblätter dazu; Engler-Prantl, Die natürlichen Pflanzenfamilien; Bronns, Klassen und Ordnungen des Tierreichs; Möller, Schmidt, Wickenhagen, Körper und Geist, Zeitschrift für Turnen und Bewegungsspiele; Wickenhagen, Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele; Adreßbuch der Stadt Halle.

Rausch, Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze; Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich; Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, 4. Band, herausgegeben von Irmer; Berger, Schiller, Sein Leben und seine Werke; Marbacher Schillerbuch, Zur hundertsten Wiederkehr von Schillers Todestag herausgegeben vom Schwäbischen Schillerverein; Risch, Schiller-Gedenkbuch; Matthias, Aufsätze aus Oberklassen; Kron, Die Methode Gouin oder das Serien-System in Theorie und Praxis; Klöpper, Französisches Reallexikon; Steinweg, Corneille, Kompositionsstudien zum Cid, Horace, Cinna, Polyeucte, ein Beitrag zur Geschichte des französischen Dramas; Weber und Wellstein, Encyklopädie der Elementar-Mathematik, Band 1 und 2; Zöppritz, Leitfaden der Kartenentwurfslehre, herausgegeben von Bludau; Peters, England und die Engländer; Preller, Bilder zur Odyssee; Die neueren Bestimmungen über den Zeichenunterricht in Preußen.

b) für die Kefersteinsche Bibliothek: Höfler, Meiß und Poske, Physik und Hilfsbuch zur Naturlehre; Höfler, Repetitorium der Physik; Drude, Lehrbuch der Optik; Classen, Zwölf Vorlesungen über die Natur des Lichtes; Ebert, Magnetische Kraftfelder.

c) für die Schülerbibliothek: Kapitän Marryat, Sigismund Rüstig, der Bremer Steuermann; Spyri, Kurze Geschichten, Band 1 und 2; Hahn, Hans Joachim von Zieten; Ferdinand Schmidt, Friedrich der Große bis zu seiner Thronbesteigung; Gebrüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen; Sewell, Rabe, Die Lebensgeschichte eines Pferdes, von ihm selbst erzählt; Kühn, Seydlitz; Nettelbeck; Derfflinger; Kleinschmidt, Die Befreiung Germaniens vom Römerjoche; von Wildenradt, Geschichte und Dichtung, Vier Erzählungen; Roth, Der Burggraf und sein Schildknappe; Smidt, Seeschlachten und Abenteuer berühmter Seehelden; Lohmeyer, Deutsche Jugend; Marc Twain, Prinz und Bettelknabe; Bohrdt, Deutsche Schiffahrt in Wort und Bild; Glaubrecht, Die Heimatslosen, Erzählung aus den Freiheitskriegen; Otto, Der große König und sein Rekrut; Reuper, Wahre Geschichten; Tim, übersetzt aus dem Englischen von Rümelin; Kinderwelt, Erzählungen und Skizzen, aus neueren deutschen Dichtern ausgewählt vom Hamburger Jugendschriftenausschuß; David Müller, Geschichte des deutschen Volkes; von Werner, Das Buch von der deutschen Flotte; Hughes, Tom Browns Schuljahre; Ernst von Wildenbruch, Das edle Blut; von Volkmann-Leander, Träumereien an französischen Kaminen, Märchen; Rochlitz, Tage der Gefahr, Die Völkerschlacht bei Leipzig; Jooste, Aus der zweiten Heimat, Reisen und Eindrücke eines Buren in Deutschland; Gerhart Hauptmann, Die Weber; Detlev von Liliencron, Ausgewählte Gedichte; v. Eichendorff, Gedichte; Nikolaus Lenau, Ausgewählte Gedichte; Risch, Schiller-Gedenkbuch; Conrad Ferdinand Meyer, Jürg Jenatsch; Peter Rosegger, Die Schriften des Waldschulmeisters; Fontane, Vor dem Sturm, Roman; Riehl, Kulturgeschichtliche Novellen; De la Motte-Fouqué, Undine; Friedrich Seiler, Auf alten Kriegspfaden vor Paris; Schläger, Schillerworte aus Schillers Dramen; Georg Ebers, Homo sum; Blümlein, Im Kampf um die Saalburg; Julius Ziehen, Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial zu Lessings Laokoon; Nautikus, Jahrbuch für Deutschlands Seeinteressen, 7. Jahrgang; Scheel, Deutschlands Seegeltung; Dickens, The personal history of David Copperfield; Eliot, Adam Bede.

d) für den erdkundlichen Unterricht: Handatlas von Stieler; 45 Gesteinsarten; Keil, Politische Wandkarte von Deutschland; Kümmerly, Wandkarte der Schweiz; Geistbeck, Geographischer Bilderatlas, 2 Bände; Schmidt, Geographische Bilder; Text und Bilderanhang zum Volksschulatlas von Lange und Diercke; Hirts geographische Bildertafeln; Knötel, Bilderatlas zur deutschen Geschichte; Schillmann, Bilderbuch zur preußischen Geschichte.

e) für den naturgeschichtlichen Unterricht: Zwei doppelwandige Glasglocken für Pflanzenphysiologie; vier Bildertafeln von Pfurtscheller, Nr. 13—16.

f) für den physikalischen Unterricht: Ein Aräometerzylinder mit Kropf; vier Asbestdrahtnetze; zwei Drahtdreiecke mit Porzellanrohr; ein Gasteilungsstück mit vier Hähnen; zwei Gasentbindungsflaschen; eine pneumatische Wanne aus Porzellan; eine pneumatische Wanne aus Spiegelglas; je eine Spektralröhre mit N, O und H; eine Spektralröhre mit Helium; eine Sammlung von 18 Präparaten zu spektroskopischen Untersuchungen; Metallstücke zur Darstellung der Spektra; ein Bunsensches Stativ; ein Glasrohrschneider; Gasschlauch, Luftpumpenschlauch; zwei Magnetstäbe; Suberitkorke; vier Röhrenhalter; ein Ring; vier Muffen; ein Baroskop; eine kommunizierende Röhre mit zehn Kapillaren; ein Achatmörser; zwei Hoffmannsche Apparate für Elektrolyse; ein Präzisionswiderstandssatz.

g) für den chemischen Unterricht: Ein Mikroskop; 50 Mineralspezies zu Bestimmungsübungen; ein Platintiegel mit Deckel; ein Hoffmannscher Wasserzersetzungsapparat; Verbesserungen an der Beleuchtung und Wasserleitung.

h) für den Zeichenunterricht: Eine große Anzahl der in dem amtlichen Lehrmittelverzeichnis aufgeführten Gegenstände.

i) für den Gesangunterricht: Schondorf, op. 18; Romberg, Die Glocke; Palme, 45 Festmotetten; Becker-Gluck, Hymne: Die Trennungsstunde hat geschlagen.

B. Geschenke: a) für die Lehrerbibliothek: Von dem Kgl. Kultusministerium: Vorschrift über die Ergänzung der Offiziere des Friedensstandes nebst Dienstordnung für die Ober-Militär-Prüfungskommission vom 18. März 1905. — Von der historischen Kommission für die Provinz Sachsen und das Herzogtum Anhalt: H. Wäschke, Das Zerbster Bier. — Vom Herausgeber Herrn Professor Dr. Regel, Oberlehrer der Anstalt: Ernst Regel, Johanns von Würzburg Wilhelm von Österreich aus der Gothaer Handschrift. — Von Herrn Oberrealschuldirektor Dr. Schotten: Bericht der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte. — Von den Verfassern: E. Carl Hardt, Demetrius. Georg Merseburger, Leipziger Kalender, Ein illustriertes Jahrbuch für 1904. — Vom Verleger, Karl Winters Universitätsbuchhandlung, Heidelberg: Englische Schriftsteller aus dem Gebiet der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft, Band 1—3 und 5.

b) für die Schülerbibliothek: Von dem Kgl. Kultusministerium: zwei Exemplare von Berthold Otto, Unser Besuch im Kieler Kriegshafen. — Vom Verleger: H. de Méville, Die Handelsmarine und ihre Laufbahnen. Rostock, Volckmann.

c) für die naturgeschichtliche Sammlung: Vom Obersekundaner Blaurock: Eine zerlegte Schildkröte.

d) für die physikalische Sammlung: Vom Unterprimaner Bendel: Eine große Pyramide von Zuckerkristallen.

Für alle diese Geschenke spreche ich im Namen der Anstalt den verbindlichsten Dank aus.

VI. Stiftungen und Unterstützungen von Schülern.

Das Ziemann-Stipendium erhielt am 5. Mai 1905 der Unterprimaner Walter Lindner aus Halle. Das Schrader-Stipendium behielt Herr stud. math. Richard Reinicke aus Cöthen. Die beiden Stipendien der Trotha-Stiftung wurden zwei früheren Abiturienten unserer Schule, Herrn stud. phil. Gustav Kowalsky aus Gardelegen und Herrn Ernst Dockhorn aus Ziegenhain, das Stipendium der Hölzke-Stiftung Herrn stud. math. Max Wessel aus Bielefeld zu teil. Das von der Stadt Halle gestiftete Francke-Stipendium erhielt am 22. März 1906 der Abiturient Walter Meierfeldt aus Thorn; das Stipendium

ehemaliger Realschüler wurde zwischen den Untersekundanern Friedrich Mischke und Karl Plötz aus Halle geteilt.

Aus dem durch die Zuwendungen ehemaliger Realschüler verstärkten Weihnachtsfonds bekamen 24 Schüler am 23. Dezember je ein Buch als Weihnachtsgabe.

Der Erlaß des auf 135 Mark erhöhten Schulgeldes betrug mit Genehmigung des Direktoriums der Franckeschen Stiftungen im Sommerhalbjahr für 2 Schüler (aufs Jahr berechnet) je 135 Mark, für 3 je 95, für 9 je 75, für 4 je 60, für 16 je 55, für 3 je 50, für 5 je 40, für 20 je 35, für einen 25, für 40 je 20, für 34 je 10 Mark; im Winterhalbjahr für 2 Schüler je 135, für 5 je 95, für 9 je 75, für 5 je 60, für 17 je 55, für einen 50, für 3 je 40, für 11 je 35, für einen 30, für einen 25, für 42 je 20 und für 31 je 10 Mark.

VII. Mitteilungen an die Schüler und deren Eltern.

1. Berechtigungen der Oberrealschule. Die Oberrealschule ist den Gymnasien und Realgymnasien in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung gleichwertig. Das Reifezeugnis der Oberrealschule berechtigt zum Universitätsstudium in der philosophischen und der juristischen Fakultät, zum Studium an den Technischen Hochschulen, an den Berg- und Forstakademien, zum Eintritt in den höheren Post- und Telegraphendienst, sowie zum Eintritt in die Offizierlaufbahn im Heere und in der Marine.

Das Zeugnis der Versetzung nach Obersekunda gewährt die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst.

2. Schulgeld. Das Schulgeld ist seit dem 1. April 1902 auf 135 Mark jährlich erhöht worden. Geschwister, gleichgültig ob dieselben die Lateinische Hauptschule, die Oberrealschule, das Lehrerinnen-Seminar, die höhere Mädchenschule oder die Vorschule besuchen, haben einen jährlichen Erlaß an Schulgeld:

bei zwei	Geschwistern	von	10	Mark	für	jedes Kind,
„ drei	„	„	20	„	„	„ „
„ vier	„	„	25	„	„	„ „
„ fünf	„	„	27	„	„	„ „
„ sechs	„	„	30	„	„	„ „

3. Ferienordnung für das Jahr 1906:

	Dauer	Schluß des Unterrichts	Wiederbeginn
Osterferien . . .	2 Wochen	Mittwoch den 4. April,	Donnerstag den 19. April,
Pfingstferien . .	5 Tage	Freitag den 1. Juni,	Donnerstag den 7. Juni,
Sommerferien . .	4 Wochen	Sonnabend den 7. Juli,	Dienstag den 7. August,
Herbstferien . . .	2 Wochen	Sonnabend den 29. September,	Dienstag den 16. Oktober,
Weihnachtsferien .	2 Wochen	Sonnabend den 22. Dezember,	Dienstag den 8. Januar 1907.

4. Das neue Schuljahr 1906/07 wird Donnerstag den 19. April nachmittags 3 Uhr eröffnet, nachdem vormittags 8 Uhr die **Prüfung** und **Aufnahme** der angemeldeten Schüler stattgefunden hat. Zu dieser sind Tauf- und Impf- (bezw. Wiederimpf-)Schein und das Abgangszeugnis der zuletzt besuchten Anstalt vorzulegen. In Schulangelegenheiten ist der Unterzeichnete an den Schultagen von **11—12** Uhr in seinem Amtszimmer zu sprechen.

Halle a. S., am 24. März 1906.

Der Direktor
Prof. Dr. G. Strien.

Festschrift

zur

Feier seiner fünfundzwanzigjährigen Wirksamkeit

als

Kondirektor und Direktor der Franckeschen Stiftungen

Herrn Geheimen Regierungsrat

Prof. D. Dr. Wilhelm Fries

mit den ergebensten Glückwünschen

am 31. März 1906

dargebracht

von dem

Kollegium der Oberrealschule

in den Franckeschen Stiftungen.

Halle a. S.
Druck der Buchdruckerei des Waisenhauses.
1906.

Immermanns Gedanken

über

Erziehung und Bildung.

Von

Oberlehrer Kaiser.

Der Deutsche, insbesondere der Deutsche unseres Jahrhunderts, ist es gewohnt, in den Werken seiner Dichter nicht nur ästhetischen Genuß zu suchen, sondern zugleich Belehrung über allgemein menschliche Fragen und über die mannigfachen Probleme des Kulturlebens. Die „reine Form", die noch so vollendete künstlerische Darstellung vermag uns nicht voll zu befriedigen, wenn der innere Gehalt fehlt, oder wenn der behandelte Stoff nicht unsere Teilnahme erweckt. Gewiß ist dieses materielle Interesse ein charakteristisches Kennzeichen der aufs Praktische gerichteten Gegenwart. Daher die Vorliebe für das soziale Drama und für den Tendenzroman. Aber mag diese moderne Geistesrichtung, mag die Freude am „rohen Stoff" dem tiefer Denkenden oft barbarisch erscheinen, mag man die ästhetische Verständnislosigkeit der Menge dem Organismus des Kunstwerks gegenüber noch so sehr bedauern, tatsächlich ist es doch auch in den klassischen Zeiten unserer Literatur recht verstanden der Stoff, der innere Gehalt der Dichtung gewesen, der die Mitwelt am mächtigsten ergriffen hat. Die „Weltanschauung", die „Ideen" haben, in das Gewand der Schönheit gehüllt, unsern Goethe und Schiller zu geistigen Führern ihres Volkes gemacht.

Unter den mannigfachen Kulturproblemen nun, die von jeher Denker und darum auch Dichter beschäftigt haben, ist gewiß die Erziehungs- und Bildungsfrage von grundlegender Bedeutung. Goethe insbesondere hat dieser Frage eingehendes Studium gewidmet. Seine ganze Entwicklung, kann man sagen, ist von dem Gedanken der Selbsterziehung beherrscht. Davon legen auch seine Werke Zeugnis ab. Er hat in „Wilhelm Meisters Lehrjahren" einen „Erziehungs- und Bildungsroman" geschrieben, hat in den „Wanderjahren", in „Dichtung und Wahrheit", in den „Wahlverwandtschaften", in „Hermann und Dorothea", in der „natürlichen Tochter", wie auch in manchen mündlichen und brieflichen Äußerungen pädagogische Fragen teils gelegentlich gestreift, teils eingehend erörtert. — An zweiter Stelle ist Jean Paul zu nennen, dessen „Levana" noch heute in allen „Geschichten der Pädagogik" Erwähnung findet. Aber auch Lessing, Wieland, Herder, Schiller kommen in Betracht, und manche Ausbeute in pädagogischer Beziehung wäre noch zu gewinnen, wenn man weiterhin unsere Klassiker wie ihre Vorläufer und „Epigonen" unter diesem Gesichtspunkt durchforschen würde. Hier liegt noch ein weites Feld der Untersuchung brach. — Ich möchte nun den Blick auf einen Dichter lenken, in dessen Werken die Kulturwelt der „Epigonenzeit", der er den Namen gab, in hervorragender und umfassender Weise sich abspiegelt, der, auch in dieser Hinsicht, wie sonst, ein Nachfolger Goethes und Jean Pauls, pädagogischen Fragen seine besondere Aufmerksamkeit zuwandte, auf Karl Immermann. Leider ist dieser klassische Prosaschriftsteller unserer Nation in weiteren Kreisen noch viel zu wenig gewürdigt, und auch der gelegentlich seines 100. Geburtstages im Jahre 1896 unternommene Versuch, neue Teilnahme für den fast Verschollenen zu erwecken, ohne nachhaltige Wirkung vorübergegangen. Nur der „Oberhof", die aus dem „Münchhausen" herausgeschälte westfälische „Dorfgeschichte" mit dem Liebespaare Oswald und Lisbeth und der kernigen Gestalt des Hofschulzen, hat sich in der Gunst des Publikums erhalten. Und doch bietet neben dem idyllischen

auch der satirische Teil des „Münchhausen", allerdings mit einem Kommentar versehen, wie ihn M. Koch (Deutsche Nationalliteratur 160, 1 u. 2) gegeben hat, eine überaus anregende Lektüre gerade in unserer Zeit, die für Humor und Satire so viel Sinn hat. Und auch die „Epigonen", „ein umfassendes Kulturgemälde, eine Komposition nach Kaulbachs Art, in zahlreichen Gestalten und Gestaltungen ein ganzes Zeitalter begreifend" (Schulteß in der Gedächtnisschrift zum 100. Geburtstage des Dichters, Seite 89 f.), sind sehr mit Unrecht in Vergessenheit geraten. Für ein tieferes Verständnis dieser beiden Hauptwerke wie der ganzen Persönlichkeit Immermanns treten als Ergänzung hinzu die „Memorabilien", höchst bedeutungsvolle selbstbiographische Aufzeichnungen des Dichters, die leider durch seinen zu frühen Tod fragmentarisch geblieben sind. Jene beiden Romane und die „Memorabilien" sind zugleich die Hauptquellen für Immermanns pädagogische Anschauungen. Nehmen wir hierzu noch den Jugendroman „Die Papierfenster eines Eremiten", die Novelle „Der neue Pygmalion" und einige anderswo verstreut sich findende Bemerkungen und versuchen es, eine Darstellung der Erziehungs- und Bildungsgrundsätze des Dichters zu geben.

Die Befreiungskämpfe waren vorüber, als Immermann seine Werke schuf; eine neue Zeit brach heran, eine Zeit des Niedergangs einerseits, des Abflauens einer der größten Bewegungen im Leben des deutschen Volkes, eine Zeit des Übergangs andrerseits, voll wunderlicher Widersprüche und ungelöster Probleme, voll trüber Gärungsstoffe, die wohl das Alte zu zersetzen vermochten, aber erst allmählich Neues zu schaffen die Kraft fanden. Kein Wunder, daß eine innerlich starke und dabei doch dem wirklichen Leben mit reger Teilnahme zugewandte Persönlichkeit wie unser Dichter einer solchen Zeit vielfach ablehnend gegenüberstand. Ja in den früheren Werken ist sogar ein Zug pessimistischer Trostlosigkeit nicht zu verkennen. Hamlet ist dem „Eremiten" (22)* „das Bild unseres Lebens". „Wir leben in einer erbärmlichen Welt", ruft Hermann in den „Epigonen" aus. Freilich ringt sich der Dichter dann schon in den Ep. zu der Hoffnung auf eine bessere Zukunft hindurch, und im „Münchhausen" scheint der Kampf des verrotteten Alten und eines lebenskräftigen Neuen sogar bereits entschieden. „Unsere Zeit ist groß, der Wunder voll und guter Hoffnung". Sie ist „ein Columbus, der neuen, herrlichen Zielen zusteuert und sie erreichen wird, wenn in das Schiff der Zeit die Bussole getan wird, das Herz, das volle, starke Herz, vom Atem Gottes durchweht und begeistet". Aber so sehr auch hierin ein Fortschritt zu erkennen ist, der Pessimismus als Gemütsstimmung überwunden erscheint, es bleibt doch gerade im Münchh. der Widerspruch des Dichters, wenn auch nicht gegen die gesamte Kulturwelt, so doch gegen die vielen ungesunden Erscheinungen der Zeit, die noch immer nicht völlig geschwunden sind. Kurz, wir dürfen sagen, der Dichter befindet sich, anfangs prinzipiell, später vielfach im einzelnen, im Gegensatz gegen die Kultur seiner Zeit.

Auf der dunklen Folie einer verkehrten Kultur aber hebt sich um so leuchtender das Bild der reinen, unverdorbenen Natur ab. So kehrt denn der Rousseausche Gegensatz zwischen Natur und Kultur bei Immermann wieder, und fast scheint es, als wollte unser Dichter auch in der Erziehungsfrage Rousseaus Spuren folgen. Sogar den Rousseauschen Fundamentalsatz und Fundamentalirrtum von der ursprünglichen Güte der menschlichen Natur scheint er sich, wenn auch in abgeschwächter Form, angeeignet zu haben. „Die Jugend", so heißt es Memorabilien I, 105

*) Ich zitiere nach der Hempelschen Ausgabe, „Münchhausen" nach der Ausgabe von Koch: Deutsche Nationalliteratur 160, 1 u. 2.

mit einem Seitenhieb auf die 'Liebhaber der Erbsünde', „kommt meistenteils gut aus der Hand der Natur". Mit besonderer Vorliebe zeichnet er ferner unverbildete Naturkinder und stellt sie in Gegensatz zu den Zierpuppen und „Damen" der Gesellschaft, so Christiane im „Eremiten", Emilie im „Pygmalion" (Gegenstück: Luciane), Lisbeth im „Münchhausen" (contra Emerentia und Clelia). Ja man könnte auf den Gedanken kommen, daß jene Emilie, deren Erziehung zudem überwiegend nach Rousseauschen Grundsätzen erfolgt, eine Art weibliches Pendant zu Émile sein solle. Von Lisbeth aber wird (Münchh. V, 25) gesagt: „Die Natur hatte an diesem blonden Mädchen ihre Allmacht bewähren wollen. Sie hatte sich in einem Maienrausche vorgesetzt, durch die Tat zu sprechen: Sehet da mein Werk! Eure Erziehung ist Stückerei und Slickerei" (vgl. auch VIII, 321 f.). Nur auf dem Lande, „unter Bäumen, zwischen Kornfeldern", fern vom „Hauch der Stadt" können solche Naturkinder gedeihen (Er. 30), wiederum echt Rousseauisch. Endlich findet sich im Münchh., wenn auch in scherzhafter Wendung, ein Satz, der an den Anfang des „Émile" erinnert: „O ihr Väter und Erzieher, die ihr die heilige Aufgabe habt, die Keime der euch anvertrauten Pflanzen in die Blüte zu fördern, lernt an einem furchtbaren Beispiele vor den Folgen schaudern, wenn ihr die Stimme der Natur mißachtet und die Gerte, welche rechts hinaus wachsen will, links hinüber zwingt" (Münchh. I, 26).

Dennoch würde es sehr verfehlt sein, in Immermann ohne weiteres einen Verfechter Rousseauischer Schwärmereien zu sehen. Schon der Gegensatz zwischen Natur und Kultur und der verwandte zwischen Stadt und Land ist bei ihm weniger schroff als bei Rousseau. Im Münchh. insbesondere erhebt sich der Dichter zu einer kräftigen Realistik in der Schilderung ländlicher Verhältnisse, die auch die Schattenseiten dieses von Geßner, Hölty u. a. mit lyrischer Sentimentalität schönfärberisch gemalten Landlebens nicht verhüllt. So will auch der Diakonus (II, 198) nicht, „wie Le Vaillant die Tugenden der Hottentotten auf Kosten der europäischen Zivilisation herausstrich, den Lobredner idyllischer Rustizität und kleinbürgerlicher Enge machen". Was aber die Erziehung betrifft, so tritt Immermann zwar, wie sich auch aus unserer weiteren Darstellung ergeben wird, im allgemeinen für eine naturgemäße Erziehung ein; aber dieser Gedanke war bereits, besonders durch Pestalozzi, Gemeingut der Pädagogik geworden und nicht mehr als spezifisch Rousseauisch zu bezeichnen. Von den Übertreibungen des Franzosen hält sich Immermann jedenfalls fern. Jener Satz von der ursprünglichen Güte der menschlichen Natur, schon durch das „meistenteils" eingeschränkt, ist mehr als eine gelegentliche Äußerung aufzufassen und zugleich als Ausdruck eines berechtigten Optimismus in der Beurteilung der Jugend, wie er sich auch in den Worten ausspricht: „Die Jugend kann zu Fall kommen, es geht ihr nicht ans Leben" (Mem. III, 50). Aber Immermann kennt auch schlechte „Naturen", z. B. den Rektorsohn, Ferdinand, Flämmchen in den Ep. Nicht die Güte der menschlichen Natur also ist ihm Glaubensfatz. Allerdings aber betrachtet er diese Natur als einen gewaltigen, als den wichtigsten Faktor in der Entwicklung des Menschen, im Guten wie im Bösen, als einen Faktor, hinter dem die Erziehung weit zurücktritt, dem gegenüber sie häufig machtlos ist. In der Handschrift der Ep., die das Goethe-Schiller-Archiv in Weimar aufbewahrt, findet sich sogar der Satz, „daß die Natur, sei es im Guten oder Schlechten, das allein Wirksame im Menschen ist" (zu Ep. II, 150). Dieser Gedanke aber ist, da er auch das ursprünglich Böse mit einbegreift, nichts weniger als Rousseauisch. Man könnte ihn im Gegenteil, nach der einen Seite hin gewendet, als eine Rechtfertigung der Lehre von der Erbsünde betrachten. — Wenn wir noch bezweifeln könnten, daß zwischen Immermann und Rousseau, trotz gewisser Berührungen im einzelnen, doch prinzipiell eine große Kluft befestigt ist, so belehrt uns Immermann selber, wie er über jenen

denkt. Rousseau hat (Mem. I, 199) „keine Tiefe der Ideen, keinen umfassenden Geist; er weiß nur zu deklamieren, gewagte Sätze durcheinander zu werfen; es fehlt ihm jede gründliche Spekulation oder geschichtliche Anschauung; seine Prospekte sind nichts weiter als brillant beleuchtete Theaterdekorationen". Er ging „nur auf Zerstörung und nihilistische Träume aus". Gewiß ein Urteil, das man sogar zu hart finden muß.

Was aber unsern deutschen Dichter am schärfsten von dem heimat- und familienlosen Franzosen trennt und ihn vielmehr auf Pestalozzis Seite stellt, das ist seine gemütsinnige Hochschätzung des Familienlebens, der deutschen Häuslichkeit. Die Familie, nicht die Natur, ist nach Immermann recht eigentlich die Basis der Erziehung; sie steht im Mittelpunkt seiner pädagogischen Anschauungen. Die persönlichen Erfahrungen des Dichters geben die Erklärung dafür. In der engbegrenzten Sphäre altpreußischer Häuslichkeit im Elternhause zu Magdeburg aufgewachsen, hatte er dann jahrzehntelang Häuslichkeit und Familienleben entbehren müssen, ja er hatte leider, ohne es zu wollen, zur Zerstörung einer fremden Ehe den Anlaß gegeben. Mit männlicher Selbstüberwindung hatte er endlich die Fesseln des Zusammenlebens mit der geschiedenen Gattin Lützows, der Gräfin Ahlefeldt, zerrissen und in der Verbindung mit Marianne Niemeyer, einer Enkelin des hallischen Kanzlers und Direktors der Franckeschen Stiftungen, ein spätes, aber desto beseligenderes Eheglück gefunden. — So wurden ihm Ehe und Familie zum Problem seines Denkens und Dichtens. So kam er zu der Überzeugung, wie sie Oswald im Münchh. äußert, „daß unter allen den Dingen, nach deren Rückkehr die Menschen seufzen, die Herstellung des wahren und beseligenden Verhältnisses zwischen den beiden Geschlechtern als das sehnenswerteste" zu betrachten ist (II, 165), und „daß innerlich gute Menschen sich von dem Boden des Hauses und der Familie nie für immer entfernen, sondern nach den schwersten Irrungen auf demselben wieder zusammentreffen" (Ep. VIII, 150). Ihren schönsten Ausdruck aber findet der Preis der Familie in den Memorabilien. Nur in Deutschland ist die Familie zur höchsten Gestalt durchgebildet (I, 72), denn nur bei uns wird die Ehe „als Sakrament geknüpft, nicht im Sinne der katholischen Kirche, sondern im menschlichen, aber ebendeshalb göttlicheren Sinne". Sie beruht auf dem „Urgefühl der Germanen, daß in dem Weibe etwas Heiliges sei. Aus diesem Urgefühl entsprang in späteren Zeiten eine durch Reflexion vermittelte Ahnung, daß auf das, was von dem Weibe in seiner innersten und ihm eigensten Tätigkeit ausgeht, nämlich auf das Kind, auch etwas von dem Heiligen der Hervorbringenden übergehe" (72 f.). Daher sind denn auch „die Beispiele von Eltern, die sich auf das sorgfältigste selbst mit der Erziehung der Kinder beschäftigen, nirgendwo so häufig, als bei uns", obgleich allerdings in der letzten Zeit auch das Pensionswesen und die Abrichtung durch Fremde um sich gegriffen hat, wie es in andern Ländern die Regel ist (76 f.). — Insbesondere sind die Frauen „Geschöpfe der Familie" (Ep. VII, 80), und „gute, rein sittliche Kinder" (von Mädchen ist die Rede) „gehören nirgends anders hin als unter die Flügel der Mutter, das neuere Pensionswesen führt nur zur Koketterie oder zur Bleichsucht" (Ep. III, 177).

Leider ist nun dieses Idealbild der deutschen Familie in der modernen Wirklichkeit etwas verblaßt. Die Zeit der Befreiungskriege bildet nach Immermann auch in dieser Beziehung einen Wendepunkt, und die darauf folgende Friedenszeit, die Hamletstimmung des Epigonentums hat auch im Familienleben ihre Spuren hinterlassen. Das unruhige, unbehagliche, zersplitterte und zersplitternde, die Menschen nach verschiedenen Seiten ziehende Wesen der Neuzeit hat die feste, in sich beruhende Einheit der Familie gelockert. Das „altväterische Genügen", die „naive Zuversicht" bei der Eheschließung in früherer Zeit ist verloren gegangen (Mem. I, 84). „Die Liebe hat eine leise Schattierung von der Freundschaft angenommen, die Ehe daher, der Keim und Aus-

gangspunkt der Familie, etwas von ihrem universellen Gehalte eingebüßt. Denn die Freundschaft läßt mancherlei, ja sogar oft sehr vieles neben sich zu; die wahre Liebe duldet eigentlich nichts zweites in der Seele" (Mem. I, 85).

An dieser Veränderung der gesellschaftlichen Zustände ist z. T. das Zeitungswesen schuld, dessen stetig wachsende Bedeutung zugleich ihren Grund in einem falschen Bildungsstreben der Neuzeit hat. Denn jedermann will heutzutage möglichst universell gebildet sein, ja er soll über alles eine Meinung haben, und „dieses Bedürfnis universeller Scheinbildung, hervorgegangen aus dem Gären und Arbeiten der Zeit, befriedigen die Journale" (Mem. I, 86). „Wer zählt sie, wer schälte nicht die meisten wegen ihrer Oberflächlichkeit, Perfidie, Petulanz? Und wer entzöge sich gleichwohl dem Einfluß des alles durchdringenden Elementes, welches von der Schnellpresse zu einem früher unglaublich gehaltenen Grade der Expansion gesteigert, einen jeden anweht und ihn zwingt, aus demselben einen Teil seiner Respiration zu nehmen?" (85). Die Journale sind „eine gewaltig wirkende geistige Potenz, man darf sie nicht schelten; denn sie haben sich nicht selbst gemacht, sondern die Zeit machte sie. Man kann ihren Geist aber auch nicht loben. Sie bringen immer nur Surrogate der Wahrheit, des Erkennens, Erfahrens" (86). Man soll „auf Treue und Glauben annehmen das, was eigentlich erlebt und erschaut werden muß, Studien, die man selbst nicht zu machen imstande ist, durch andere für sich anstellen lassen" (85). Diese Bequemlichkeit freilich und zugleich die Vielseitigkeit oder besser das krause Allerlei des dargebotenen Stoffes ist ganz nach dem Sinne vieler Leute. So fühlt sich der alte Baron im Münchh. hochbeglückt, als ihm in seiner Langenweile „der gute Einfall" kommt, in einen „Journalzirkel" einzutreten. „Endlich doch Gedrucktes, welches einen belehrt, ohne zu beschweren!" ruft er freudig aus (I, 72). Da gibt ihm „das eine Blatt eine kurze Notiz von dem großen Giftbaume in Indien, das folgende lehrt ihn, wie die Kartoffeln im Winter vor Frost zu bewahren seien; in dieser Minute liest er von Friedrich dem Großen, in der nächsten von der Gräfenberger Wasserkur, aber nicht lange, denn gleich danach erzählt einer die Geschichte der neuen Entdeckungen im Monde" u.s.f. (I, 73; vgl. auch VIII, 345). In schwachen Köpfen, wie in dem des alten Barons, richtet eine solche Lektüre zugleich eine große Verwirrung der Vorstellungen an (I, 73). Der strebende Mensch aber fühlt sich von solchen „Schemen und Klängen" nicht befriedigt. „Jenes Nachsprechen auf Treue und Glauben ermüdet ihn bald. So entsteht denn ein ganz eigenes ödes Gefühl, welches die Unruhe in der Seele vermehrt. Der geheime Grund, weshalb viele gegenwärtig die Falte des Mißmuts noch vor der Runzel des Alters an der Stirne zeigen, ist, daß sie sich im stillen den geistigen Forderungen, die sie auch an sich ergangen glauben, nicht gewachsen halten. Es existiert eine weitverbreitete Gesellschaft empor sich Schraubender und Emporgeschrobener, deren Zustand fast an den frevelhaften Rausch und an das ernüchterte Elend der Opiumesser erinnert" (Mem. I, 86 f.).

Der letztere Gedanke weist zugleich auf Goethe zurück, der in den Maximen 18 und 127 gleichfalls über die „Forderungen" der „gesteigerten" Gegenwart und über die „problematischen Naturen" sich ausspricht (vgl. Boucke, Wort und Bedeutung in Goethes Sprache; Schicks und Waldbergs literarische Forschungen Heft 20, S. 309). Neu ist, daß Immermann besonders die Zeitungen für diese Mißstände verantwortlich macht. Das Berechtigte an Immermanns Ausführungen ist nicht zu verkennen. Gerade in der Gegenwart, wo die Presse in Wahrheit eine „Großmacht" geworden ist, hat das Streben nach „universeller Scheinbildung" die weitesten Kreise ergriffen und sucht seine hauptsächliche Befriedigung eben in jenen „Surrogaten der Wahrheit". Immerhin mag uns diese Auffassung von unserem Standpunkte aus als zu düster erscheinen;

man muß aber berücksichtigen, daß Immermanns Leben in die Anfänge der modernen Weltentwicklung fällt und daß eine so konservative, tiefgründige Natur notwendigerweise den neuen Erscheinungen mißtrauisch gegenüberstehen mußte. Ebenso eigentümlich und nach demselben Gesichtspunkt zu beurteilen ist die Ansicht, daß die „Journale" und die durch sie erzeugte innere Unruhe und Zerfahrenheit der Menschen den festen Halt des Familienlebens lockern sollen. Das Zeitungswesen gehört eben nach Immermann zu den Symptomen der Zeit, und darum macht er es für die Schäden dieser Zeit, insbesondere für die Lockerung der Familienbande mitverantwortlich.

Ähnlich verhält es sich mit dem Reisen. Zwar das Reisen in Verbindung mit einem bestimmten Zweck ist zu billigen. Der bildende Wert des Reisens wird anerkannt, und Immermann selbst hat solche Studienreisen gern ausgeführt und mit Behagen geschildert (vgl. Reise-Journal, Blick ins Tirol, Ahr und Lahn, Fränkische Reise). „Ich müßte immer und immer reisen", so bekennt er, „denn jeder Strohhalm, den ich an einem andern Orte sehe, vertraut mir wundersame Dinge" (Reisej. I, 13). Und von Grabbe bedauert er, daß es diesem versagt war, den „Mangel an schöpferisch bildender Kraft durch sittliche und sinnliche Erfahrungen zu ersetzen", wie sie besonders auf Reisen gewonnen wird (Mem. II, 24 f.). Mit einem bestimmten Zweck verbunden wird das Reisen „eine heitere Arbeit, die den Menschen in sich zusammenhält und ihm die Ruhe der Häuslichkeit sogar süßer macht" (Mem. I, 89). Aber das moderne Reisen trägt eben meist einen anderen Charakter. „Sie reisen, um zu reisen. Sie wollen der Qual des Einerlei entfliehen, Neues sehen, gleichviel was, sich zerstreuen, obgleich sie eigentlich nicht gesammelt waren" (Mem. I, 87). In diesem Lichte erscheinen dem Satiriker Immermann auch die Reisen des Fürsten Pückler, dessen Reisewut in der Person Münchhausens verspottet wird (vgl. Münchh. I, 12). Freilich ist die Wanderlust „auch nicht zu schelten", sie ist natürlich, in der Zeit begründet, z. T. eine Nachwirkung der flutenden Bewegung des Völkerlebens in den Napoleonischen Stürmen (Mem. I, 87). Aber der Sinn für das stille Genügen der Häuslichkeit leidet darunter. „Reisen erweitern wohl den Sinn, aber sie erkälten ihn auch" (Mem. I, 88).

Als eine tadelnswerte Erscheinung, welche ebenfalls dazu beiträgt, „die Menschen über die Grenzen ihrer Privatinteressen hinüberzuführen", betrachtet Immermann ferner das Vereinswesen. Die große Bedeutung zwar der „Assoziationen" erkennt er an („das Korporative ist der Lebenstrieb der neuen Zeit", Mem. III, 133). Aber „für die Mehrheit der Einzelnen geben auch sie ihren Beitrag der Beunruhigung" (Mem. I, 89). „Wie die Lehre der Journale ein Surrogat des Wissens und der Wahrheit gibt, so bietet die Tätigkeit der Vereine vielen Menschen ein Surrogat des eigentlichen Handelns dar. Scheinwissen macht nun unsicher; Scheinhandeln aber tötet das Herz der Entschließungsfähigkeit ab" (Mem. I, 90). Den schärfsten Spott gießt Immermann im Münchh. speziell über die Wohltätigkeitsvereine aus (vgl. III, 301: „Verein zur Linderung des Elendes leidender Naturwesen" und ebd. 305: „Verein zur Rettung sittlich verwahrloseter Naturwesen"), worüber weiter unten noch zu sprechen sein wird.

Muß man sich nun aber mit den veränderten Verhältnissen abfinden, ist der alte, beschränkte Standpunkt für die Familie nicht mehr zu halten, soll nun einmal „die geistige Flut der Zeit in ihr Gefäß aufgenommen werden", so hat dies wenigstens auf eine edlere und gründlichere Weise als bisher zu geschehen. Die Frauenbildung insbesondere ist dringend reformbedürftig. „Unsere Mädchen werden zum Teil noch jämmerlich erzogen. Ihre Seele wird abgerichtet zu allerhand Scheinwesen und Flitter, eine Dressur, die durch die neuerdings erwachte Manie, sie

fremde Sprachen lernen zu lassen, nur noch an Breite gewonnen hat; aber sie wird nicht gefüllt mit dem Marke des Wissenswürdigen, mit einigen großen Gestalten der Geschichte und Literatur. Leer bleiben daher soviele, und der Ehestand kann, wie er sich meistenteils gestaltet, das Übel nicht heben; denn nun sollen sie repräsentieren, sollen Damen sein, sollen über alles zu sprechen imstande sein, ohne von etwas die Stellung und den Zusammenhang zu kennen" (Mem. I, 92). Besonders kraß tritt die mangelhafte Bildung des weiblichen Geschlechts in adligen Kreisen hervor. So hat Oswald (Münchh. II, 201) in einer hohen und vornehmen Familie die zwanzigjährigen Töchter mit der Iphigenie bekannt machen müssen, welche sie noch nie gelesen hatten, weil die Eltern Goethe für einen jugendverführerischen Schriftsteller hielten! Was nun in der weiblichen Bildung versäumt ist, das soll, so schlägt Immermann vor, in der Ehe nachgeholt werden, und der Mann soll dabei dem Weibe helfen. „Würden die Stunden, die sonst in Dumpfheit oder Zerstreuung hingehen, nicht würdig angewendet, wenn der Mann die Versäumnis der Lehrer einbrächte, und erhielte die moderne Häuslichkeit dadurch nicht eine neue, schöne, ihr gemäße Grundlage?" (Mem. I, 92). Nicht auf „Hervorbringung gelehrter Karikaturen" soll es dabei abgesehen sein — eine solche femme savante wird humorvoll in der Rektorin (Ep. III) gezeichnet, die im klassischen Altertum fast ebenso bewandert ist, wie ihr gelehrter Gatte. Nicht eine „pedantische Didaskalie" (Mem. I, 92) ist gemeint. Eine solche verbietet sich schon durch die von der männlichen unterschiedene Beanlagung des Weibes. „Frauen beschäftigen sich nur mit demjenigen fruchtbar, was eine Beziehung auf das Gemüt hat, oder in irgend einem Zusammenhange mit ihrer nächsten, täglichen Umgebung steht. Während der Mann vom Wissen zur Erfahrung, schreitet die Frau von der Erfahrung zum Wissen fort" (Pygm. 33). „Aber wenn zwei Menschen so eng verbunden sind, so ergibt sich wohl für wohlgeordnete Seelen das natürliche Bedürfnis, den Knoten durch gemeinsames Erkennen, durch Bewundern und Verehren des Trefflichen Hand in Hand immer fester zu schürzen. Gewiß ist, daß unsere Frauen dadurch nicht weniger Frauen würden, wenn sie, anstatt an elenden Romanen des Tages oder am Spülicht der Frömmelei sich Indigestionen zuzuziehen, ein wenig mehr die gesunden Gedanken großer Schriftsteller in sich aufnähmen; wenn sie für das Gewäsch, welches ihnen das letzte Zeitblatt zuträgt, erführen, wie es etwa auf unserer Erde aussieht, oder auf welche Weise dieser oder jener erhabene Mensch sein Leben zu fassen wußte" (Mem. I, 92). Ja auch schon vor der Ehe kann eine solche Belehrung erfolgen. Der Liebende kann die Geliebte bilden und erziehen, zumal wenn er ihr an Jahren beträchtlich voraus ist. Heiraten ältlicher Männer können überhaupt nur dann zum Heile führen, wenn der Gatte die Gattin sich erzieht (Ep. IV, 24). In Immermanns Erzählungen kehrt dieses Motiv mehrfach wieder, und zwar in der charakteristischen Form, daß der geistig und gesellschaftlich hochstehende Mann das ungebildete, aber auch unverbildete „Naturkind", das Mädchen aus dem Volke, zu sich emporhebt. So erzählt Friedrich (Er. 50) Christianen von den Hohenstaufen, und er kennt „kein köstlicheres Gefühl, als solch reines Naturwesen mit den Verhältnissen der Geschichte und der Welt bekannt zu machen und dann die schlagenden Worte des unverfälschten Geistes, die klaren Äußerungen tiefer Empfindung zu vernehmen." (Notgedrungen muß sie dann freilich auch ein halbes Jahr in der Stadt zubringen, „um sich mit dem Firlefanz, den wir Bildung nennen, und den wir nun einmal jetzt nötig haben, zu behängen" 62). In ganz ähnlicher Weise erteilt Oswald der blonden Lisbeth Unterricht in der schwäbischen Geschichte und Heimatkunde (Münchh. V, 25). Ja im Pygm. erscheint diese „erotische Pädagogik" (Seite 19) als Hauptmotiv des Ganzen. „Das Verderbnis des Geschlechts ist zu groß", meint der Baron, „die Verbildung zu ungeheuer, als daß ein empfindender Mann

auf dem Markte, wo die schöne Ware feil steht, seinen Kauf zu machen imstande wäre. Nein, ich wähle mir den reinen, unentweihten Stoff; die zärtlichste Sorge, die liebevollste Aufmerksamkeit soll daraus die Schöpferin meiner Zufriedenheit mir erziehen. So erkieset sich der Künstler den schneeweißen Marmor und formt daraus das Bild, welches nachher der Gegenstand seiner eigenen Anbetung wird. Glücklicher Mann, dem es gelingt, in seiner Geliebten sein Werk zu schauen; welche Tage werden ihm mit dem dankbaren Geschöpfe seiner Wahl verfließen!" (Pygm. 19). (Vgl. auch Immermanns Verhältnis zu Marianne. Putlitz: Karl Immermann, sein Leben und seine Werke, II, S. 256, 258, 260.)

Bei alledem ist das Ziel der weiblichen Erziehung, daß die Frau fähig werde, ihre Pflichten als Gattin und Mutter zu erfüllen. Immermann steht also ganz auf dem Goetheschen Standpunkt. Darum hält er auch von einer eigentlich gelehrten Bildung der Frauen, wie wir schon oben sahen, nichts. „Wenn sie heiraten und Kinder bekommen, wird Klavierspielen und Französisch an den Nagel gehängt", meint die praktische Edukationsrätin (Ep. III, 188). Klingt das auch etwas hausbacken und übertrieben, so entspricht es doch jedenfalls im Kern der Sache der eigenen Meinung Immermanns, wie auch die sich daran anschließenden Worte: „Das Weib strebe nach Sitte! das ist die ganze Weisheit weiblicher Erziehungskunst. Und was heißt Sitte? Gehorsam, Fleiß. ... Wir lernen nichts aus Büchern, sondern nur durch Umgang und Menschen. Stille, Liebe, Verträglichkeit, bescheidenes Fügen, das sind die Eigenschaften, welche uns ziemen und zieren".

Die Natur selbst hat das Weib zur Liebe und Zärtlichkeit, also zur Ehe bestimmt. Sehr verständig und in diesem Falle einmal ganz im Sinne des Dichters (vgl. 125, 33ff.) urteilt daher der alte Baron im Münchh. über die Schrullen seiner Tochter Emerentia: „Es ist immer schlimm, wenn die Frauenzimmer nicht heiraten oder keine Kinder bekommen, denn auf Zärtlichkeit sind denn doch nun einmal die armen Dinger durchaus gestellt, und die versetzt sich ihnen dann leicht, daß sie entweder langweilige, empfindsame Bücher schreiben, oder mit Papageien und Schoßhunden quängeln, unerträglich für andere" (Münchh. I, 123). Von „Frauenemanzipation" will daher Immermann gar nichts wissen. Er ist der Meinung, „daß die Frauen dadurch weit weniger die ostensible Absicht, gleiche Rechte mit den Männern zu erlangen, verfolgen, als vielmehr wünschen, auf einem Umwege die Forderung an ein Wiedererwachen wärmerer Neigungen in den Männern geltend zu machen. Sind die Männer verliebt oder nur galant, so denkt keine Frau an Emanzipation" (Mem. I, 95f.).

Andrerseits ist sich Immermann allerdings dessen bewußt, daß die Stellung der Frauen in der Gegenwart sich verändert hat. Johanna, diese herrliche Frauengestalt in den Epigonen, deren Urbild in der Gräfin Ahlefeldt zu erblicken ist, repräsentiert die moderne Auffassung des Frauenberufs in ihrer edelsten Form, obwohl auch sie sich „vor der durch die Saint-Simonisten uns zugedachten Emanzipation schönstens bedanken" will (Ep. VIII, 127). „Man spricht von Mannweibern, man spottet ihrer; man glaubt von jeder Frau, welche sich nicht mit Kleidern, Zierat oder, wie es jetzt Mode wird, mit Kunstsachen zu behaben weiß, oder keine Kinder, als eine Art von Spielwerk, um sich herstellen kann, sie gehe aus hochmütigem Gelüste über die Grenzen des Geschlechts hinaus, und doch ist es oft nur unser Eigenstes, des Weibes Kleinod und Perle, die tiefe Sehnsucht, das heiligste und hilfloseste Liebesbedürfnis, welches zu solcher Einsamkeit verdammt" (Ep. VI, 149). Und da eben „keine Häuslichkeit mehr im alten Sinne" besteht und „aus der Gesellschaft der feine Zauber längst verschwunden ist" (VIII, 126), so ist „unser Platz in der Welt leer oder anderweitig besetzt". So wendet denn in einer politisch be-

wegten Zeit das edle Weib sein Interesse den öffentlichen Dingen zu; so nimmt Johanna den lebendigsten Anteil an der Not und an der Befreiung des Vaterlandes. „Wenn die Trommel gerührt wird, wenn sie dahin ziehen in langen Reihen und die Fahnen den Tüchern und die Tücher den Fahnen Abschied zuwinken, und nun der Busen um Reich und Thron und zugleich um das Schicksal der Lieben bangt, dann die herrlichen, freudigen Kampfes- und Siegesnachrichten erschallen, jeder in diesem Sturm sich zum Außerordentlichen gehoben fühlt, ach und endlich bei dem Friedensheimzuge die Freude uns die teuersten Güter erobert dahergetragen bringen, — dann weiß eine Frau, daß auch sie in ihrer schwachen, furchtsamen Seele eine Empfindung beherbergt, welche über die Spindel und das Nähzeug hinausreicht; dann dürfen wir uns eines Geschlechts mit der Mutter der Gracchen und den Weibern der Numantiner rühmen." Leider ist aber eine solche vaterländische Begeisterung nur in großen Zeiten möglich. Wie wird es dagegen im Frieden, „im gleichgültigen Gange des Alltags? was soll nun die Frau beginnen, welcher die Kleinigkeiten nicht genügen, auf die wir dann einzig und allein angewiesen sind? Da müßte sie etwa Dichterin, Schriftstellerin, Kunstkennerin werden. Aber wenn die arme Seele zu der Einsicht gelangt ist, daß die Lieder ihrer Schwestern am Parnaß nüchtern und dünn erklingen, daß die Bücher der Weiber aus den abgetragenen Gedanken der Männer bestehen, womit wird sie dann ihre verlangende, glühende Brust ausfüllen?" (Ep. VIII, 128). Damit ist ein Problem aufgeworfen, das gerade in der Gegenwart aktuell geworden ist. Aber eine wirkliche Lösung dieses Problems kennt Immermann nicht. Er kommt doch wieder auf die Ehe zurück. So gesteht Johanna, nachdem das peinliche Verhältnis mit Medon gelöst ist, ihren Irrtum ein. „Ich irrte, indem ich wähnte, uns Frauen der neueren Zeit sei die Begeisterung erlaubt, sei es erlaubt, auf den Schwingen der Begeisterung dem Manne entgegenzuschweben, der unserer wert ist. Wir sind Geschöpfe der Familie; auf sie sind wir gepflanzt, und so ist es nur ein gerechter Gang meines Lebens, wenn ich nun dem mich demütig ergebe, was mir die Familie bedeutet" (Ep. VII, 80). Und so findet sie denn erst in einer neuen, wenn auch leidenschaftslosen, so doch glücklichen Vermählung den Frieden ihrer Seele.

Eine Anomalie, ein Überschreiten des „reingezogenen Kreises weiblicher Individualität", liegt auch in den Frauenvereinen vor. „Auch sie gehören zu den Symptomen, daß der Frau das Haus zu leer oder zu kalt geworden ist. Nur ehelos schließt in Zeiten, welche einen einfacheren Bildungstrieb haben, das Weib Vereinigungen mit ihresgleichen. Die Nonne, die barmherzige Schwester beruht auf diesem Grundsatz" (Mem. I, 96). In außerordentlichen Fällen ist eine solche Wirksamkeit des Weibes berechtigt. Der Heroismus der Elisabeth Fry, die weibliche Krankenpflege im Kriege, das Magdalenenhospital in England verdienen Anerkennung. „Wenn aber in ruhigen Friedensjahren allerorten Frauenvereine entstehen, um die Armut zu unterstützen oder sich des verwaisten Alters anzunehmen, so läßt sich wenigstens eine aus der Sache hervorgehende Notwendigkeit nicht begreifen, welche die Frauen zwänge auf solche Weise den reingezogenen Kreis weiblicher Individualität zu überschreiten. Vielmehr wird die Frau, in deren Gemüte wirklich alles an der rechten Stelle ist, in deren Seele ein vollkommen ungetrübter Friede wohnt, Werke der Mildtätigkeit in der unscheinbarsten, verborgensten und vor allem in der personellsten Weise verrichten, ohne Abkältung durch fremde Medien, weil sie auch solchen Werken ein mit der Liebesfähigkeit wenigstens verwandtes Mitleid, eine individuelle Teilnahme an dem Gegenstande der Fürsorge schenken zu müssen glaubt, weil die rechten Werke bei ihr nur aus solchen Empfindungen aufblühen. Nichts ist der Frau im Gleichgewicht fremder als die sogenannte allgemeine Menschenliebe, nichts steht ihr näher als ein warmes Interesse an dem

besonderen Falle. Wenn also, wie jetzt der Fall ist, es zur allgemeinen Sitte wird, daß die Frauen Milde und Wohltätigkeit gleichsam als Geschäft treiben, so ist dieser Umstand eine Anomalie und läßt auf ein gestörtes Gleichgewicht zurückschließen" (Mem. I, 97). Im Münchh. erfährt dann diese weibliche Wohltätigkeit eine äußerst scharfe satirische Beleuchtung. Die „wohltätigen und rechtschaffenen" Ziegenmütter am Helikon (III, 301) gründen einen Verein „zur Linderung des Elendes leidender Naturwesen". Dabei soll alle Wohltätigkeit im Geschäftswege verwaltet werden, an die Stelle der „gemeinen, instinktartigen Milde" die „höhere, selbstbewußte, die administrierende Milde" treten. „Am schlimmsten", so erzählt das zum Böcklein gewordene Kind Münchhausen, „waren die langen und weitläufigen Sitzungen des Helikonischen Ziegenvereins für uns Zicklein und Böcklein. Wenn wir während derselben ohne Weg und Steg und oft ohne Futter umherliefen, wenn Gefahren und Raubtiere uns außer Acht Gelassenen drohten, da konnten wir armen Schnuckerchen nicht selten unsere bitteren Tränen darüber vergießen, daß die Mütter an ertrinkende Hummeln, lahme Grillen und hungernde Mäuse dachten und uns vergaßen. Indessen waren solche Tränen im ganzen unwichtig. Die Helikonierinnen lernten sich durch den Verein in ihrer Vortrefflichkeit immer mehr fühlen und an ihrer eigenen Tugend begeistern, und darauf kam es doch hauptsächlich vor allem an" (Münchh. III, 304).

Eine soziale Tätigkeit der Frauen betrachtet also Immermann als etwas Unnatürliches (vgl. III, 304, 13), als einen „erhitzten und geschwollenen Zustand im Handeln und Empfinden" (305). In der Ehe und Familie liegt einzig der wahre Beruf der Frau. Wenn die Frau diesen ihren Beruf richtig erkennt und in einer den Forderungen der Neuzeit entsprechenden Weise dazu vorgebildet ist, dann wird auch eine wahrhaft deutsche Geselligkeit (Mem. I, 93f.), vor allem aber eine neue deutsche Familie entstehen, in der die Frau auch in geistiger Beziehung die Gefährtin des Mannes sein wird und mit ihm vereint die erziehende Fürsorge für die eigenen Kinder als ihre vornehmste Aufgabe betrachten wird.

Kehren wir nach dieser etwas langen, aber notwendigen Abschweifung, welche uns auf das weite Gebiet sozialer, wenn auch in näherer oder entfernterer Beziehung zu unserer Haupterörterung stehender Fragen geführt hat, zu dem oben angeschlagenen Thema der häuslichen Erziehung zurück. Um die Art dieser Erziehung näher zu kennzeichnen, sieht sich Immermann genötigt, auf die frühere, patriarchalische Gestalt der Familie zurückzugreifen, da eben die moderne Familie erst im Entstehen begriffen ist. In der Zeit bis 1815, also damals, als Immermann selbst seine Jugend verlebte, da war die Familie noch der eng begrenzte Kreis, in dem Mann und Weib ihr volles Genügen fanden. „Die Eltern standen als der Mittelpunkt der ganzen kleinen Welt da" (Mem. I, 105). Pietät seitens der Kinder, bedingungslose Autorität der elterlichen, besonders der väterlichen Gewalt galt als selbstverständlich. Dieser väterlichen Gewalt räumt nun Immermann ihr volles Recht ein. Strenge Erziehung ist nach seiner Meinung „ein Segen und eine Ausstattung für alle Tage. Der, dem sie wurde, erlebt in sich die Erziehung des Menschengeschlechts, in welcher das Geheiß, Isaak zu opfern, und der Gesetzesdonner vom Sinai auch frühere Stufen waren, als das sanfte Joch des Menschensohnes" (Mem. I, 119). Immermann redet auch hier aus eigener Erfahrung. Er erzählt, daß er selbst „in der allerstrengsten Weise" auferzogen worden sei, und führt Beispiele der väterlichen Strenge an. Um den Lesehunger des Zehnjährigen in Schranken zu halten, hatte ihm der Vater einst streng verboten, etwas anderes zu lesen, als was er ihm in die Hand geben werde. Der Knabe findet eine „alte Schwarte" mit dem Titel: „Der christliche Märtyrer Polyeukt, aus dem Französischen des Herrn Peter Corneille". In die Lektüre vertieft wird er vom Vater überrascht. Dieser „sah

das Titelblatt an, steckte das Buch zu sich, unbeweglich blieb sein Antlitz; kein Vorwurf überschritt die Lippen; schweigend verließ er die Kammer. Ich wußte aber, was es an der Zeit sei, noch ehe ein Dritter kam, der mir ankündigte, der Vater habe als Strafe festgesetzt, daß ich heute und morgen und übermorgen für mich bleiben solle und nicht am Tische der Eltern essen dürfe. Diese Ehrenbuße war mir die empfindlichste; aber weder meine Tränenklage noch die fürbittende Vorstellung des wohlwollenden Dritten, daß jener armenische Blutzeuge unter Kaiser Decius wohl unmöglich meine Einbildungskraft habe vergiften können, vermochte sie zu wenden. Es blieb bei der Sentenz, und sie kam ohne Milderung zur Vollstreckung; denn mein Vater dachte wie der Große Kurfürst: „Ich will, daß dem Gesetz Gehorsam sei" (Mem. I, 109).

Am imposantesten aber und in ihrer Schroffheit fast „an Titus Manlius im Latinerkriege erinnernd" (118) tritt uns die väterliche Strenge des ehrenfesten königlich preußischen Kriegs- und Domänenrats in einer Begebenheit aus der Universitätszeit des Sohnes entgegen. Der angehende Student bezieht im April 1813 die Universität Halle, und der Vater hat festgesetzt, daß er, um sich dort einzuleben, ein ganzes Jahr lang nicht nach Hause kommen soll. Plötzlich wird im Juli die Universität durch Napoleon aufgehoben. Die Hörsäle leeren sich, die Studenten reisen ab, und auch der stud. iur. Immermann wandert der Heimat zu, weil er glaubt, „für so außerordentliche Umstände sei der Befehl des Vaters nicht gegeben". Der Vater aber weist ihn schroff ab, erinnert ihn an sein Verbot, und der Studiosus muß nach zweitägigem Aufenthalte in Magdeburg nach der verödeten Universitätsstadt zurückkehren, um dort völlig vereinsamt seine Studien privatim fortzusetzen (Mem. I, 114 ff.).

Schön und treffend ist das, was Immermann zur Rechtfertigung solch strenger Zucht anführt. Von dem „Gemeinplatz", wer dereinst das Befehlen verstehen solle, müsse erst haben gehorchen lernen, will er nicht viel wissen; denn „nicht jeden bestimmte sein Schicksal zum Befehl; auch machen sich die meisten und die wichtigsten Dinge in der Welt ohne Heischen und Gehorchen" (Mem. I, 118). „Aber leben soll ein jeder lernen und am Leben sich orientieren. Wie nun nichts schwerer ist, als durch die platte, gegenstandslose Ebene den Weg zu finden, dagegen im Gebirge Fels, Kuppe und Waldwasser dem geübten Auge bald Richtung und Richtsteg zeigen, so geht es auch im Geistigen und Sittlichen zu. Der Mensch lernt nur von Gegensatz und Schranke, die ihm entgegentreten. Je schroffer und kantiger diese ist, desto früher bildet er sich, nachgebend oder sich widersetzend, ein festes Knochengerüst des Lebens aus, welches dann doch kein dürres Skelett bleibt, sondern die Umkleidung mit weichem Fleische, die Verhüllung unter schönen Formen wohl verträgt. Die unbestimmte Denkungsweise, welche vermitteln will, wo es nichts zu vermitteln gibt, die unvereinbarsten Gegensätze in ein und dasselbe Netz der Begriffe einzufangen trachtet, alles halb anfaßt, weil sie alles nur halb sieht, diese Denkungsweise, aus der wir im öffentlichen wie im Privatleben so unzählige Mißgriffe haben entspringen sehen, bequem der natürlichen Trägheit des Menschen, wird von dem ferngehalten, dessen Bewußtsein sich entwickelte am Gewahrwerden einer unbesieglichen Duplizität, der früh lernte, daß es ein Widerhaltiges und Übermächtiges gebe, welches keinem Begriffe sich fügt, und der beizeiten scharf um sich sehen mußte, um einer fremden Willensgewalt gegenüber an den Dingen eine Stütze zu finden." Einem so Erzogenen wird „sein Lebensgebiet zu einem Gebirge mit festen Umrissen", und er selbst wird „zum Gebirgsmanne, während ein weiches und breiartiges Element leicht in die Ebene verlaufen macht, darin die stumpferen und langsameren Stämme wohnen" (119). — Wir erkennen hier in origineller Einkleidung denselben Grundgedanken, der auch nach Goethe der pädagogischen Weisheit letzter Schluß ist. Erziehung heißt auch bei ihm: „Die

Jugend an die Bedingungen gewöhnen, zu den Bedingungen bilden, unter denen man in der Welt überhaupt, sodann aber in besonderen Kreisen existieren kann" (Hempelsche Ausgabe 29, 381), und seine ganze sittliche Weltauffassung ist getragen von dem Begriff der „Beschränkung", die dem „Streben ins Unbedingte" als Antithese gegenübertritt (vgl. Boucke S. 31). Es würde aber m. E. verfehlt sein, in dieser Hinsicht wieder einmal eine der vielen und im allgemeinen sonst nicht zu leugnenden Goetheschen „Reminiszenzen" bei Immermann konstatieren zu wollen. Wie Goethes sittliche Anschauungen das Produkt seiner reichen Lebensentwicklung sind, so hat auch Immermann die Grundsätze seines reifen Mannesalters aus den Erfahrungen des eigenen Lebens abstrahiert, und wir haben ja gesehen, wie ihn gerade seine Jugenderinnerungen in weit höherem Maße, als es bei Goethe der Fall war, zu den erwähnten Reflexionen führen mußten, so daß diese denn auch bei ihm einen viel schärferen und bestimmteren Ausdruck finden als bei Goethe.

Daß eine derartig strenge Erziehung, wie sie Immermann an den genannten Beispielen darstellt, auch ihre Schattenseiten hat, daß das kindliche Gemütsleben dabei leicht zu kurz kommt, ist nicht zu verkennen. Darum fordert er, es müsse „die Strenge, wenn sie wie etwas Heiliges auf die Jugend wirken soll, durchdrungen sein von der Reinheit, die an sich selbst auch keinen Flecken duldet, von der Liebe, die wie ein milder Quell aus den schroffen Felsen des Charakters bricht, und von der Kraft, sein Dasein für die der Zucht Unterworfenen opfern zu können" (Mem. I, 119). Wenn er dabei hinzufügt: „Alles das hatte ich neben und über allem Zwange anzuschauen" (Mem. I, 120), so scheint daraus hervorzugehen, daß es seiner eigenen Kindheit nicht an Beweisen elterlicher Liebe gefehlt hat. Indes erfahren wir darüber nichts Näheres. Wir wissen zwar, daß der Vater sich der Erziehung seines ältesten Sohnes Karl wie der fünf jüngeren Kinder mit regstem Eifer angenommen, ihnen auch selbst den ersten Unterricht erteilt, den Ältesten bis zur Quinta des Gymnasiums vorbereitet hat, aber eigentliche Züge väterlicher Liebe werden uns nicht mitgeteilt. Auch von der Mutter wird in dieser Hinsicht nichts gesagt. Sie wird zwar (Putlitz II, 263, Brief an Marianne) im Unterschiede vom Vater als „weich, nachgiebig ohne Maß" geschildert, scheint aber, vielleicht eben deswegen, auf ihre Kinder nur geringen Einfluß ausgeübt zu haben; Immermann erwähnt sie nur Mem. III, 83 noch einmal. Der Vater war im vollsten Sinne das dominierende Haupt der Familie. Und ein solcher Vater, „streng, eisenfest, schroff, schwer" (Putlitz II, 263), konnte und mußte wohl Ehrfurcht erwecken, aber jedenfalls in geringerem Grade kindliche Liebe und hingebendes Vertrauen. „Laute Äußerung der Freude und kindischen Lust war nur an einzelnen Saturnalientagen verstattet, an denen die leitende Hand des Vaters die straffen Zügel der Disziplin absichtlich locker ließ. Ein Verhältnis gemütlichen Vertrauens und offener Mitteilung dessen, was das Innere des Knaben bewegte, existierte nicht. Dem unwiderstehlichen Drange der kindlichen Phantasie begegnete die kalte, trockene, scharfe und dabei doch imponierende Verstandesrichtung eines Vaters, der als echter Sohn seiner Zeit die »Aufklärung« als das Höchste erachtete" (Stahr: Kleine Schriften zur Literatur und Kunst S. 6f.) Auch scheint der Knabe über Gebühr vom Umgang mit Altersgenossen abgeschnitten gewesen zu sein (vgl. Mem. I, 46).

Nach alledem ist es nicht verwunderlich, daß Immermann, wiewohl er in den Memorabilien, dem Werke seines reifen Mannesalters, der heilsamen Zucht des Elternhauses hohes Lob widerfahren läßt, verschiedentlich die Rechte kindlicher Freude und Phantasie geltend macht. Einen wahrhaft leidenschaftlichen Ausdruck findet dieser Gedanke im Eremiten, wobei allerdings die trüb-verworrene, schwärmerisch-phantastische Wertherstimmung in Anrechnung zu bringen ist, die über diesem Jugendwerk des damals noch ganz in den Banden der Romantik befangenen Dichters

ausgebreitet liegt: „O ihr Erzieher, bedenkt ihr das Schicksal der euch Anvertrauten so wenig, daß ihr euch immer nur gehen laßt und nie auf die zarte Pflanzung acht habt, daß ihr mit wüster Hand in das schöne Gebiet kindlicher Ahnung greift? Losgelöst von Boden und Heimat, bewahrt vor allem Umgang mit meinesgleichen, wurde ich zum albernen, altklugen Knaben, der Knechte und Mägde durch seine Weisheit in Erstaunen setzte, und den die Lehrer um die Wette verhätschelten. Wie spielt um anderer Menschen Jugend ein goldener, mystischer Nebel — wie lange haben sie in einer geheimnisvollen Zauberwelt gelebt! — Meine Geschichte ist arm und trocken. — Dennoch ließen sich Phantasie und Herz ihre angestammten Rechte nicht rauben. Die Geister waren totgeschlagen — nun ängstigte mich die wesenlose Stille bei Nacht und Tage; eine unbegreifliche, alberne Furchtsamkeit trieb mich aus der Einsamkeit in die Gesellschaft. Ich sah nichts und scheute das gespenstische Nichts. Meine Empfindung wollte einen Gegenstand, und ich wandte sie mit leidenschaftlicher Heftigkeit auf einen dummen, häßlichen Jungen, der sie spöttisch zurückwies. Fast wahnsinnig machte mich seine Kälte; ich wollte Liebe ertrotzen, ich trug ihm den Stuhl nach, entschuldigte ihn in der Schule, war sein ewiger Partisan in Kämpfen, sparte mir am Taschengelde ab, um seine Wünsche zu erfüllen, und weinte halbe Nächte durch, daß mir das alles von seiner Seite nichts einbrachte als ein heiseres, greinendes Lachen" (Er. 24).

In dem unglücklichen Rektorsohn (Ep. III), dessen seltsames, unbändiges Naturell ja freilich den Eltern viel zu schaffen macht, und der dann z. T. durch eigene Schuld von Stufe zu Stufe sinkt, könnte man doch zugleich auch ein Opfer mangelnder Elternliebe erblicken. Einen Landläufer hat ihn, wie er sagt, „der harte Vater" genannt und hat ihn mit diesem Worte endlich hinter die Adler Napoleons, in die Schlacht, in die Bergwerke gejagt (215), und herzlos egoistisch erscheint der Wunsch der Eltern, den verschollenen Sohn von den Gerichten für tot erklärt zu sehen, damit sie eine ihm zugedachte Erbschaft für sich erheben können (182, 184). Als der Totgeglaubte dann doch aus Sibirien zurückkehrt ins Vaterhaus, da ist es zu spät. Alle nachgeholte elterliche Fürsorge vermag den physisch und moralisch Zerrütteten nicht zu retten, ein Motiv, wie es ähnlich Storm in seiner Novelle „Hans und Heinz Kirch" verwendet und mit erschütternder Tragik durchgeführt hat.

Daß die Jugend sich des Lebens freuen soll, betont Immermann mehrfach. „Die Jugend soll verschwärmt werden!" ruft Wilhelmi in den Epigonen aus (VII, 67), und die Wunderlichkeiten des schnurrigen Onkels, auf dessen Pachtgut Holzzelle bei Eisleben der Studiosus Immermann in den Serien häufig als Gast weilte, werden in den Memorabilien (I, 124, 127) — wohl mit einiger Übertreibung — einzig und allein auf Rechnung seiner freudlosen, verkümmerten Jugend gesetzt, wobei die Erziehung im „Hallischen Waisenhause", das der Oheim bis zur Tertia (1777) besucht hatte, eine scharfe Kritik über sich ergehen lassen muß. „Ein jeder Mensch sollte billigerweise eine Jugend haben und seine Jugend genießen. Es ist einer der seltsamsten Mängel in einem Lebenslaufe, wenn der rechte Schimmer der ersten Tage fehlt; man kann sagen, daß alle späteren Bewegungen des Lebens dann etwas von den Zuckungen haben, die der Galvanismus hervorruft. Der arme Schelm hatte im schwarzen Waisenhäuserrock empfunden, er habe Witz, Munterkeit, Sinne, Lust zu genießen, Drang zu lernen und zu erfahren. Glückliche Menschen hatten es sich vor seinen Augen an den wohlbesetzten Tafeln des Lebens schmecken lassen; er aber war genötigt gewesen, immer seitwärts vorbeizuschleichen und sich den Mund zu wischen. Ein ärgerlich lustiger Humor, ein verdrießliches Lachen bemächtigte sich seiner Seele. Das Leben rumorte ihm in den Gliedern und warf sich ihm, da es keinen rechten Ausbruch tun durfte, auf die Nerven. Als er daher in Fülle und Wohlleben kam, setzte er sich vor, das Versäumte nach-

zuholen. Nicht, daß er ausgerufen hätte: „Jetzt will ich jung sein!" sondern es machte sich ganz natürlich. Die versetzte Kindheit und Jugend trat an ihm gleichsam wie ein Ausschlag hervor. Alle Possen, Abenteuerlichkeiten, Gelüste, Schwabenstreiche, welche andere Menschen in ihren frühen Jahren abschäumen, drangen unserem Vierziger über die Haut" (Mem. I, 127).

Bei diesem harten Urteil sind allerdings mehrere Momente zu berücksichtigen, einmal die Abneigung Immermanns gegen das „Pensionswesen" überhaupt (vgl. Ep. III, 177, VIII, 126, Mem. I, 77), sodann seine, wie vieler gerade pädagogisch interessierter Menschen, Neigung, die Erziehung für alles verantwortlich zu machen (vgl. Er. 23ff., Ep. II, 112f.: Slämmchens Verbildung, und besonders IV, 6, wo der Domherr als ein „Opfer vernachlässigter Erziehung" bezeichnet wird).*) Endlich darf wohl darauf hingewiesen werden, daß seit dem Jahre 1777 unsere Franckeschen Stiftungen natürlich auch in der von Immermann angeführten Beziehung mit der Zeit fortgeschritten sind; fröhlicher Jugendmut findet gerade in unseren Anstalten eine besondere Heimstätte.

Mit dieser Betonung der Berechtigung jugendlicher Freude hängt es zusammen, daß Immermann eine vernünftige Beschäftigung der kindlichen Phantasie fordert. Die Verbildung Slämmchens, dieses Wesens, in dem „die Einbildungskraft alle andern Vermögen überragt", rührt besonders davon her, daß dieser innere Trieb nicht in die richtigen Bahnen geleitet wird (Ep. II, 112f.). Ihr „lebhafter Sinn", ihre „entzündliche Phantasie" findet nicht die richtige „Beschäftigung" (113). Ähnlich verhält es sich bei dem Domherrn, der, einer reichen Familie entsprossen, in Nichtstun und Müßiggang seine Jugend verbringt, und den „sein lebhafter und neugieriger Geist" antreibt, „die Langeweile eines solchen Zustandes dadurch zu versüßen, daß er das Verschiedenartigste nacheinander liest und vornimmt", wodurch dann aus ihm der Phantast wird, der ohne Zweck und Ziel dahinvegetiert (Ep. IV, 16f.).

Unter allen diesen Übelständen, der Entbehrung elterlicher Liebe, der Nichtbefriedigung des jugendlichen Verlangens nach Freude und dem Mangel an richtiger Nahrung für die Phantasie, leidet die kindliche Entwickelung. Ebenso schädlich sind die Wirkungen einer unruhigen Kindheit, wie sie Slämmchen in der nomadisierenden Komödiantenwirtschaft verlebt. Ruhe und Stetigkeit der äußeren Verhältnisse sind für eine gesunde Entwickelung des Menschen vor allem notwendig. „Es ist gewiß, daß dem Menschen nichts mehr schadet, als wenn über dem Gemälde seiner ersten Tage ein verworrenes, unruhiges Licht zittert. Das Kind soll wie die Pflanze aus festem Boden, unter dem gleichen Scheine der nach ewigen Gesetzen wiederkehrenden Sonne emporwachsen" (Ep. II, 133f.). Auch der herangewachsene junge Mann bedarf noch solcher Ruhe und Stetigkeit des äußeren Lebens, er bedarf der Konzentration. Wenn auch dem „Vagabundieren", dem jugendlichen Umherschwärmen nicht jeglicher Wert abgesprochen wird, so heißt es daneben doch: „Der Reichtum eines sogenannten bewegten Lebens ist wohl nur täuschend. Von einem Punkte aus soll der Mensch erwerben" (Ep. VII, 67). In der Entwicklung Hermanns, der Hauptperson der Epigonen, tritt dieser Gesichtspunkt ganz besonders hervor. Ihm fehlt eben jene Ruhe und Stetigkeit, was man ihm freilich nicht zum Vorwurf machen kann; denn er ist „hierin nur der Sohn seiner Zeit. Sie duldet kein langsames, unmittelbar zur Frucht führendes Reifen, sondern wilde, unnütze Schößlinge werden anfangs von der Treibhaushitze, welche jetzt herrscht, hervorgedrängt, und diese müssen erst wieder verdorrt sein, um einem zweiten, gesünderen

*) Übrigens im Widerspruch mit seiner an anderen Stellen (s. oben) geäußerten Ansicht von der Allmacht (Münchh. V, 25) der Natur, der gegenüber die Erziehung erst in zweiter Linie in Betracht kommt.

Nachwuchse aus Wurzel und Schaft Platz zu machen. Wohl dem, der hierzu noch Kraft und Mark genug besitzt!" (Ep. IX, 252f.). Damit sind wir wieder bei dem Gegensatz zwischen Natur und Kultur angelangt, der ja, wie wir im Anfang unserer Betrachtung sahen, bei Immermann eine bedeutende Rolle spielt.

Nachdem wir so Immermanns pädagogische Anschauungen in den Grundzügen kennen gelernt haben, wenden wir uns nun der Besprechung der einzelnen Bildungselemente zu.

Mit der sittlichen Erziehung ist nach Immermann aufs engste die religiöse verknüpft. Die Religionslehre ist ihm nicht ein Wissensfach wie die übrigen „Schuldisziplinen." Sie nimmt eine gesonderte Stellung ein, sie ist nicht Sache des Verstandes, sondern des Gemüts. Darum wendet er sich in scharfen Worten gegen den Rationalismus. „Statt der Bibel", so klagt Friedrich (Er. 24), „bekam ich Götzens nützliches Allerlei, statt der Kindermärchen den entlarvten Aberglauben in die Hände". Der Oheim ging nie in die Kirche und hielt keinen dazu an. Ich erinnere mich, daß ich im 12. Jahre an der Tafel über die Existenz Christi disputieren hörte. Der Oheim sagte, er sei deshalb davon überzeugt, weil auch Tacitus der Person erwähne." Und der Hausgeistliche in den Epigonen erklärt seinen Übertritt zum Katholizismus z. T. aus dem mangelhaften Religionsunterricht seiner Jugend. „Der Religionsunterricht der Katechumenen hatte sich mehr über Naturgeschichte und Physiologie als über den Katechismus verbreitet. Der Prediger, welcher diese Stunden abhielt, war der Meinung, daß dieselben auf solche Weise noch immer nützlich zu machen seien" (Ep. II, 160). Daher befolgt denn auch der junge Lehrer, den die Tante des Barons (Pygm. 32) zur Erziehung Emiliens aus der Schweiz kommen läßt, im Religionsunterricht eine von seinen sonstigen Rousseauischen Grundsätzen abweichende Methode. „Er erzählte die biblische Geschichte ohne die mindeste Erklärung der Wunder und ließ sie Vers für Vers, Spruch für Spruch auswendig lernen." Und er verteidigt diese Methode mit den Worten: „Freiheit und Beschränkung im rechten Gleichmaß ist die höchste Bestimmung des Menschen. Zu jener führt das Wissen, zu dieser die Religion. Alles andere soll dem Menschen leicht und deutlich werden, sie allein muß schwer und ein Geheimnis bleiben" (33).

Indes, wenn auch „das religiöse Organ von Jugend auf geübt sein will und im Alter die Fasern zu zähe werden, um in dieser Hinsicht noch mit Erfolg sich etwas anzueignen", (Ep. IX, 179) so scheint doch Immermann einen eigentlichen schulmäßigen Religionsunterricht überhaupt für entbehrlich zu halten. „Es ist ein Irrtum", so schreibt er an Marianne (Putlitz II, 288), „daß durch Religionsunterricht sonderlich auf junge, unreife Gemüter gewirkt werde. Sie lernen das Göttliche dadurch gleichsam nur theoretisch kennen." „Ich bin ganz irreligiös erzogen worden", bekennt er von sich selbst (288). „Mein religiöses Gefühl konnte sich nicht an fromme Kindeserinnerungen klammern. Ich bin aufgewachsen unter den Einflüssen der sogenannten Aufklärung, unter den Schrecknissen der allgemeinen Zerstörung" (292). Und wenn diese rationalistische Erziehung den jugendlichen Dichter im Eremiten zu leidenschaftlichen Anklagen gegen seine Erzieher treibt (s. oben), so bekennt der gereifte Mann, daß er trotz dieses Mangels dennoch „auf seine Weise fromm geworden" sei, und daß der Grund zu dieser Frömmigkeit trotz mangelhafter religiöser Unterweisung dennoch gerade in seiner Jugend gelegt worden sei, weil seinen ersten Tagen die ehrfurchtgebietende Gestalt seines Vaters vorgeleuchtet habe. Alle Frömmigkeit nämlich „ruht auf der Ehrfurcht und beginnt mit der Ehrfurcht vor Menschen" (288). Wie Pestalozzi in der Mutterliebe den Keim kindlicher Religiosität erblickt, so Immermann in der Ehrfurcht vor dem Vater und weiterhin überhaupt in der Ehrfurcht vor bedeutenden Männern. So haben seiner

Kindheit die Heroengestalten Gustav Adolfs und Friedrichs II. als Ideale vorgeschwebt, und in solchem Heroenkultus erblickt er die beste Vorbereitung des religiösen Gefühls (Mem. I, 44). Denn wie die Religion jedem Menschen angeboren ist — auch der Gottesleugner hat Religion, sein Leugnen ist nur ein Kampf gegen das sich ihm aufdringende Göttliche (Putlitz II, 291), und es ist eine gräßliche und ungereimte Beschuldigung, irgend jemand Religion abzusprechen (288), — so hat „der wahre Mensch, der tiefere Mensch kein dringenderes Bedürfnis, als zu lieben, zu verehren und in freudigem Gehorsam gegen etwas Größeres sich von der öden Qual der Selbstsucht zu erlösen" (Reisej. 99).

Doch mag nun durch schulmäßigen Unterricht oder durch jenen propädeutischen „Heroenkultus" der Grund zur Religiosität in der Kindheit gelegt werden, die eigentliche religiöse Überzeugung wird doch erst als Frucht des Nachdenkens, der Forschungen und Erfahrungen des reiferen Alters erworben (Putlitz II, 292).

Das positiv Christliche oder Kirchliche muß freilich bei einer solchen Art religiöser Jugenderziehung notwendigerweise zu kurz kommen. Doch würde es nicht richtig sein, den Mangel an „kirchlichem Geist" (Putlitz II, 269), den Immermann bei sich konstatiert, mit jener mangelhaften Erziehung erklären zu wollen, und der Dichter selbst gibt nicht die geringste Andeutung, die zu einer solchen Auffassung berechtigen könnte. Gleichgültigkeit gegen das Kirchliche war eben ein Zeichen der Zeit. Überdies nimmt Immermann im Vergleich zu den meisten seiner dichtenden Zeitgenossen — man denke besonders an die Vertreter des „jungen Deutschland" — noch eine verhältnismäßig sehr konservative Haltung in kirchlichen Dingen ein. Nicht bloß bekennt er sich freudig zu dem Gott der Liebe, auf den er ein „felsenfestes Vertrauen" setzt (268), zu dem Glauben an ein ewiges Leben (270), er hat auch in dem Gottessohn seinen Erlöser gefunden (294 f.), und wenn er selten in die Kirche geht, weil er nur selten das Bedürfnis dazu hat, so haben ihn die Sakramente doch immer beglückt, wenn er ihrer teilhaftig geworden ist (269; vergleiche auch die schönen Worte über das h. Abendmahl 261). — Auf die religiösen Anschauungen Immermanns, die sehr viel des Interessanten bieten, im einzelnen einzugehen, ist hier nicht der Ort. Nur das eine sei noch erwähnt, was zugleich mit der religiösen Erziehung in Zusammenhang steht, daß er in der Betrachtung der Kirchengeschichte ein Mittel zur Erweckung christlicher Andacht sieht. „Der Geist der Geschichte muß allgemeiner die Geister durchdringen, als bisher geschehen ist. Die Kirchengeschichte muß die Menschen mehr belehren als der Katechismus und das Credo und das Symbolum. Sich inniglich und haltbedürftig als eines der letzten Glieder der großen Kette zu empfinden, die aus unzähligen Ringen besteht, unter denen auch die Sekten, die Ketzereien, der Krieg gegen die Waldenser und die Weihnacht zu Canossa so wenig fehlen dürfen, als die Konzilien, die Gedanken der Kirchenväter und die Glaubenstaten der Reformatoren — das wird das neue Christentum sein, welches mit der Krippe zu Bethlehem im Busen des Gläubigen beginnt und in dessen letzten andächtigen Minuten die jüngste Offenbarung feiert" (Münchh. VI, 196).

Wie die Kirchengeschichte für die religiöse, so ist für die allgemeine Geistesbildung die Geschichte überhaupt nach Immermann von hervorragender Bedeutung. Er rechnet sie, neben der Kunde vom klassischen Altertum und der Philosophie zu den „Disziplinen, welche dem Geiste vorzugsweise Form und Gehalt geben" (Mem. I, 148). Jener Heroenkultus, der schon in der religiösen Erziehung eine große Rolle spielte, steht hier gänzlich im Mittelpunkte. Denn die Geschichte ist für Immermann „nur die Biographie der Helden, Könige, Genies und Propheten"; er hat erkundet, „daß jeder wahrhafte Impuls, den die Menschheit bekommen, immer aus dem Haupte eines einzigen geboren wurde, und daß noch nie etwas Neues durch die Fraktion von

hunderttausend mittelmäßigen Köpfen entstand" (Reisej. 150). Das Hegelsche System, dem Immermann ja auch sonst manchen Hieb versetzt, trägt die Schuld an einer verkehrten Geschichtsauffassung, in der „Feindschaft ausgeübt wird gegen alles, was Tat, Charakter, Persönlichkeit heißt", wobei man „in die Gesellschaft von lauter Neutris gerät und die Sache auf eine Erzählung der Kulturverhältnisse hinausläuft" (Reisej. 146). — Diese schroffe Absage an eine, wir würden heute sagen, „kollektivistische" Geschichtsauffassung hängt zugleich mit der altpreußisch-konservativen, monarchischen Gesinnung des Dichters zusammen, der er so oft, besonders im Gegensatz gegen den süddeutschen Liberalismus („süddeutscher Schwindel", Reisej. 148), scharfen Ausdruck gegeben hat. In den Memorabilien läßt er neben der biographischen Methode auch der „Deduktion aus Zuständen" ihr Recht widerfahren. „Der Held ist nichts ohne das Volk, das Volk nichts ohne den Helden, beide leben in der unlösbarsten Ehe." Er erkennt die Fortschritte Niebuhrs und Rankes in dieser Richtung an (Mem. I, 150 ff.). Für die Jugendbildung kommt jedenfalls nur die biographische Methode in Betracht; denn „der Jugend tut vor allem Erwärmung und Erhebung not" (Mem. II, 202). Hierin berührt sich Immermann wieder einmal mit Goethe, dem ja auch die Begeisterung das Beste war, was wir aus der Geschichte gewinnen können. — Daß die Geschichtsbetrachtung dabei keine einseitig konfessionelle (protestantische) sein darf, „das Mittelalter nicht als Barbarei, das Papsttum nicht als eine Ausgeburt der Unvernunft und Heuchelei" (Mem. I, 153) erscheinen darf, ergibt sich aus den oben angeführten Worten Immermanns über den Wert kirchengeschichtlicher Belehrung.

Wie aber ist die Geschichte dem kindlichen Verständnisse nahe zu bringen? Darauf wird uns im Pygmalion (auch in den Epigonen) die Antwort gegeben. Allerdings redet hier nicht Immermann selbst, er ist nur Berichterstatter über die Meinung anderer, und er verwahrt sich selbst gelegentlich einmal gegen eine Identifizierung seiner Ansichten mit denen seiner Personen (Putlitz II, 296). Es fragt sich also, ob der Dichter hier eine nach seiner Meinung allgemein gültige Methode des Geschichtsunterrichts geben und nicht vielmehr bloß zeigen will, in welcher Weise man etwa einem solchen Naturkinde, wie es Emilie ist, geschichtliche Kenntnisse beibringen könnte. Jedoch müssen wir uns, da sonstige Äußerungen Immermanns über diesen Gegenstand nicht vorliegen, hiermit begnügen. Das Rousseau-Pestalozzische Prinzip der Anschauung also, das Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten, das im Pygmalion bei Emiliens Erziehung mit Erfolg durchgeführt wird, soll auch im Geschichtsunterricht herrschen. Der junge Lehrer aus der Schweiz „fragte sie nach ihrem Vater und seinen Lebensumständen, davon wußte sie Bericht zu erstatten; nun sollte sie von ihrem Großvater erzählen . . . Der kluge Lehrer ließ das Hausbuch holen, in welchem die kleinen Begebenheiten der Vorfahren mehrere Geschlechtsfolgen hindurch aufgeschrieben waren, und las es mit Emilien durch. Sie fand viel Vergnügen daran. Ihr Großvater war Büchsenspanner bei einem benachbarten Fürsten gewesen und hatte im Gefolge seines Herrn dieses und jenes allgemein interessante Ereignis mitangesehen. Durch solche Beziehungen erhielt die Hausgeschichte eine Richtung gegen die allgemeine, die der Lehrer sehr geschickt zu benutzen wußte, um Emilien nach und nach in immer größere historische Kreise zu locken. Die Methode glückte vollkommen, so daß das Mädchen jetzt von jeder einigermaßen bedeutenden Tatsache in der deutschen Geschichte Rede und Antwort zu geben weiß. Auch die ruhmvollen Handlungen der Alten sind ihr nicht fremd geblieben" (Pygm. 32 f.). — Die Hauschronik also soll den Ausgangspunkt einer in konzentrischen Kreisen erweiterten geschichtlichen Belehrung bilden. Dasselbe Prinzip der Anschauung, nur nach einer anderen Seite hin, vertritt der Edukationsrat in den Epigonen (III, 187), wenn er meint: „Geschichte kann man nur lernen

in einer Gegend, wo die verschiedenen Perioden der Vergangenheit ihre Niederschläge in Denkmalen, Sprache und Sitten abgesetzt haben".

Der Erdkunde, die wir dem Herkommen gemäß an die Geschichte gleich mit anschließen, widmet Immermann geringeres Interesse. Sie gehört ja zu den naturwissenschaftlichen Disziplinen, und diese Seite der Bildung tritt bei unserem Dichter, wie wir noch sehen werden, verhältnismäßig zurück. Die Methode ist dieselbe wie beim Geschichtsunterricht: vom Näheren zum Entfernteren. Der junge Lehrer aus der Schweiz „nimmt Emilien mit hinaus ins Freie, macht ihre Neugierde rege nach den Gegenden, die stromauf- und stromabwärts, östlich und westlich gelegen sind; ihr Geist übertritt allmählich die Grenzen der Feldmark, will sich in dem benachbarten Gelände zurecht finden, dieses leitet aber wieder über zu anderen Gebieten und so immer weiter, bis der geschickte Lehrer ihr einen höchst natürlichen Begriff von unserm Vaterlande eingeprägt hat. Da der Trieb zum Wissen nun einmal geweckt ist, so verlangt sie selbst, etwas von den Nachbarländern zu erfahren, ihr Geist betritt den Ozean und wird in eine schrankenlose Ferne fortgerissen, bis ihr die fremden Weltteile als willkommene Haltepunkte entgegenfliegen, kurz, sie erlangt bald wie auf einem großen Spaziergange hinreichende geographische Kenntnisse" (Pygm. 32). — Die Anlehnung an Rousseau tritt hier noch stärker hervor, als bei der Methodik des Geschichtsunterrichts.

Einen verhältnismäßig geringen Raum nehmen auch Immermanns Bemerkungen über die schulmäßige Erlernung der Muttersprache ein, wie denn überhaupt gerade die Dichter diesem Gegenstande meist wenig Aufmerksamkeit schenken. Das ist sehr erklärlich. Dem Dichter, dem schöpferischen Beherrscher der Sprache, liegt es naturgemäß fern, dieses Werkzeug in seine Bestandteile zu zergliedern oder gar Anweisungen zu seiner Benutzung zu geben. — Auch das unbefangene Naturkind Emilie kann es nicht begreifen, warum sie noch Deutsch lernen solle, das sie doch schon könne, und noch dazu nach Regeln, diesen „Plagegeistern der Jugend!" (Pygm. 26). Der Schulmeister Agesel aber verliert gar den Verstand über diesen Regeln. Karl Ferdinand Beckers „Schulgrammatik der deutschen Sprache" mit ihren phonetischen Neuerungen richtet dieses Unheil an (Münchh. I, 75 ff.). Glücklicherweise wird sie (zugleich ein Hieb auf die Reformwut im Schulwesen) „bei einer abermaligen Umgestaltung des Schulplanes auch schon wieder abgeschafft", so daß der inzwischen geheilte Schulmeister wieder in Frieden seines Amtes walten kann (III, 337 ff.).

Je weniger Immermann von der deutschen Sprache in pädagogischer Hinsicht zu sagen weiß, um so ausführlicher spricht er über den erzieherischen Einfluß der Literatur. Allerdings hat er dabei zunächst die studierende Jugend im Auge und knüpft ganz an die eigenen Jugenderinnerungen an, so daß seine Bemerkungen für uns zum Teil nur historischen Wert besitzen. Klopstock, Wieland, Voß, vor allem aber Schiller und Goethe waren, weit mehr noch als heute, die Leitsterne der Jugend. „Das Verhältnis, in welches sich die Jugend zu den großen Schriftstellern setzte, war ein leidenschaftlicher Liebesbund. Sie kamen uns wie Heilige vor, deren leuchtende Fußstapfen zu sehen schon das höchste Glück gewesen wäre. Von Kritik war unter diesen Jünglingen nicht die Rede. Eine beschränkte Lehre machte die Seele nur um so lechzender, am Quell der Poesie sich zu berauschen, wenn sie einmal zu ihm hinangeleitet worden war. Auch war der Blick nicht zerstreut; die Literatur bot dem geistigen Auge die einzige Weide. Von der bildenden Kunst, welche jetzt viele ableitet, sprach niemand. — Am gewaltigsten unter allen wirkte aber doch Schiller, während Goethe uns mehr ein Gott in unendlichem Abstande blieb. Faust, der jetzt das Haupt- und Grundbuch der Jugend geworden ist, regte uns eher Schreck

als Freude an. In Schiller traf alles zusammen, was wir begehrten. Seine voll hinrauschenden Worte prägten sich fast ohne Absicht, sie zu behalten, dem Gedächtnisse ein; das Gedächtnis ist aber die erste Kraft, welche im Menschen sich ausbildet . . . Ich halte es für das Hauptverdienst Schillers, der größte Jugendschriftsteller der Nation geworden zu sein" (Mem. I, 161 f.). — Dieses Urteil Immermanns hat noch heute seine Berechtigung. Wenngleich von einer derartig begeisterten Hochschätzung Schillers nicht mehr die Rede sein kann und gerade die studierende Jugend sich meist ganz anderen Interessen zugewandt hat, so gilt ja auf unseren höheren Schulen Schiller noch immer mit Recht wenigstens als einer der größten Jugendschriftsteller. — Was Immermann dagegen weiter über die Bedeutung der romantischen Schule und über den Einfluß Fichtes und Jahns auf die damalige deutsche Jugend sagt, können wir als lediglich der Zeitgeschichte angehörend hier übergehen. Nur von Jahn wird in anderem Zusammenhange noch einmal zu reden sein.

In den bisher dargelegten pädagogischen Gedanken Immermanns wird das Gebiet des eigentlichen Schulunterrichts nur gestreift. Von seiner eigenen Schulzeit auf dem Kloster unserer lieben Frauen in Magdeburg erzählt der Dichter nichts, man müßte denn die Bemerkung, daß Tacitus ihm unter den römischen Schriftstellern am nächsten gestanden habe (Mem. I, 115), hierher ziehen. Von anderer Seite (vgl. Putlitz I, 15 ff.) hören wir, daß Immermann ein ebenso begabter wie eifriger Schüler gewesen ist, der bereits die Aufmerksamkeit seiner Lehrer, besonders des deutschen Lehrers, in hohem Grade erregte. Aber der Dichter selbst scheint den Einfluß der Schule auf seine Entwicklung nicht hoch eingeschätzt zu haben; sonst würde er gewiß darüber berichtet haben. Andererseits lag ihm das Schulgebiet schon insofern sehr nahe, als sein jüngerer Bruder Ferdinand, mit dem er dauernd in regem brieflichen und mündlichen Verkehr stand, Religionslehrer am Kloster in Magdeburg war. Vgl. über diesen, der ein vorzüglicher Lehrer gewesen sein muß, Putlitz I, 58ff. — In Immermanns Werken erscheint der Lehrerstand meist in humoristischer Färbung. Der Schulmeister Agesel und der Küster im Münchh. sind geradezu komische Personen; aber auch der Rektor, der Edukationsrat und der Konrektor in den Epigonen, der „nach Art junger Schulleute zuweilen von auffallenden Grillen geplagt war" (III, 206), werden mit dichterischer Ironie behandelt. Neben ihnen allerdings stehen als ernste, ja ideale Gestalten der junge Lehrer aus der Schweiz (Pygm.) und der junge Lehrer in der Pension der Herzogin (Ep. VIII, 163), von denen wir aber kein so deutliches Bild erhalten, wie von den Personen jener ersten Gruppe. Von einer ernsten Auffassung des Erzieherberufes zeugen auch die Stellen Ep. VIII, 125 und Reisej. 229. — Die ausführlichste Darstellung widmet Immermann dem Schulgebiete im dritten Buche der Epigonen, in welchem die Hauptfrage des modernen höheren Schulwesens, humanistische oder realistische Bildung („linguistisches oder Realsystem" 172), behandelt wird. Die erstere vertritt der Rektor des Gymnasiums, die letztere der Edukationsrat, der eine Art Privaterziehungsanstalt leitet. Mit humoristisch-satirischer Übertreibung zeichnet Immermann die Einseitigkeit beider Schulmänner und damit der durch sie vertretenen Prinzipien. Einige wenige Einzelzüge hat er dabei der Persönlichkeit Friedrich Kohlrauschs, der mit ihm befreundet war, entlehnt (vgl. Koch, Einleitung Seite XVIII; Schulteß, Gedächtnisschrift, 114 f.). Im Rektorhause herrscht der Geist des klassischen Altertums. Porträts berühmter Philologen, Heine, Wolf, Ernesti, Gesner, Bentley, Ruhnkenius, Voß, zieren die Wände des Zimmers, in dem die Rektorin ihren Gast mit Anspielungen an Homers phäakische Schmauserei zum Essen nötigt (170). Der Rektor, der gelehrte Herausgeber des Eutropius, lebt so sehr in der Welt Roms und Griechenlands, daß er den Hirten, der sein Lebtag nur Ziegen und Schafe gehütet hat, „männer-

beherrschender Sauhirt" anredet und die erregte Auseinandersetzung mit dem Edukationsrat durch ein lateinisches Zitat abschließt. Wie jeder überzeugte Pädagoge hält er sich für einen großen Menschenkenner (195). Alles Unheil in der Welt, z. B. das damals um sich greifende demagogische Unwesen, rührt nach ihm davon her, „daß in den neuesten Zeiten die eigentlich gelehrte Bildung vernachlässigt zu werden beginne." „Die Beschäftigung mit den Alten drückt in die junge Seele das Bild eines vollkommen in sich zusammenhangenden Lebens. Ein einziger Vers des Horaz, eine Sentenz des Tacitus wirft über ganze Strecken ein mächtiges Licht. Nennen Sie mir etwas, was gleich mit solcher Gewalt die Seele ausweitete als die bloßen Namen Rom, Athen!" (199). Auch die „moderne ästhetische" ist nicht entfernt imstande, „die gründlich gelehrte Bildung" zu ersetzen (196).

Die Methode des Sprachunterrichts betreffend, erfahren wir, daß der Rektor seine Jungen laut lernen läßt. „Sprache kommt her von sprechen. Man kann sie nur laut lernen. An dem hörbaren Schalle prägt sich alles lebendiger ein; stilles Lesen und Memorieren ist nur ein halbes Werk." Dieser an sich richtige Grundsatz wird freilich durch das bei diesem lauten Lernen entstehende „babylonische Sprachgewirr" ins Lächerliche gezogen (190f.).

Ein ebenso begeisterter Anhänger seines Systems, welches ein „Gemisch von Basedowschen, Pestalozzischen und Jacototschen Reminiszenzen" darstellt (176), ist der Edukationsrat. Er erwartet von dem Durchdringen seiner Grundsätze die „Erneuung des Menschengeschlechts" (188). Sein oberster Grundsatz ist, daß die individuelle Natur sich frei entwickeln muß. Der Erzieher hat zunächst durch Beobachtungen die natürliche Neigung des Kindes festzustellen. Hat er diese erkannt, so ist „eigentlich das Hauptgeschäft getan, und die junge Raupe frißt sich, wenn ich ihr nur die Blätter gebe, worauf ihr Instinkt sie angewiesen hat, von selbst zum Schmetterling" (187). Alle Erziehung soll auf das praktische Ziel, auf den künftigen Beruf gerichtet sein. Zu Gelehrten eignen sich nur die wenigsten Menschen. „Die Menschen so zu erziehen, als ob sie alle Gelehrte werden sollen, heißt das Bett des Prokrustes von neuem in Anwendung bringen" (176). „Es ist mein Grundsatz, die mir anvertrauten Zöglinge auf dem kürzesten Wege zu Menschen, welche dem wirklichen Leben angehören, auszubilden. Ich wünsche sie ohne Umschweife zu dem zu machen, wozu man nach der alten Manier nur infolge der schmerzlichsten Pilgerschaft wurde, nämlich zu Bürgern. Deshalb ist in meinen Lehrplan nur das aufgenommen, was sie in ihrem künftigen Berufe unmittelbar brauchen: Länder- und Völkerkunde, Gewerbe, Naturwissenschaft, Geschichte der neuesten Zeit. Von Sprachen, namentlich von den toten, nur das Notdürftigste" (176). Auch die neueren Sprachen finden also in diesem „Realsystem" keine Gnade. Überhaupt spielt dieser Unterrichtszweig bei Immermann keine Rolle. Nur mit Beziehung auf weibliche Bildung werden Französisch (Ep. III, 188) und Englisch (II, 146) kurz erwähnt. Was aber die alten Sprachen betrifft, so sind sie nicht nur unnütz für die Bildung der meisten Menschen, sie richten auch manchen Schaden an. Im Wortgefecht mit dem Rektor schreibt der Edukationsrat die Schuld an der demagogischen Schwärmerei gerade der Beschäftigung mit dem Altertum zu. „Wir haben seit Jahrhunderten in der Luft geschwebt, und . . die Fehltritte jener unglücklichen Jünglinge sind nur das Stolpern derer, die aus der Wolkenhöhe endlich wieder auf festem Grund und Boden sich niederlassen. Dieses ganze politische Traumgebäude ist . . weiter nichts als der Nachklang gewisser Schulbegriffe" (200).* — Sehr schädlich für die leibliche

---

*) Vgl. Bismarck, Gedanken und Erinnerungen, Anfang: „Als normales Produkt unseres staatlichen Unterrichts verließ ich . . die Schule . . mit der Überzeugung, daß die Republik die vernünftigste Staatsform sei. . ."

und Charakterentwicklung des Kindes ist ferner das besonders mit dem Erlernen der alten Sprachen verbundene Hocken über den Büchern. „Sitzen über den Büchern bildet Seiglinge" (197). Gerade die Alten, welche „sich durch ihr inniges Gefühl für die sie umgebende Welt auszeichneten", können uns lehren, was den Menschen wahrhaft bildet: die Beschäftigung mit der Natur und ihren Kräften. „Die Natur verletzt nur den, der sich scheu vor ihr zurückzieht. Dreiste Vertraulichkeit mit ihren Kräften zähmt sie" (197). Mit diesen Worten rechtfertigt der Edukationsrat das Vorhaben seiner Jungen, sich einen künstlichen feuerspeienden Berg herzustellen. Und als durch Unvorsichtigkeit die vulkanische Kraft sich zu früh entladet, wodurch zwei Söhne des Rektors verletzt werden, während die andern geduldig eine väterliche Züchtigung über sich ergehen lassen, die Jungen des Edukationsrats aber über die Gartenmauer flüchten, da feiert dieser seinen größten Triumph über den humanistischen Gegner: „Unverletzt sind meine Söhne. Sie hüten sich wohl, ihre Nase über einen gärenden Feuerbrodel zu halten, was wirklich nur abgestumpften, auf der Sitzbank vermüfften Geschöpfen begegnen kann. Diese warten denn auch ruhig die ungerechte Züchtigung ab, während meine gewitzigten, frühpraktischen Gesellen rasch wie die Hirsche zu entrinnen wissen. Das kommt vom Vertrautsein mit allen vier Elementen. Sie haben selbst gesehen, mit welcher Schnelligkeit sie sich über die Mauer schwangen. Lassen Sie also, mein Freund, von einem Systeme, welches Ihnen und den Ihnen Angehörigen Welt und Leben verbaut. Nie ist es zu spät, zum Richtigen umzukehren" (205).

Neben diesem Gegensatz humanistischer und realistischer Bildung kommen im dritten Buche der Epigonen noch andere Bildungselemente zur Sprache. Der Hindu (A. W. Schlegel) preist den bildenden Wert der orientalischen Poesie, der Konrektor begeistert sich für altdeutsches Wesen, für Parzival und Nibelungen. Doch treten diese Gedanken so sehr in den Hintergrund, daß sie hier keiner besonderen Erörternng bedürfen.

Wie stellt sich nun der Dichter selbst zu jener Hauptfrage? Die humoristische Färbung in der Charakteristik der beiden Schulmänner zeigt schon, daß Immermann für keinen von beiden unbedingt Partei nimmt. Behaglicher allerdings fühlt sich der Gast (Hermann) im Rektorhause, und dessen Bewohner erscheinen ihm und uns persönlich liebenswürdiger. Doch kann er andererseits „den guten Willen und auch z. T. das Richtige" in den Grundsätzen des Edukationsrats und seiner Frau nicht verkennen (189). „Beide Schulmänner", heißt es 192, „gingen von Prinzipien aus, die, jedes in seiner Art, etwas für sich hatten. Denn alle Bildung bestand ja von Anbeginn der Geschichte nur darin, daß man entweder durch einen mächtigen allgemeinen Begriff das Individuum zu steigern versuchte oder, sein besonderes Inneres erforschend, es zu entfalten suchte." (Vgl. auch Reisej. 226.) Der Fehler liegt bei beiden darin, daß sie ihre Grundsätze „auf die Spitze trieben, weshalb sie sich mit der Welt, welche eigentlich beide zu einer unbestimmten Mitte verflacht wissen will, in beständigem Widerstreite sahen" (192). Das Unzureichende beider Systeme offenbart sich in ihrem Versagen einer unbändigen Knabennatur gegenüber. Der Oheim hat die beiden Schulmänner zu einer Beratung über das Erziehungssystem, welches inbetreff Ferdinands zu befolgen sein möchte, zu sich gerufen. „Man kann aber denken, daß deren Gutachten ihm wenig genügten, da ihre Meinungen nur beschränkt und einseitig waren und seinem scharfen Verstande einleuchten mußte, daß die Mittel, welche sie vorschlugen . ., gegen eine entschiedene Richtung der Natur nichts verfangen würden" (VII, 24).

Von den Epigonen abgesehen, finden sich auch sonst Bemerkungen und Urteile Immermanns über humanistische und realistische Bildung. Daß Immermann, besonders im Pygm., den Wert der Anschauung und der Selbsttätigkeit des Kindes betont, wurde schon bei der Besprechung des

Geschichts- und Geographieunterrichts erwähnt. Emilie zeigt sich unempfänglich für die damals noch herrschende „tote Art des Unterrichts" (27). Die Lehrer klagen daher über Mangel an Fassungskraft, wie denn „die Kinder oft gescholten werden, wenn die Methode etwas versehen" hat (28). „Ihr Geist verlangte Anschauung und faßte nur, was er von den Dingen sah und hörte" (28). Darum begreift sie mit einemmal sehr schnell, als der junge Lehrer aus der Schweiz sie nach der neuen Methode unterrichtet. — Daß das Kind die Natur nur durch eigene Anschauung kennen lernen kann, versteht sich eigentlich von selbst. Friedrich aber (Er. 24) hat, wie er bitter klagt, die Natur nur aus Büchern kennen gelernt. „Ich wußte alle genera plantarum nach Linné am Schnürchen herzuzählen, sah aber im Freien den Eichbaum für den Schleenbusch an." Sehr verfehlt ist auch die Erziehung des Kindes Münchhausen. Der Vater nimmt es in der Rocktasche auf seinen Spaziergängen mit, um ihm „früh Empfindung für die schöne Natur beizubringen", und überlegt dabei nicht, daß der Sprößling „in der linken Rocktasche von der schönen Natur wenig zu sehen bekommt und ihm daher in der Finsternis auf das Wort glauben muß, wenn er von der göttlichen Aussicht, von der blauen, duftigen Ferne und dem goldenen Morgen- und Abendrote laut schwärmt" (Münchh. III, 283). Derselbe Vater hält andererseits „erstaunlich viel auf die Gewalt der ersten sinnlichen Eindrücke in der Jugend." „Ich bekam daher", so erzählt Münchhausen, „alle Sonn- und Feiertage eine allegorische Figur der Wahrheit, aus Honigkuchenteig gebacken, zu verzehren, nämlich eine unbekleidete Person, die Augen zwei Rosinen, die Nase eine Bamberger Pflaume, auf der Brust eine Sonne von Mandelkernen. Hatte ich nun diese Allegorie mit Wollust verspeiset, so wurde mir dabei unaufhörlich wiederholt: Süß, wie der Honigkuchen, ist die Wahrheit. Wenn ich mir aber den Magen verdorben hatte, und Rhabarber einnehmen mußte, so hieß es im einschärfendsten Tone: Das ist der bittere Trank der Lüge" (Münchhausen I, 44). Eine ähnliche satirische Bemerkung über philanthropische Absonderlichkeiten findet sich Mem. I, 194.

Doch mit jener Betonung des Anschauungsprinzips und dieser Verspottung seiner Übertreibungen ist über den Wert oder Unwert realistischer Bildung an sich noch nichts gesagt. Auch über diesen Punkt indes erhalten wir im Münchh. (III, 333f.) einige Auskunft. Der Vater Münchhausens denkt einen Augenblick daran, sein Kind nach Lorinsers Ideen* ohne Griechisch und Lateinisch bloß durch Haus- und Wirtschaftskenntnisse zum Manne zu machen; aber er gibt diesen Plan auf, weil zu befürchten ist, daß der Knabe bei dieser Methode leicht wieder in seinen früheren tierischen Zustand zurückfallen könnte „und es dann vielleicht nur bis zum Schöps brächte." Wenn auch bei dergleichen Einzelbemerkungen selbstverständlich die humoristische Übertreibung in Abzug zu bringen ist, so erkennen wir doch daraus Immermanns Abneigung gegen einen banausischen Realismus. Hierher gehört auch, daß das gesamte Gebiet der naturwissenschaftlichen Disziplinen im Münchh. wesentlich in humoristisch-satirischer Beleuchtung erscheint. Münchhausen selbst, der Held des Romans, mit seinen „chemischen Schmierereien", mit seinen krausen Erzählungen von südamerikanischen Indianerstämmen und ihren wunderbaren Wohnsitzen, mit seiner Theorie der Infusionstiere und endlich mit seinen Luftverdichtungsplänen, dieser „geistreiche Satirikus, Lügenhans und humoristisch-komplizierte Allerweltshaselant", ist ja der Zeitgeist in persona, und wenn dieser Zeitgeist als ein Geist der Lüge und des nichtigen Scheins

*) Vgl. Kochs Anmerkung: Karl Ignaz Lorinser veröffentlichte Berlin 1836 seine den „Lorinserschen Schulstreit" hervorrufende Schrift „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen."

gebrandmarkt wird, so liegt darin zugleich die Verurteilung einer einseitig realistischen oder besser naturalistischen modernen Weltanschauung.

Im ganzen muß man doch wohl sagen, daß Immermann den Geisteswissenschaften, der humanistischen Bildung im allgemeinsten Sinne des Wortes den Vorzug vor der realistischen, naturwissenschaftlichen Bildung gibt. Das zeigt sich schon in seiner Wertschätzung der „ethischen Sächer", der religiösen, geschichtlichen und literarischen Bildung, besonders in den Memorabilien. In demselben Zusammenhange erkennt er auch die Bedeutung der humanistischen Bildung im engeren Sinne an. Unter den „Disziplinen, welche dem Geiste vorzugsweise Form und Gehalt geben" (s. oben), nennt er an erster Stelle die Kunde vom klassischen Altertum, Aber schon die sich daran anschließenden Betrachtungen über die frühere und die neuere wissenschaftliche Methode in der Auffassung des Altertums belehrt uns, daß ihm der absolute Wert der klassischen Bildung zweifelhaft geworden ist. Es war ein „Irrtum" des 18. und noch des beginnenden 19. Jahrhunderts, „daß modernes Wissen, Denken, Sein eigentlich nur eine Fortsetzung des Altertums sei. . . Er veranlaßte das Bestreben, unter jenen ehrwürdigen Falten unsere Gestalt, unsere Züge, nur in idealer Verklärung, zu erblicken. Ihre Sentenzen sollten für unsere Verhältnisse die leitendsten Normen abgeben; ihre Tugenden waren der unsrigen Vorbilder. Ein Gleiches galt von ihren Formen, obgleich sie die Verzweiflung aller Nachbildenden waren" (149). Dieser veralteten Ansicht gegenüber hat sich eine neue, „realistisch-kontemplative" oder historische Behandlungsweise des Altertums Bahn gebrochen. Man sucht die Alten „als Gewächse eigener Struktur, auf eigenem Boden entsprossen", zu verstehen. Man ist zu der Überzeugung gelangt, daß jede Meinung, Auffassung, Form, ja jede Konstruktion, jedes Wort und jeder Akzent der Alten etwas sei, was aus irgend einem politischen, religiösen, Kultur- oder Lokalmomente ihres Lebens entsprang, und daß gerade die hohe Vortrefflichkeit der uns gebliebenen Denkmäler in dem innigen Zusammenhange derselben mit dem Realismns des antiken Zustandes bestehe. Die Alten wollen uns werden etwas im größten Sinne Abgetanes, in der Zeit Untergegangenes, von uns Grundverschiedenes, eben deshalb aber nun einer ewigen und reinen Betrachtung Gewonnenes" (149). Und wenn auch Goethe selbst der Repräsentant jener früheren, unhistorischen, „ideell-vermittelnden" Anschauungsweise war, und der „allgemeine Gehalt der Alten" von der älteren Lehre rascher und erwärmender herzugebracht" wurde, so ist eben doch die neuere Auffassung, angebahnt durch Wolf, Schleiermacher, Hermann, die richtige, weil sie „die wahrere Erkenntnis zeugt" (150). — Das entscheidende Wort in der ganzen Frage spricht Immermann im Reisej. (142f.): „Der universelle Einfluß der Antike auf unsere Kultur ist zu klar, als daß man darüber viel zu reden nötig hätte. So viel steht bei mir aber auch fest, daß sie keineswegs, wie man gemeint hat, der beständige Ankergrund unserer Bildung bleiben wird. Vielmehr möchte ich auf sie mit besserem Rechte anwenden, was Lessing sinnreich, aber falsch von der Offenbarung sagte. Sie ist ein Lesebuch, der Menschheit zum Unterricht gegeben, und manche Zeichen wollen verkünden, daß der Schüler jetzt an den letzten Blättern knittert. Und seltsam, daß jeder Irrtum, der die neuere Welt seit ihrer Gestaltung verführt hat, irgend einen Begriff des Altertums als Mantel um sich hing, vom Römischen Reiche Teutscher Nation bis zu den Brutus und Catos des republikanischen Frankreichs" (Reisej. 142f. Vgl. Ep. III, 200; s. o.).

Ziehen wir die Summa aus den dargelegten Gedanken Immermanns über realistische und humanistische Bildung, so ergibt sich, daß der Dichter die Einseitigkeiten und Übertreibungen beider Systeme verurteilt. So sehr er das methodische Prinzip der Anschauung betont, so wenig vermag er sich doch mit einer einseitig naturwissenschaftlichen und lediglich auf praktische Ziele

gerichteten Bildung zu befreunden. Wenn er auf der anderen Seite den absoluten Wert und die dauernde, grundlegende Bedeutung der klassischen Bildung leugnet und die Zeit kommen sieht, wo das Altertum für uns nur noch historischen, also relativen Wert besitzen wird, so zeigen doch gerade diese Erörterungen sowie die Betonung der bildenden Kraft der „ethischen Fächer", daß er einem geläuterten Humanismus im weiteren Sinne des Wortes den Vorrang vor jener realistischen Bildung einräumt. „Während das Materielle mit seinen Riesenfäusten auf der Erde umherhantieret, sinnt und spinnt der Geist in der Stille die zarten Fäden, an welchen die große Puppe denn doch zuletzt tanzen muß. An diesem Glauben laßt uns festhalten! Er tut uns gerade jetzt besonders not" (Ahr und Lahn 271).

Ein Zeichen der Zeit ist auch die immer gewaltiger anwachsende Fülle des Wissensstoffes und damit eine immer weiter gehende Zersplitterung der Wissenschaften in Spezialgebiete. Mit Beziehung auf die Gelehrten heißt es Reisej. I, 48: „Es ist soviel Stoff aufgerührt worden, daß nur die Universalköpfe an der Überlast nicht erliegen." Solche wissenschaftliche Detailarbeit ist freilich notwendig, besonders in den Naturwissenschaften, wo verfrühtes Systematisieren nichts taugt (a. a. O.). Darum fordert auch der Edukationsrat (Ep. III, 187), dem die Universitäten „in ihrer jetzigen Gestalt wahre Invalidenanstalten des Geistes" sind, mit einem gewissen Recht, daß „die philosophische Fakultät, in welcher man alles Wichtigste, Geschichte, Geographie und Naturkunde und was sonst noch, zusammengerührt hat, in Spezialschulen auseinandergelegt werde". Dennoch ergreift einen „bei dem Andrang des Vorrats, den die unermüdliche Ameisentätigkeit herbeizuschleppen nicht müde wird, ein banges Gefühl;" man sehnt sich nach einem einfacheren Verhältnisse. Ein solches wird, so meint Immermann, in der Zukunft auch einmal wiederkehren. „Wenn die Tagelöhnerarbeit der Gegenwart sich erschöpft haben wird, dann mag wohl plötzlich eine neue Menschheit, einfach, schön, in sich zusammenhangend, dastehen; der aufgespeicherte Wust ist vergessen, und nur mittelbar bleibt die Wirkung im vermehrten Blut und Nervengeist sichtbar" (Reisej. I, 49).

Jene vorläufig noch vorhandene Stofffülle und Zersplitterung der Wissenschaften greift nun leider auch in das Gebiet des Jugendunterrichts über und zeitigt hier das Übel der „Überbürdung" (Immermann selbst gebraucht diesen Ausdruck noch nicht). So wird das Kind Münchhausen von seinem Vater nach folgendem „Lehrplan" unterrichtet:

„Vormittags: Philologie, Geographie, Alchymie, Technologie, Spezialhistorie, Generalhistorie, Physik, Mathematik, Statik, Hydrostatik, Aerostatik;

Nachmittags: Literatur, Poesie, Musik, Plastik, Drastik, Phelloplastik, gemeinnützige Kenntnisse;

Abends: Gymnastik, Hippiatrik, Medizin, insonderheit Anatomie, Physiologie, Pathologie, Semiotik, Biotik, materia medica;

Nachts: Repetieren, experimentieren, disputieren" (III, 43). — An ausreichenden Nachtschlummer ist dabei nicht zu denken. Die Viertelstunden, die Münchhausen hin und wieder „bei den leichteren Doktrinen" verschläft, genügen auch nicht, weswegen der „versetzte und zurückgehaltene Schlaf" in seinen Mannesjahren ausbricht und im Schlosse des alten Barons, 9 Monate, 3 Tage und 18 Stunden hintereinander, nachgeholt werden muß (VI, 122f.).

Bei dieser humoristischen Darstellung hat nun Immermann allerdings einen außergewöhnlichen Fall im Sinne; er denkt, wie Volkmann (Jahresbericht des Gymnasiums zu St. Maria-Magdalena in Breslau 1897) nachweist, an ein Wunderkind, an den Predigersohn Karl Witte aus Lochau bei Halle, der „mit acht Jahren Homer, Plutarch, Virgil, Cicero, Ossian, Sénelon,

Florian, Metastasio und Schiller in den Originalen las und daneben Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Mathematik, Physik und Chemie so gründlich studierte, daß er in seinem 13. Jahre schon Doctor philosophiae war" usw. (Volkmann S. 14). Dennoch ist, von jener persönlichen Beziehung abgesehen, in Immermanns Schilderung die satirische Absicht nicht zu verkennen, er will vor einer Überfütterung der Jugend mit Wissensstoff warnen. Und wenn auch der alte Baron, der selber wenig oder nichts gelernt hat, weil „viel Wissen für einen Kavalier unanständig sei" (I, 56), kein kompetenter Beurteiler in Bildungsfragen ist, so scheint es doch im Sinne des Dichters selbst gesprochen zu sein, wenn er bemerkt: „Es ist eine Klage manches Schulmanns, daß die jetzt gar zu sehr angestrengte Jugend nachher schläfrig werde . . ., sie schlafen mit offenen Augen, die Jungens werden rein dumm vom vielen Lernen" (VI, 125).

In alledem liegt zugleich eine Warnung vor einer Überschätzung des Wertes der intellektuellen Bildung überhaupt. Sehr scharf spricht sich Immermann im Reisej. (48) über die Anmaßung der „Gelehrten" aus. „Sie verstehen meist nur die Genossen ihrer Gilde, und deshalb ist ihre Nähe in der Regel unerfreulich. Daß es zwei Reihen von Naturen gibt, deren eine mit ihrem Erleben, Erleiden, glücklichen Tasten und Finden gerade soviel Recht hat, als die erlernende, bleibt ihnen ein ewiges Rätsel, und wie viel sie selbst der sog. Ignoranz verdanken, wissen sie noch weniger. Am erträglichsten sind sie noch, wenn sie sich ganz im Sache halten; nun aber hat sich auf der Spitze unserer Kultur ein gewisser philosophisch-ästhetischer Jargon ausgebildet, der für alle Mißverständnisse das bereiteste Mittel darbietet. Dessen pflegen sie sich auch wohl zu bedienen, um über Dinge zu reden, von denen sie nicht das mindeste Gefühl haben. Und dann ist die Fortpflanzung grenzenloser Irrtümer unter der Ägide eines anmaßlichen Schulwissens gleich zur Hand" (Reisej. 48). Unfruchtbar bleibt das bloße Wissen, wenn es nicht mit dem inneren Erleben Hand in Hand geht, selbst zu einem solchen wird. In unserer „betriebsamen, aufgeregten Zeit ist die Kluft zwischen Theorie und Praxis, zwischen dem Schulwissen und dem innerlichen Wachsen durch das Gewußte fast unübersteiglich geworden. Der Gelehrte wird durch alle seine Anstrengungen in der Seele nicht um ein Haar breit tüchtiger" (Uhr und Lahn 260. Vgl. auch Ep. VIII, 126: Erziehung durch das Leben).

Als ein Gegengewicht gegen die Einseitigkeit einer rein intellektuellen Bildung werden in unserer Zeit ganz besonders die Leibesübungen, vor allem das Turnen empfohlen. Auch Immermann weiß den Wert des Turnens wohl zu schätzen. „Was lag näher, als den Körper des Menschen auch einmal ins Auge zu fassen, nachdem so viele an Leib und Seele dadurch vermüfft worden waren, daß sie nie erfahren hatten, sie besäßen Arme, Füße, Schenkel, Muskeln, Sehnen? Hatten die Alten nicht recht gehabt mit ihrer Gymnastik, und war das nicht längst von allen Gescheiten eingesehen worden?" (Mem. I, 201). Nur hat leider der „gute Jahn", der nach Immermanns Ansicht zwar ein bedeutender Mensch, aber dabei doch ein eitler und herrschsüchtiger Sonderling war, diese an sich so gute und einfache Sache „verdorben und konfus gemacht". „Daß er das Ganze zu einem System abzurunden suchte, war gut; daß er Kampfspiele anreihte, ging aus dem Drange der Zeit hervor, welche in den Knaben ihre Kämpfer vorzubilden hatte. Auch das mag hingehen, daß er seine Turner Lieder singen ließ, Feste unter ihnen stiftete, daß er ihnen vorsprach von dem hohen Werte des Lebens unter ihresgleichen und davon, daß die Turnkunst die verlorene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wiederherstellen solle, wenn es gleich besser gewesen wäre, solche Gedanken nicht als stolze Reflexionen in der Jugend wachsen zu machen, sondern abzuwarten, daß dergleichen sich als unausgesprochenes Gefühl zeitigte und an dem nachherigen Leben der Zöglinge zum Blühen kam. — Warum nun

aber den unverständlichen Jargon der Schule stiften, durch den seine Schar gewöhnt wurde, sich in ihren leinenen Jacken schon für etwas Apartes anzusehen? Warum dem jungen Stolze Dinge sagen, aus denen unreife Menschen abnehmen mußten, sie würden zwischen Kletterbaum und Springpferd Kerle von ganz besonderem Korn und Schrot, aus denen sie die Einbildung schöpften, nur an Ger und Reck werde die echte Selbständigkeit herangepflanzt? Wie läßt sich endlich das siebente Turngesetz entschuldigen, welches den Fanatismus zum Verteidiger des Instituts aufrief? Die Sache konnte nicht anspruchslos genug angefaßt werden, wenn sie heilsame Dauer erlangen sollte. Aber zu einer so anspruchslosen Behandlung war Jahn der Mann nicht. Er mußte immer rumoren; der Exzeß, die Verwirrung war recht eigentlich sein Element .... Er machte aus einem harmlosen Tummeln in der Hasenheide, dem nachher schon von selbst Mut, Zuversicht, Gesundheit der Seele im Leben gefolgt wären, eine Propaganda, einen Staat im Staate" (Mem. I, 201 f.). — Dieses harte Urteil, das dem genialen Zug in Jahns Persönlichkeit nicht gerecht wird, erklärt sich vor allem aus der Abneigung Immermanns gegen jede politische Betätigung der Jugend. Im fünften Buche der Epigonen gibt er diesem Widerwillen gegen die „teutschen" Studenten, die lieber „ihre Hefte lernen, Trink- und Burschenlieder singen, die schöne Jugend genießen und die Sorge um den Staat den Alten überlassen" (125) sollten, einen scharfen, aber treffenden Ausdruck, wobei doch der ideale Gehalt der burschenschaftlichen Bewegung nicht geleugnet wird.

Wir erkennen auch aus diesem ablehnenden Standpunkt Immermanns turnerischen Übertreibungen gegenüber das gesunde Urteil des Dichters, und der Eindruck des Gesunden, Maßvollen, extremen Forderungen Abgeneigten, dieser echt Goethesche Zug, ist es, der uns aus seinen gesamten Ansichten über Erziehung und Bildung entgegentritt. Mit Goethe verglichen, zeigt Immermann vielleicht nicht die Tiefe und Originalität der pädagogischen Gesamtanschauung; aber er bietet dafür auch manches, was wir bei Goethe vermissen, besonders eine weit kraftvollere Betonung der Bedeutung der Familie und der Familienerziehung, und sodann eine größere Mannigfaltigkeit des pädagogischen Gedankenmaterials im einzelnen. Auf der Grenzscheide der modernen Zeit stehend, nimmt er Stellung zu den mannigfachen neuen Erziehungs- und Bildungsproblemen, welche diese Zeit aufwirft und mit deren Lösung noch die Gegenwart beschäftigt ist, insonderheit zu der Frage der Frauenbildung und zu dem Streit zwischen Humanismus und Realismus. Freilich liegt eben darin auch der Grund dafür, daß in seinen pädagogischen Ansichten manche Disharmonie, mancher unausgeglichene Widerspruch bestehen bleibt. Immermann war selbst keine harmonische Persönlichkeit wie Goethe. Der Gegensatz zwischen Verstand und Phantasie zieht sich durch sein Leben wie sein Dichten hindurch, und erst in den Jahren des reifen Mannesalters ist es ihm gelungen, das innere Gleichgewicht zu finden, als den auf der Höhe seiner schriftstellerischen Laufbahn und im Vollgenuß menschlichen Glückes Stehenden ein jäher Tod hinwegnahm. Aber er war allezeit ein ehrlich Strebender, ein Mann, der es im Unterschiede von vielen seiner Zeitgenossen ernst nahm mit dem Leben und dem Dichten und der darum auch als Mensch, als Charakter unsere Hochachtung verdient. Und so kann man denn die schönen Worte, in denen er (Mem. III, 97) den Eindruck eines Besuches des Goethehauses in Weimar zusammenfaßt, auch auf ihn anwenden:

„Hierher soll man junge Leute führen, damit sie den Eindruck eines soliden, redlich verwandten Daseins gewinnen. Hier soll man sie drei Gelübde ablegen lassen, das des Fleißes, der Wahrhaftigkeit, der Konsequenz."

Jahresbericht

über die

ule der Franckeschen Stiftungen

zu Halle a. S.

chuljahr von Ostern 1899 bis Ostern 1900

von

Prof. Dr. G. Strien,
Direktor.

Halle a. S.,
Druck der Buchdruckerei des Waisenhauses.
1900.