

Jahresbericht

über das

Realgymnasium und die lateinlose Realschule

der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S.

für das Schuljahr von Ostern 1892 bis Ostern 1893

von

Prof. Dr. Sommer,
stellvert. Inspektor.

Hierzu als Beilage vom Oberlehrer Lambert:
Studien zu J. J. Rousseaus Emil.



Halle a. S.,

Druck der Buchdruckerei des Waisenhauses.
1893.

1893. Progr. Nr. 267.

die Zu-
Studium
ngsbienst;
efähigung
lehranstalt
reichender
weis eines
indirekten
bung.
üfung der
a mittleren
umtnis des
kten, aus-
93 ist laut
s. 2./8. 92.
18./10. 92.
d. 5./1. 93.
et, nachdem
t; zu dieser
itzubringen,
ektor
.



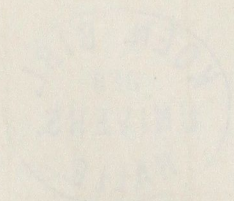
Inhaltsverzeichnis

Verzeichniß der in der lateinischen Hochschule

der französischen Stellungen in Halle a. S.

des von Schiller von 1787-1805 bis 1807

Prof. Dr. Sommer



Halle a. S.

1807

Prof. Dr. Sommer

Fragment of a table of contents on the right edge of the page, showing a vertical list of entries.



Schulnachrichten.

I. Die allgemeine Lehrverfassung der Schule.

1. Die Lehrgegenstände und deren Stundenzahl.

Lehrgegenstände	a) Realgymnasium						b) Lateinlose Realschule	
	I ^a u. I ^b	II ^a	II ^b	III ^a	III ^b	IV	V ^a u. V ^b	VI
Religion	2	2	2	2	2	2	2	3
Deutsch und Geschichtserzählungen	3	3	3	3	3	3	3 } 4 1 } 5	4 } 5 1 } 5
Lateinisch	3	3	3	4	4	7	—	—
Französisch	4	4	4	5	5	5	6	6
Englisch	3	3	3	3	3	—	—	—
Geschichte und Erdkunde	3	3	2 1	2 2	2 2	2 2	2	2
Mathematik und Rechnen	5	5	5	5	5	4	5	5
Naturbeschreibung	—	—	2	2	2	2	2	2
Physik	3	3	3	—	—	—	—	—
Chemie und Mineralogie	2	2	—	—	—	—	—	—
Schönschreiben	—	—	—	—	—	—	2	2
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	—
Summa	30	30	30	30	30	29	25	25
Turnen 15 Stunden	3 Stunden		3 Stdn.		3 Stdn.		3 Stdn.	3 Stdn.
Singen	Siehe Seite 4 und 5 „Übersicht zc.“ letzte Zeile.							

2. Übersicht der Stundenverteilung unter die einzelnen Lehrer.

a) im Sommerhalbjahr 1892.

Lfd. Nr.	Lehrer	Ordnung	Realgymnasium					Lateinlose Realschule			Stunden-Summe	
			I ^a u. I ^b	II ^a	II ^b	III ^a	III ^b	IV	V ^a	V ^b		VI
1.	Inspektor Dr. Kramer, Professor	—	—	—	—	beurlaubt		—	—	—	—	—
2.	Oberlehrer Dr. Sommer, Professor, stellvertretender Inspektor	I ^a u. I ^b	Mathem. 5 Physik 3	Physik 3	Physik 3							14
3.	Oberlehrer Dr. Maennel . . .	II ^a	Deutsch 3 Latein 3	Latein 3		Latein 4 Deutsch 3	Latein 4					20
4.	Oberlehrer Lambert	—	Gesch. u. Geogr. 3	Gesch. u. Geogr. 3	Geogr. 1	Gesch. 2 Geogr. 2		Franz. 5		Deutsch u. Gesch. 4		20
5.	Oberlehrer Dr. Mühlmann . .	III ^b	Franz. 4			Franz. 5	Franz. 5				Franz. 6	20
6.	1. ord. Lehrer Flade zugleich Bibliothekar	—		Mathem. 5	Mathem. 5				Mathem. 4	Rechnen 5		19
7.	2. ord. Lehrer Dr. Lange . . .	IV		Religion 2	Religion 2	Religion 2			Religion 2 Latein 7 Deutsch 3		Religion 2	20
8.	3. ord. Lehrer Dr. Hammerschmidt zugleich Turnlehrer	III ^a	Chemie 2		Naturg. 2	Mathem. 5 Naturg. 2	Geogr. 2 Naturg. 2	Naturg. 2	Naturg. 2			21
9.	4. ord. Lehrer Crampe Inspektionslehrer der Pensionsanstalt	II ^b		Deutsch 3	Deutsch 3 Latein 3 Gesch. 2		Deutsch 3 Gesch. 2	Gesch. 2	Gesch. u. Geogr. 2			20
10.	5. ord. Lehrer Dr. Böcker . . . zugleich Turnlehrer und Inspektions- lehrer der Pensionsanstalt	—	Englisch 3	Franz. 4 Englisch 3	Franz. 4 Englisch 3		Englisch 3					20
11.	Zeichenlehrer Lehmann . . .	VI	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Rechnen 5 Schreib. 2	27
12.	Wissensch. Hilfslehrer Dr. Mettin	V ^a	Religion 2				Religion 2		Deutsch 4 Religion 2		Religion 3 Deutsch u. Gesch. 5 Geogr. 2	20
13.	Wissensch. Hilfslehrer Dr. Böllmer	V ^b					Mathem. 5			Franz. 6 Rechnen 5 Geogr. 2		18
14.	Wissensch. Hilfslehrer Dr. Bördert	—		Chemie 2						Naturg. 2	Naturg. 2	6
15.	Wissensch. Hilfslehrer Breddein .	—				Englisch 3			Franz. 6			9
16.	Gesanglehrer Behler	—	Gesang: in 2 Chören; I. Chor 3 Stdn., II. Chor 1 Stde.					1 Stde.			1 Stde.	6

b) im Winterhalbjahr 1892/93.

b) im Winterhalbjahr 1892/93.

Lfd. Nr.	Lehrer	Ordnung	Realgymnasium						Lateinlose Realschule			Stunden-Summe
			I ^a u. I ^b	II ^a	II ^b	III ^a	III ^b	IV	V ^a	V ^b	VI	
1.	Oberlehrer Dr. Sommer, Professor, stellvertretender Inspektor	I ^a u. I ^b	Mathem. 5 Physik 3	Physik 3	Physik 3							14
2.	Oberlehrer Dr. Maennel	II ^a	Deutsch 3 Latein 3	Latein 3		Latein 4 Deutsch 3	Latein 4					20
3.	Oberlehrer Lambert	—	Gesch. u. Geogr. 3	Gesch. u. Geogr. 3		Gesch. 2	Deutsch 3 Gesch. 2	Deutsch 3		Deutsch u. Gesch. 4		20
4.	Oberlehrer Dr. Kühnemann	III ^b	Franz. 4			Franz. 5	Franz. 5				Franz. 6	20
5.	Oberlehrer Flade zugleich Bibliothekar	—		Mathem. 5	Mathemat. Geogr. 1			Mathem. 4	Rechnen 5			20
6.	Oberlehrer Dr. Lange	IV	Religion 2	Religion 2	Religion 2	Religion 2	Religion 2	Religion 2 Latein 7			Religion 3	22
7.	Oberlehrer Dr. Hammerschmidt zugleich Turnlehrer	III ^a	Chemie 2		Naturg. 2	Mathem. 5 Geogr. 2 Naturg. 2	Geogr. 2 Naturg. 2	Geogr. 2		Geogr. 2		21
8.	Oberlehrer Crampe Inspektionslehrer der Pensionsanstalt	II ^b		Deutsch 3	Latein 3 Deutsch 3 Gesch. 2			Gesch. 2	Religion 2		Deutsch u. Gesch. 5	20
9.	Oberlehrer Dr. Böcker zugleich Turnlehrer und Inspektionslehrer der Pensionsanstalt	—	Englisch 3	Franz. 4 Englisch 3	Franz. 4 Englisch 3		Englisch 3					20
10.	Zeichenlehrer Lehmann	VI	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2	Zeichnen 2 Schreib. 2	Zeichnen 2 Schreib. 2	Rechnen 5 Schreib. 2	27
11.	Wissensch. Hilfslehrer Dr. Böllmer	V ^b					Mathem. 5		Deutsch u. Gesch. 4	Religion 2 Franz. 6 Rechnen 5		22
12.	Wissensch. Hilfslehrer Dr. Bockert	—		Chemie 2				Naturg. 2	Naturg. 2	Naturg. 2	Naturg. 2	10
13.	Probekandidat Dr. Bruns	V ^a				Englisch 3		Franz. 5	Franz. 6 Geogr. 2		Geogr. 2	18
14.	Gesanglehrer Behler	—	Gesang: in 2 Chören; I. Chor 3 Stdn., II. Chor 1 Stde.					1 Stde.			1 Stde.	6



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

A. Realgymnasium.

Prima a und b.

Klassenlehrer: Professor Dr. Sommer.

Religion 2 Stb. Im Sommer: Glaubens- und Sittenlehre in Gestalt einer Erklärung der Conf. Augustana. Dr. Mettin. Im Winter: Erklärung des Evangel. Johannis. Oberlehrer Dr. Lange. — **Deutsch** 3 Stb. Im Sommer: Schillers Leben; seine bisher nicht gelesenen Dramen; einiges aus seinen Abhandlungen, wie die akadem. Antrittsrede u. a. Des Sophokles König Oïpus und Shakespeares Macbeth. Im Winter: Goethes Leben; Proben seiner Lyrik; außer den bisher noch nicht gelesenen Dramen die Iphigenie und Tasso; Abschnitte aus Laotoon. Vorträge im Anschluß an die Privatlektüre. Aufsätze: 1. Die Grundbestandteile des Tragischen in der Gestalt Karl Moors. 2. Was kann nach Schillers Auffassung vom Jahre 1784 die Schaubühne zur Bildung des Herzens beitragen? 3. Was fesselt das Heer an Wallenstein? 4. (Klassenarbeit) Was veranlaßt Wallenstein zu dem verhängnisvollen Schritte? 5. Ist der Bruder Martin in Goethes „Götz“ der D. Martin Luther? 6. Die Verschlingung von Veredlung und Verschuldung im Verhalten Egmonts. 7. Die Vorgeschichte der Goetheschen Iphigenie. 8. (Klassenarbeit) Der Unterschied zwischen Malerei und Dichtkunst. (Nach Lessing.) Oberlehrer Dr. Maennel. — **Lateinisch** 3 Stb. Im Sommer: Verg. Aen. I, II und IV in Auswahl; im Winter: Livius XXIII und XXIV in Auswahl. Monatlich eine häusliche schriftliche Übersetzung aus dem Livius. Eben solche Klassenarbeiten. Oberlehrer Dr. Maennel. — **Französisch** 4 Stb.: Ergänzung und vertiefende Wiederholung der wichtigeren Abschnitte der Grammatik. Maßvolle Erweiterung der phraseologischen, stilistischen, synonymischen Kenntnisse, sowie der metrischen. 14-tägige Klassenarbeiten, bestehend in Skripten, Diktaten und Übersetzungen ins Deutsche. Vorträge und Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre und an Vorkommnisse des täglichen Lebens. Lektüre im Sommer: Pousard, L'Honneur et l'Argent, im Winter: Arago, Vie de Monge. Themata zu den freien Arbeiten: 1. Guerre de Charlemagne contre les Saxons. 2. Décadence de l'empire de Charlemagne. 3. Importance du règne de Louis XI, roi de France. 4. Deuxième guerre d'invasion de Louis XIV (Klassenaufsatz). 5. Eloge de Frédéric-Guillaume, le grand électeur. 6. Des causes et des principaux événements de la guerre du Nord. 7. Exposer les causes et la marche de la révolution française jusqu'à la mort de Louis XVI. 8. Klassenaufsatz. Oberlehrer Dr. Rühlmann. — **Englisch** 3 Stb.: Gelesen wurde im Sommer Macaulay, History of England ch. I (Tauchnitz), im Winter Shakspeare, Julius Caesar. Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre und an Vorträge. Synonymisches und Metrisches. Ergänzung und Repetitionen der Grammatik nach Bedürfnis. 14-tägige Klassenarbeiten. Die Unterrichtssprache war schließlich nur englisch. Themata zu den freien Arbeiten: 1. The Conquest of England by the Normans. 2. Charles Ist and the English Parliament until the Commencement of the Civil War. 3. Observations on Macaulay's Conception of History. 4. The Conspiracy against Caesar, as represented by Shakspeare. Oberlehrer Dr. Völker. — **Geschichte und Erdkunde** 3 Stb. Geschichte: Die wichtigsten Begebenheiten der Neuzeit vom Ende des dreißigjährigen Krieges bis zur

*) Zum erstenmal nach den neuen Lehrplänen vom 6. Januar 1892.

Gegenwart im Zusammenhange ihrer Ursachen und Wirkungen. Repetitionen. Schriftliche Ausarbeitungen in der Klasse. Erdkunde: Gruppierende Wiederholungen aus der allgemeinen Erdkunde, Kirchhoff §§ 40—43. Oberlehrer Lambert. — **Mathematik** 5 Std.: Analytische Geometrie der Ebene und Lösung zahlreicher Aufgaben. Die Gleichungen dritten Grades und ihre Anwendungen. Die Theorie der Maxima und Minima nebst Anwendung auf Arithmetik und Stereometrie. Repetitionen aus dem Gesamtgebiete. 14-tägige Klassenarbeiten. Alle 6 Wochen eine größere häusliche Arbeit. Prof. Dr. Sommer. — **Physik** 3 Std.: Optik und Wärmelehre. Repetitionen aus dem Gesamtgebiete. Lösungen von Aufgaben. Allwöchentlich kleinere schriftliche Arbeiten. Prof. Dr. Sommer. — **Chemie und Mineralogie** 2 Std.: Partielle Reduktionen, Spaltungen im Radikal, Wasserstoffverbindungen, Beleuchtung, Heizung (Arend §§ 68—92). Gruppierende Wiederholungen. Kleinere schriftliche Arbeiten. Oberlehrer Dr. Hamerschmidt. — **Zeichnen** 2 Std.: Umfangreiche Flachornamente. Farbenharmonie. Zeichnen nach Gipsornament. Plastische Arbeiten in Kreide- und Tuschmanier (abgesetzten Tönen) ausgeführt. Zeichenlehrer Lehmann.

Ober-Sekunda.

Klassenlehrer: Oberlehrer Dr. Maennel.

Religion 2 Std.: Erklärung der ganzen Apostelgeschichte. Lesung von Abschnitten aus den Paulin. Briefen. Wiederholung des Katechismus (bes. des III. Artikels). Sprüche, Lieder, Psalmen. Oberlehrer Dr. Lange. — **Deutsch** 3 Std.: Einführung in das Nibelungenlied und in die Ilias (Vof). Privatlektüre: Gudrun und Odyssee. Vergleichende Betrachtung des deutschen und griechischen Volksepos. Ausblicke in die nordische Sage und in die großen deutschen Sagenkreise, auf das höfische Epos und die höfische Lyrik. Lektüre von Egmont. Einzelne sprachgeschichtliche Belehrungen. Zusammenfassender Rückblick auf die Arten der Dichtung. Freie Vorträge auf Grund der Privatlektüre. Die Themata für die Aufsätze waren: 1. Mein Lebenslauf. 2. Aufbau der Handlung im ersten Buche der Ilias. 3. Achill und Hagen (im Walthariliede), griechischer und deutscher Nationalheld in ihrem Verhältnis zum Oberherrn. 4. Ein mittelalterliches Siegesfest (Klassenarbeit). 5. Der Schild des Achill, ein Zeitbild. 6. In welchen Punkten stimmt das griechische Volksepos mit dem deutschen überein und in welchen unterscheiden sie sich? 7. Parzivals Erziehung zum Graalkönig. 8. Kriemhild und Gudrun, zwei deutsche Frauengestalten. Oberlehrer Crampe. — **Lateinisch** 3 Std. Im S.: Abschnitte aus Ovids Metamorphosen (Lycan, Deucalion, Cadmus). Im W.: Curtius III und VI in Auswahl. 14-tägige schriftliche Übersetzungen aus dem Lateinischen, die zum Teil zu Hause angefertigt wurden. Oberlehrer Dr. Maennel. — **Französisch** 4 Std.: Gelesen wurde im S.: Scribe, Le verre d'eau (Velh.); im W.: Marmont, Mémoires (Niemeyer); privatim Ségur, Hist. de Napoléon livre VIII. Im Anschluß an die Lektüre Nacherzählungen, Phraselogisches, Stilistisches, die wichtigsten Synonyma. Anleitung zu kleinen freien Arbeiten. Die syntaktischen Hauptgesetze über Fürwort und Infinitiv. Grammat. Repetitionen nach Plöb, Schulgrammatik. 14-tägige Klassenarbeiten. Es wurde meist französisch gesprochen. Oberlehrer Dr. Völker. — **Englisch** 3 Std.: Gelesen wurde im S.: Dickens, Sketches (Velh.); im W.: Scott, The Lady of the Lake (Velh.); privatim Scott, Kenilworth. Im Anschluß an die Lektüre Nacherzählungen, Phraselogisches, Stilistisches, die wichtigsten Synonyma. Anleitung zu kleinen freien Arbeiten. Syntax des Verbs, grammat. Repetitionen nach Gesenius II. 14-tägige Klassenarbeiten. Es wurde meist englisch gesprochen. Oberlehrer Dr. Völker. — **Geschichte und Erdkunde** 3 Std. Geschichte: Preussisch-deutsche Geschichte bis zur Gegenwart. Repetitionen. Schriftliche Ausarbeitungen in der Klasse. Erdkunde: Gruppierende Wiederholungen aus der allgemeinen Erdkunde, Kirchhoff §§ 37, 38, 39. Oberlehrer Lambert. — **Mathematik** 5 Std.: Lehre von den arithmetischen und geometrischen Reihen; Zins- und Rentenrechnung. Schwierigere quadratische Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten;

Wortgleichungen. Lösung planimetrischer Aufgaben mit Hilfe der Algebra und Konstruktion der erhaltenen algebraischen Ausdrücke. Die wichtigsten metrischen Relationen am Dreiecke und an den Figuren am Kreise. Trigonometrie. Stereometrie. Alle 14 Tage eine Klassenarbeit. Oberlehrer Flade. — **Physik** 3 Std.: Wärmelehre; die Lehren von dem Magnetismus, der Reibungs-Elektrizität, dem Galvanismus. Im Semester zwei schriftliche Klassenarbeiten. Prof. Dr. Sommer. — **Chemie und Mineralogie** 2 Std.: Dryde, Sulfide, Haloide, Stellung und Aufgabe der Chemie (Arendt § 1—31). Elemente der Krystallographie, wichtige Mineralien. 7 kleine Klassenarbeiten. Dr. Vordert. — **Zeichnen** 2 Std.: Umfangreiche Flachornamente, namentlich solche aus der Renaissance. Farbenharmonie. Zeichnen nach Gipsornamenten wird fortgesetzt. Zeichenlehrer Lehmann.

Unter-Sekunda.

Klassenlehrer: Oberlehrer Crampe.

Religion 2 Std.: Bibellesen behufs Ergänzung der in IIIb und IIIa gelesenen Abschnitte. Erklärung des Lukas-Evangel. Wiederholung des Katechismus und Aufzeigung seiner inneren Gliederung. Sprüche, Lieder, Psalmen. Oberlehrer Dr. Lange. — **Deutsch** 3 Std.: Gelesen wurde „Wilhelm Tell“, „Prinz von Homburg“, „Minna von Barnhelm“, „Hermann und Dorothea“; im Anschluß an die Lektüre Übungen im Auffinden und Ordnen des Stoffes. Auswendiglernen von Dichterstellen. Vorträge über Gelesenes oder Erlebtes. Die Themen der Aufsätze waren: 1. Mein Lebenslauf. 2. Gang der Handlung in der Exposition von Schillers „Wilhelm Tell“. 3. Wirkungen der Regierung Friedrichs des Großen für Preußen und Deutschland. 4. Land und Leute der Schweiz nach Schillers „Wilhelm Tell“. 5. Die Schlacht bei Sempach, dargestellt nach Kleists „Prinz von Homburg“ (Klassenarbeit). 6. Konflikt und Lösung in Kleists „Prinz von Homburg“. 7. Deutscher Edelmann und französischer adliger Abenteurer, gezeichnet nach Lessings „Minna von Barnhelm“ (Examenarbeit). 8. Tellheim und Minna, Werner und Franziska, zwei Gegenpaare. Oberlehrer Crampe. — **Lateinisch** 3 Std.: Gelesen wurden aus Ovids Metamorphosen ausgewählte Abschnitte und Cäsars bellum Gallicum VII mit Auswahl. Erklärung und Einübung des daktylischen Hexameters. Wiederholung aus der Formenlehre und der Syntax gelegentlich der Rückgabe der Extemporalien. 14-tägige Klassenarbeiten. Oberlehrer Crampe. — **Französisch** 4 Std.: Gelesen wurde Ereckmann-Chatrion, Histoire d'un conscrit (Renger) und Béranger, Chansons (Velh.). Im Anschluß an die Lektüre Sprechübungen, Nacherzählungen, Erweiterung von Wort- und Phrasenschatz. Die Präpositionen, die syntaktischen Hauptgesetze über Artikel, Adjektiv, Adverb, Fürwort, Infinitiv nach Plöb, Schulgrammatik. 14-tägige Klassenarbeiten. Oberlehrer Dr. Völker. — **Englisch** 3 Std.: Gelesen wurde Scott, Quentin Durward I (Velh.) und einzelne Gedichte. Im Anschluß an die Lektüre Sprechübungen, Nacherzählungen, Erweiterung von Wort- und Phrasenschatz. Syntax des Verbs, insbesondere die Lehre vom Infinitiv, Gerundium und Partizip nach Gesenius II. 14-tägige Klassenarbeiten. Oberlehrer Dr. Völker. — **Geschichte** 2 Std.: Deutsche und preussische Geschichte vom Regierungsantritt Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart. Oberlehrer Crampe. — **Erdkunde** 1 Std. Im S.: Kirchhoff §§ 19—23. Wiederholung der Länder Europas mit Ausnahme von Deutschland. Kartenskizzen wie in IV. Oberlehrer Lambert. Im W.: Elementare mathematische Erdkunde, Kirchhoff §§ 35—38. Oberlehrer Flade. — **Mathematik** 5 Std.: Das Wichtigste über den Begriff und Anwendung des Logarithmus nebst Übungen im logarithmischen Rechnen. Gleichungen mit mehreren Unbekannten. Quadratische Gleichungen mit einer Unbekannten, sowie einfache mit zwei Unbekannten. Wortgleichungen. Anfangsgründe der Trigonometrie und Berechnung von Dreiecken. Die notwendigsten stereometrischen Sätze über Ebenen und Gerade; die einfachsten Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten. Alle 14 Tage eine Klassenarbeit. Oberlehrer Flade. —



Physik 3 Std.: Experimentelle Mechanik der flüssigen und luftförmigen Körper; dazwischen nach Bedarf Hauptgesetze aus der Mechanik fester Körper. Experimentelle Behandlung der Haupt-Erscheinungen und Gesetze des Magnetismus, der Reibungs-Elektrizität und des Galvanismus. Im Semester zwei schriftliche Klassenarbeiten. Prof. Dr. Sommer. — **Naturbeschreibung** 2 Std. Im S.: Einiges aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen, sowie der Kryptogamen und Pflanzenkrankheiten. Im W.: Anatomie und Physiologie des Menschen nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege. Kleinere schriftliche Arbeiten. Oberlehrer Dr. Hammerschmidt. — **Zeichnen** 2 Std.: Übungsbeispiele aus den verschiedensten Stilarten. Betonen der den einzelnen Stilarten eigentümlichen Farben. Elemente der Projektionslehre. Belehrung über Licht und Schatten unter Benutzung einfacher Gipsmodelle. Zeichenlehrer Lehmann.

Ober-Tertia.

Klassenlehrer: Oberlehrer Dr. Hammerschmidt.

Religion 2 Std.: Lesung und Erklärung wichtiger Abschnitte aus dem N. T. Eingehend die Bergpredigt und Gleichnisse. Erklärung einiger Psalmen. Repetitionen aus dem Katechismus. Kirchenlieder, Sprüche. Reformationsgeschichte im Anschluß an das Lebensbild Luthers. Oberlehrer Dr. Lange. — **Deutsch** 3 Std.: Homers Odyssee von Voss. Schillers Glocke und kleinere Gedichte in gruppierender Auswahl. Schillers dreißigjähriger Krieg. Vorträge. Vierwöchentliche Aufsätze. Oberlehrer Dr. Maennel. — **Lateinisch** 4 Std.: Wiederholung der Kasuslehre. Das Wichtigste aus der Tempus- und Moduslehre. Oratio obliqua. Übersetzungen aus Meirings Übungsbuche. Caes. bellum Gallicum V und VI. 14-tägige Klassenarbeiten, darunter auch Übersetzungen aus dem Lateinischen. Oberlehrer Dr. Maennel. — **Französisch** 5 Std.: Plöz, Schulgrammatik, Lekt. 6—57 unter Wegfall von Lekt. 36—38. 14-tägige Klassenarbeiten, bestehend in Skripten, Diktaten und Übersetzungen ins Deutsche. Lektüre: Michaud, Troisième Croisade. Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre und an Vorkommnisse des täglichen Lebens, daneben einige Gedichte. Oberlehrer Dr. Rühlmann. — **Englisch** 3 Std.: In der Grammatik wurde Gesenius II §§ 1—167 mit Ausschluß der Paragraphen, die das Untertertia-Pensum behandeln, durchgenommen. Die Regeln wurden induktiv entwickelt. Alle 14 Tage ein Skriptum. Zuweilen Übersetzungen aus dem Englischen. In der Lektüre wurden besonders Stücke beschaulichen Inhaltes durchgenommen, an die sich die schriftlichen Arbeiten, sowie die Sprechübungen angeschlossen (Wershoven, Englisch-Lesebuch). Im S.: Breddin, im W.: Dr. Bruns. — **Geschichte** 2 Std.: Deutsche und preußische Geschichte vom Ausgange des Mittelalters bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen. Wiederholungen. Schriftliche Ausarbeitungen in der Klasse. Oberlehrer Lambert. — **Erdkunde** 2 Std.: Wiederholung der physischen und politischen Erdkunde Deutschlands. Erdkunde der deutschen Kolonien. Kartenskizzen wie in IV. Kirchhoff §§ 29—34 und Auswahl aus 7—9 und 16. Im S.: Oberlehrer Lambert, im W.: Oberlehrer Dr. Hammerschmidt. — **Mathematik** 5 Std. Im S.: Proportionslehre. Lehre von den Potenzen mit ganzen positiven und negativen Exponenten. Wurzelausziehen. Wurzeln und Potenzen mit gebrochenen Exponenten. Proportionalität der Linien bei parallelen Linien. Ähnlichkeit der Figuren. Proportionalität der Linien am Kreise. Spieker IX, X, XI. Im W.: Gleichungen ersten Grades mit zwei und drei Unbekannten. Wortgleichungen, besonders solche, welche sich auf das bürgerliche Leben beziehen. Bardey XI, XIII, XIV, XV, XX, XXIII, XXIV. Ausmessung geradliniger Figuren und des Kreises. Einübung durch Aufgaben. Lösung von Konstruktionsaufgaben. Spieker XII und XIII. 14-tägige Klassenarbeiten. Oberlehrer Dr. Hammerschmidt. — **Naturbeschreibung** 2 Std. Im S.: Beschreibung einiger schwierigeren Pflanzenarten zur Ergänzung und Wiederholung der Formenlehre, Systematik und Biologie. Besprechung der wichtigsten ausländischen Kulturpflanzen. Mitteilungen über die geographische Verbreitung der Pflanzen.

Im W.: Niedere Tiere. Erweiterungen und Wiederholungen des zoologischen Lehrstoffes der früheren Klassen mit Rücksicht auf die Erkennung des Systems der wirbellosten Tiere. Kleinere schriftliche Arbeiten. Oberlehrer Dr. Hammerschmidt. — **Zeichnen** 2 Stb.: Schwierige Eisen- bezw. Holzornamente und Füllungen. Anwendung der Palmette. Farben fanden Berücksichtigung. Geometrische Ansichten von Gefäßen, Gefäßformen, Postamenten zc. Perspektivisches Zeichnen: krummflächige Vollkörper. Zeichenlehrer Lehmann.

Unter-Tertia.

Klassenlehrer: Oberlehrer Dr. Rühlemann.

Religion 2 Stb.: Lesung und Erklärung biblischer Abschnitte aus dem A. T. Erklärung einiger Psalmen. Wiederholung des Katechismus. 4 Kirchenlieder, Sprüche. Das Kirchenjahr und die gottesdienstlichen Ordnungen. Oberlehrer Dr. Lange. — **Deutsch** 3 Stb.: Lesen von Gedichten und Prosa-Stücken des Lesebuchs von Hopf und Paulsief. Anweisung zum Auswendiglernen und Vortragen von Gedichten; Belehrung über poetische Formen. Zusammenfassender Überblick über die wichtigsten grammatischen Gesetze. Alle 6 Wochen ein Aufsatz. Schriftliche Übungen in der Klasse. Oberlehrer Lambert. — **Lateinisch** 4 Stb.: Erweiterung der Kenntnisse in der Kasuslehre; die notwendigsten Regeln aus der Tempus- und Moduslehre. Übersetzungen aus Meirings Übungsbuche. Caes. b. G. I, 1; VI, 13—20; II, 1—33 und III, 7—16. 14-tägige Klassenarbeiten. Oberlehrer Dr. Maennel. — **Französisch** 5 Stb.: Plög, Elementarbuch, Lekt. 68—69 und Lekt. 74—91. Plög, Schulgrammatik, Lekt. 1—5. Lesebuch: Loewe, La France et les Français. 14-tägige Klassenarbeiten, bestehend in Skripten, Diktaten und Übersetzungen ins Deutsche. Sprechübungen im Anschluß an Gelesenes und an Vorkommnisse des täglichen Lebens. Oberlehrer Dr. Rühlemann. — **Englisch** 3 Stb.: Formenlehre nach Gesenius I. Übungen im Lesen, Sprechen und in der Rechtschreibung. Aneignung eines beschränkten Wortschatzes im Anschluß an das Gelesene. 14-tägige Klassenarbeiten. Oberlehrer Dr. Völker. — **Geschichte** 2 Stb.: Deutsche Geschichte vom Untergang des weströmischen Reiches bis zum Ausgang des Mittelalters. Wiederholungen. Schriftliche Ausarbeitungen in der Klasse. Im W.: Oberlehrer Crampe, im S.: Oberlehrer Lambert. — **Erdkunde** 2 Stb.: Physische und politische Erdkunde von Europa außer Deutschland, insbesondere der um das Mittelmeer gruppierten Länder. Entwerfen von Kartenskizzen. Kleinere schriftliche Arbeiten. Kirchhoff II, §§ 19—28. Oberlehrer Dr. Hammerschmidt. — **Mathematik** 5 Stb. Arithmetik 2 Stb.: Bardey, Aufgabenammlung; Höpfner, Zifferrechnung. Im S.: Die ersten 4 Grundrechnungsarten mit absoluten Zahlen nebst Reduktion zusammengesetzter algebraischer Ausdrücke. Die einfachsten Proportionen. Im W.: Bestimmungsgleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten. Anwendung derselben auf Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben und dem sogenannten kaufmännischen Rechnen. Rabatt- und Diskontorechnung. Bardey, V—X, XX. Höpfner, Heft 7. Planimetrie 3 Stb.: Spieker, Lehrbuch der ebenen Geometrie. Im S.: Kreislehre, Flächen geradliniger Figuren. Spieker VI, VII, VIII. Im W.: Anleitung zur Konstruktion geometrischer Aufgaben mittelst geometrischer Örter. Spieker V. und Übungen zu V. 14-tägige Klassenarbeiten. Dr. Böllmer. — **Naturbeschreibung** 2 Stb. Im S.: Wiederholungen und Erweiterungen des botanischen Lehrstoffes der früheren Klassen mit Rücksicht auf die Erkennung des natürlichen Systems der Pflanzen. Lebenserscheinungen der Pflanzen, Beziehungen zu Boden und Klima. Im W.: Gliedertiere, ihre Bedeutung im Haushalt der Natur, insbesondere ihre Beziehungen zur Pflanzen- und Menschenwelt. Kleinere schriftliche Arbeiten. Oberlehrer Dr. Hammerschmidt. — **Zeichnen** 2 Stb.: Leichte Eisen- bezw. Holzornamente und Füllungen. Die Palmette. Der Farbkreis durch tertiäre Farben erweitert. Einfache gerad- und krummlinige geometrische Ornamente. Körperzeichnen: Ebenflächige Vollkörper und Konturzeichnungen. Zeichenlehrer Lehmann.

Quarta.

Klassenlehrer: Oberlehrer Dr. Lange.

Religion 2 Stb.: Das Allgemeinste von der Einteilung der Bibel. Wichtige Abschnitte des A. und N. T.'s behufs Wiederholung der biblischen Geschichten. Erklärung des III. Hauptstücks. Wiederholung des I. und II. Hauptstücks. Auswendiglernen des IV. und V. Hauptstücks. 4 Kirchenlieder. Sprüche. Oberlehrer Dr. Lange. — **Deutsch** 3 Stb.: Lesen von prosaischen und poetischen Stücken aus Hopf und Paulsies Lesebuch. Der zusammengesetzte Satz, das Wichtigste aus der Wortbildungslehre. Alle 3 Wochen ein Diktat, alle 6 Wochen ein Aufsatz. Im S.: Oberlehrer Dr. Lange, im W.: Oberlehrer Lambert. — **Lateinisch** 7 Stb.: Repetition der früheren Pensum. Acc. c. Inf. Partizipialkonstruktionen. Die Hauptregeln aus der Kasuslehre. Wöchentliche Extemporalien. Übersetzungen aus Hennings II. Gelesen wurde: Corn. Nepos, Miltiades, Aristides, Cimon, Alcibiades, Hannibal. Oberlehrer Dr. Lange. — **Französisch** 5 Stb.: Im Mittelpunkt des Unterrichts stand die Lektüre. (Blög, Elementarbuch §§ 1—74 mit einigen Auslassungen.) Das grammatische Pensum wurde induktiv entwickelt. (Löwe, Unterstufe.) Die regelmäßigen Konjugationen wurden beständig wiederholt. Alle 10 Tage wurde ein Skriptum geliefert, das sich immer, wie auch die Sprechübungen, an die Lektüre angeschlossen. Einzelne Gedichte wurden gelernt. Im S.: Oberlehrer Lambert, im W.: Dr. Bruns. — **Geschichte** 2 Stb.: Übersicht über die griechische Geschichte bis zum Tode Alexanders des Großen und Übersicht über die römische Geschichte bis zum Tode des Augustus. Oberlehrer Crampe. — **Erdkunde** 2 Stb.: Physische und politische Erdkunde von Europa außer Deutschland, insbesondere der um das Mittelmeer gruppierten Länder. Entwerfen von Kartenskizzen. Kleinere schriftliche Arbeiten. Kirchhoff II, §§ 19—28. Oberlehrer Dr. Hamerschmidt. — **Planimetrie** 2 Stb.: Lehre von den Geraden, Winkeln und Dreiecken und den Parallelogrammen. Oberlehrer Flade. — **Rechnen** 2 Stb.: Dezimalrechnung. Einfache und zusammengesetzte Regel de tri mit ganzen Zahlen und Brüchen. Zinsrechnung. Anfänge der Buchstabenrechnung. Oberlehrer Flade. — **Naturbeschreibung** 2 Stb. Im S.: Vergleichende Betrachtung verwandter Arten und Gattungen von Blütenpflanzen. Übersicht über das natürliche System. Lebenserscheinungen der Pflanzen. Kleinere schriftliche Arbeiten. Oberlehrer Dr. Hamerschmidt. Im W.: Wiederholungen und Erweiterungen des zoologischen Lehrstoffes der früheren Klassen mit Rücksicht auf die Erkennung des Systems der Wirbeltiere. 3 kleinere Klassenarbeiten. Schematische Zeichnungen. Dr. Borchert. — **Zeichnen** 2 Stb.: Anweisung über den Gebrauch technischer Hilfsmittel. Einige der wichtigsten geometrischen Konstruktionsaufgaben mit Hilfe von Reißchiene, Dreieck und Zirkel gelöst. Die Rosette, die Wellen- bzw. Schlangenlinien. Die bisher gelernten Formen wurden zu den einfachsten abgeschlossenen Mustern zusammengesetzt. Primäre und sekundäre Farben. Zeichenlehrer Lehmann.

B. Lateinlose Realschule.

Quinta (a und b parallel).

Klassenlehrer von a: im S.: Wissensch. Hilfslehrer Dr. Mettin; im W.: Probekandidat Dr. Bruns.

„ „ b: Wissenschaftlicher Hilfslehrer Dr. Böllmer.

Religion 2 Stb.: Biblische Geschichte des Neuen Testaments nach Preuß. Erklärung und Einprägung des II. Hauptstücks mit Luthers Auslegung und dazu gehörigen Sprüchen. 4 Lieder. V^a im S.: Dr. Mettin, im W.: Oberlehrer Crampe. V^b im S.: Oberlehrer Dr. Lange, im W.: Dr. Böllmer. — **Deutsch** 3 Stb.: Lesen wie in VI, einfacher und erweiterter Satz, das Notwendigste vom zusammen-

gesetzten Sage. Orthographische und Interpunktions-Übungen, Versuche im schriftlichen Nachzählen. Wöchentlich ein Diktat, beziehentlich eine Aufschreibung. V^a im S.: Dr. Mettin, im W.: Dr. Böllmer. V^b: Oberlehrer Lambert. — **Französisch** 6 Std.: Plög, Elementarbuch. Geschlechtswort, Teilartikel, Geschlecht der Substantiva, Bildung der Mehrheit und der weiblichen Form des Adjektivs, Steigerung des Adjektivs, Fürwörter, Zahlwörter, die wichtigsten unregelmäßigen Verbalformen. Repetition des Sextaner-Pensums, von demselben die regelmäßigen Konjugationen neu (wegen Übergangs zum neuen Lehrplan). Sprechübungen. Wöchentliche schriftliche Klassenarbeiten. V^a im S.: Breddin, im W.: Dr. Bruns. V^b: Dr. Böllmer. — **Geschichts-Erzählungen** 1 Std.: Erzählungen aus der alten Sage und Geschichte (im S. der griechischen, im W. der römischen). V^a im S.: Dr. Mettin, im W.: Dr. Böllmer. V^b: Oberlehrer Lambert. — **Erdkunde** 2 Std.: Physische und politische Erdkunde Deutschlands. Weitere Einführung in das Verständnis des Reliefs, des Globus und der Karten; Anfänge im Entwerfen von Kartenskizzen. Kirchhoff I, § 92. V^a im S.: Oberlehrer Crampe, im W.: Dr. Bruns. V^b im S.: Dr. Böllmer, im W.: Oberlehrer Dr. Hammerschmidt. — **Rechnen** 5 Std.: Höpfer, Aufgaben zum Zifferrechnen. Gemeine unbenannte und benannte Brüche. Einfache Aufgaben der Regel de tri (Schluß auf die Einheit) und einfachste Fälle der Zinsrechnung. Die deutschen Maße, Gewichte und Münzen. Wöchentliche schriftliche Klassenarbeiten. V^a: Oberlehrer Flade, V^b: Dr. Böllmer. — **Naturbeschreibung** 2 Std. Im S.: Vollständige Kenntnis der äußeren Organe der Blütenpflanzen im Anschluß an die Beschreibung und Vergleichung verwandter, gleichzeitig vorliegender Arten. Schematisches Zeichnen von Pflanzenteilen. Im W.: Beschreibung wichtiger Wirbeltiere nach vorhandenen Exemplaren und Abbildungen nebst Mitteilungen über deren Lebensweise, Nutzen und Schaden. Grundzüge des Knochenbaues des Menschen. Schematisches Zeichnen einzelner Körperteile. Dr. Borkert. — **Schön schreiben** 2 Std.: Zeichenlehrer Lehmann. — **Zeichnen** 2 Std.: Linien. Winkel. Geradlinige Flächenfiguren: Vierecke (Quadrat), Dreiecke, regelmäßiges Sechseck und Achteck. Krumme Linien: Kreis, Ellipse zc. Spirale und ihre einfachste Anwendung. Blatt-, Blüten- und Fruchtformen. Zeichenlehrer Lehmann.

Sexta.

Klassenlehrer: Zeichenlehrer Lehmann.

Religion 3 Std.: Biblische Geschichten des Alten Testaments nach Preuß. Festgeschichten. Durchnahme und Erlernung des I. Hauptstücks mit Luthers Auslegung, einfache Wortklärung des II. und III. Hauptstücks. 4 Kirchenlieder. Sprüche. Im S.: Dr. Mettin, im W.: Oberlehrer Dr. Lange. — **Deutsch** 4 Std.: Lesen von Gedichten und Prosastrücken, Übungen im Wiedererzählen und im Niederschreiben desselben. Auswendiglernen von Gedichten. Bindeteile und Glieder des einfachen Satzes; Unterscheidung der starken und schwachen Flexion. Rechtschreibung. Wöchentliche Diktate. Oberlehrer Crampe. — **Französisch** 6 Std.: Plög, Elementarbuch. Die regelmäßige Konjugation. Die Hilfsverben avoir und être. Das Notwendigste aus der Formenlehre, des Adjektivs und über die Zahlwörter. 8-tägige Extemporalien, teilweise abwechselnd mit Diktaten. Sprechübungen über nächstliegende Gegenstände. Oberlehrer Dr. Kühlemann. — **Geschichts-Erzählungen** 1 Std.: Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte. Oberlehrer Crampe. — **Erdkunde** 2 Std.: Im heimatskundlichen Unterrichte wurden die Grundbegriffe der Geographie entwickelt; daran schloß sich eine kurze Betrachtung der Erde als Himmelskörper, sowie ein Überblick über die Oberflächensform der Erde und der politischen Gebilde auf ihr. Im S.: Dr. Mettin, im W.: Dr. Bruns. — **Rechnen** 5 Std.: 4 Spezies mit benannten und unbenannten Zahlen. Die deutschen Maße, Gewichte und Münzen nebst Übungen in der dezimalen Schreibweise und den einfachsten dezimalen Rechnungen. Teilbarkeit der Zahlen. Addition und Subtraktion unbenannter Brüche. Zeichenlehrer Lehmann. — **Naturbeschreibung**

2 Std. Im S.: Beschreibung vorliegender Blütenpflanzen, im Anschluß daran Erklärung der Formen und Teile. Übungen im einfachen schematischen Zeichnen des Beobachteten. Im W.: Beschreibung wichtiger Säugetiere und Vögel in Bezug auf Gestalt, Farbe und Größe nach vorhandenen Exemplaren und Abbildungen, nebst Mitteilungen über Lebensweise, Nutzen, Schaden. Übungen im schematischen Zeichnen einzelner Körperteile. Dr. Borchert. — **Schön schreiben** 2 Std.: Zeichenlehrer Lehmann.

Der technische Unterricht.

a) **Turnen.** Prima bis Sexta turnten in 5 Abteilungen, jede 3 Stunden. Turnlehrer sind: Oberlehrer Dr. Hammerschmidt, Oberlehrer Dr. Völker und Probekandidat der Latina Dr. Nebert. Vom Turnen befreit: 17 Schüler auf ärztliches Verlangen, 3 Schüler wegen zu weiten Schulweges.

b) **Gesang.** Prima bis Untertertia bildeten 2 Chöre. Der I. Chor sang 3 Std., der II. Chor 1 Std., Quarta mit Quinta vereint und Sexta je 1 Std. Gesanglehrer Zehler. Vom Singen befreit 4 Schüler.

4. Verzeichnis der Abiturienten-Aufgaben.

a) **Michaëlis 92:** **Deutsch. Aufg.** Friedrich Wilhelm der große Kurfürst, der Begründer des brandenburgisch-preussischen Staates. — **Franz. Aufg.** Prépondérance de la France dans la seconde moitié du dix-septième siècle. — **Mathem. Aufg.** 1. Die Gleichungen der vier Seiten eines vollständigen Vierseits sind: 1) $x - y + 1 = 0$; 2) $3x + y - 13 = 0$; 3) $x - 4y = 0$; 4) $3x + 2y = 7$; beweise mit den Prinzipien der analytischen Geometrie den planimetrischen Satz: Im vollständigen Vierseit wird jede Diagonale durch die beiden anderen harmonisch geteilt. 2. Wann und wo geht in Halle am 10. September die Sonne unter? 3. Der Durchmesser einer Kugel drehe sich um den Kugelmittelpunkt so, daß seine beiden Endpunkte auf zwei Parallelkreisen laufen. Wie groß sind die auf den Flächen derselben ruhenden Kugelsegmente für den Fall, daß der von den Durchmesserlagen gebildete Doppelkegel ein Maximalvolumen habe? 4. Für welchen reellen Wert von x hat die Funktion $x^4 - 8x^3 + 22x^2 - 24x + 12$ ein Maximum, für welchen ein Minimum? — **Phys. Aufgaben.** 1. Von einer Höhe $h = 100$ m fällt eine elastische Kugel vom Gewichte $P = \frac{1}{2}$ kg herab auf eine elastische wagerechte Platte. Mit welcher lebendigen Kraft trifft sie dieselbe und nach welcher Zeit gelangt sie zurückstrebend an einen 30 m über der Platte befindlichen Punkt? 2. Bei einem Bunsen-Photometer sei der Reflexions-Koeffizient des Papiers und Ölflecks bezüglich λ und λ_1 , der Durchlassungs-Koeffizient μ und μ_1 . Auf der einen Seite des Schirmes befinde sich in unveränderlicher Entfernung R von ihm die Lichtquelle von der Intensität J , auf der andern Seite dagegen die beiden Lichtquellen J_1 und J_2 . Wie groß ist das Intensitätsverhältnis dieser beiden, wenn ich sie vom Schirme in die Entfernungen R_1 und R_2 , bezüglich r_1 und r_2 bringen muß, je nachdem der Fettfleck auf der Seite der ersten Lichtquelle J , oder auf der andern Seite verschwinden soll?

b) **Ostern 93:** **Deutsch. Aufg.** Was erinnert in Schillers „Wallenstein“ an Shakespeares „Macbeth“? — **Franz. Aufg.** Fondation de la monarchie absolue en France. — **Mathem. Aufg.** 1. In eine Kugel vom Radius r wird ein gerader Kreiszylinder beschrieben so, daß dessen Volumen der n -Teil des Kugelvolumens ist. a) Wieviel Zylinder sind möglich? b) Welches relative Volumen, welche relative Höhe und welchen relativen Radius hat der Maximalzylinder? 2. Welche reellen Werte von x , y , w genügen den 3 Gleichungen $x + y = w - 1$; $x^2 + y^2 = w^2 - 1$; $x^3 + y^3 = w^3 + 39$? 3. Wo auf der Erde hat man vormittags 9 Uhr am kürzesten Tage Sonnenaufgang? Wie hoch über dem Horizonte dieses Ortes steht die Sonne zu Mittag? 4. Der Mittelpunkt eines rechtwinkligen Koordinaten-

systems sei auch Mittelpunkt einer Ellipse, deren Kurve durch die beiden Punkte $x_1 = +5$, $y_1 = +1$; $x_2 = +1$, $y_2 = -6$ gehe. a) Wie lang sind die beiden Hauptachsen der Ellipse? b) Wie lang sind die beiden Ellipsen-Normalen, die durch jene Punkte gehen? c) Wie groß ist die trigonometrische Tangente des Winkels, den beide Normalen einschließen? — **Physik. Aufg.** Nach Feststellung der Begriffe absolutes, relatives und spezifisches Gewicht ist a) die hydrostatische Methode, das relative Gewicht fester und flüssiger Körper zu bestimmen — unter Betonung der dabei angewandten hydrostatischen Gesetze —, darzulegen; b) zu zeigen, wann die relativen Gewichte die Maßzahlen der spezifischen Gewichte werden; endlich ist c) die sinnreiche Einrichtung der Westphal'schen Waage, den relativen Gewichtsquotienten auf 4 Dezimalen ausdividiert zu geben, unter Hinweis auf gewisse Gesetze der Mechanik zu erörtern.

5. Verzeichnis der Schulbücher.*)

Religion. Preuß, Bibl. Geschichten (in VI u. V); Jaspis, Katechismus (in VI—I); das Prov.-Gesangbuch (VI—I); die Bibel (IV—I); Hollenberg, Hilfsbuch für den evangel. Religionsunterricht (II^b—I).

Deutsche Sprache. Masius, Lesebuch (VI—IV); Regeln der deutschen Rechtschreibung (VI—I); Wendt, Satzlehre (VI—III^a); Hopf u. Paulsied, Lesebuch (III^b u. III^a); Archenholz, Geschichte des siebenj. Krieges (III^b); Schiller, Geschichte des dreißigj. Krieges (III^a); Voh, Homers Odyssee (II^a).

Lateinische Sprache. Ellendt-Seyffert, Schulgrammatik (IV—I); Hennings, 3. Teil, Übungsbuch (IV u. III^b); Meyring, Übungsbuch, 2. Abt. (III^a—II^a); Cornel. Nepos (IV); Caesar, de bello gallico (III^b u. III^a); Doid, Metamorphosen (II^b u. II^a); Caesar, bellum civile (II^b); der (mittlere, oder kleinere) Georges, Lexikon (III^a—I).

Französische Sprache. Plötz, Elementarbuch (VI—IV); Plötz, Schulgrammatik (III^b—I); Plötz, Übungen zur Syntax (I); Thibaut oder Sachs, Lexikon (II^b—I).

Englische Sprache. Gesenius, Lehrbuch der englischen Sprache, 1. Teil (III^b); 2. Teil (III^a—I); Thieme (meistens), Lexikon (II^b—I).

Geschichte. D. Jäger, Leitfaden in alter Gesch. (IV); Dav. Müller, Leitfaden für die Geschichte des deutschen Volks (III^b—II^b); Puzker, histor. Atlas (IV—I); Herbst, histor. Hilfsbuch (II^a—I).

Geographie. Kirchhoff, Schulgeographie (VI—I); Kirchhoff-Kropatschek, großer Schulatlas (III^a—I); Debes, Zeichenatlas, 1. bis 3. Heft (V—II^b); Debes, kleiner Schulatlas (V—III^b).

Botanik. —

Zoologie. Vogel u. Ohmann, zoolog. Zeichentafeln, Heft 1 (VI), Heft 2 (V u. IV), Heft 3 (III^b).

Physik. Geikin, naturw. Elementarbücher (II^b); Reiz, Lehrbuch der Physik (II u. I); Budde, Physikalische Aufgaben (I).

Chemie und Mineralogie. Geikin, naturwissen. Elementarbücher (II^b); Arendt, Grundzüge der Chemie (II u. I).

Mathematik. Spieker, ebene Geometrie (IV—I); Bardey, Aufgabensammlung (III^b—I); Reidt, Trigonometrie (II^b u. II^a); Wiegandt, Stereometrie und sphärische Trigonometrie (I); Heilermann, Arithmetik, 2. u. 3. Teil (I); Wiegandt, analytische Geometrie (I); Greve, Logarithmentabelle (II^b—I).

Rechnen. Höpfner, Rechenhefte (VI—III^b).

*) Auf vielfachen Wunsch der Eltern unserer Schüler und der Freunde unserer Schule aufgenommen.

Gesang. Rogolt, Gesangschule, 2. Kursus (VI—IV); Schubring, Sang und Klang (Chor); Greger, Zwei- bis vierstimmige Lieder (Chor).

Außerdem fordert der Unterricht in der **deutschen, lateinischen, französischen und englischen Sprache** in den Oberklassen einzelne Bändchen der Klassikerausgaben.

II. Auswahl aus den Mitteilungen und Verfügungen der vorgesetzten Behörden.

1892.

Magdeburg d. 11. April. Das Pr.=Sch.=Koll. genehmigt den Lehrplan der Anstalt und bestimmt, daß die Korr. der kurzen Ausarbeitungen in Geschichte u. den betreffenden Fachlehrern obliege.

Berlin d. 9. Mai. Der Herr Minister ordnet ausnahmsweise eine Abschlußprüfung am Ende des Sommersemesters für Schüler der Obersekunda an, welche in den Subalterndienst eintreten wollen.

Berlin d. 9. Mai und Magdeburg d. 20. Mai. Der Herr Minister und das Pr.=Sch.=Koll. erlassen gegen den neuern Unfug der Schülerverbindungen Bestimmungen.

Magdeburg d. 15. Mai. Das Pr.=Sch.=Koll. teilt mit, daß bei der Einrichtung der Untersekunda einer umgewandelten Schule die Genehmigung des Herrn Reichskanzlers zur Ausstellung von Zeugnissen für die wissensch. Befähigung für den einj. Dienst von neuem nachzusuchen sei.

Berlin d. 16. Juni. Der Herr Minister trifft Bestimmungen über den Ausfall des Schulunterrichts an heißen Tagen.

Magdeburg d. 22. Juni. Das Pr.=Sch.=Koll. fordert nach beigegebenem Schema Bericht über die Bibliotheken der Anstalt.

Magdeburg d. 16. August. Das Pr.=Sch.=Koll. teilt die Bedingungen mit, unter welchen die Teilnahme der Gymnasiallehrer an einem bevorstehenden Kursus des Kaiserl. archäolog. Instituts gestattet werden kann.

Berlin d. 5. September. Der Herr Minister ordnet die Befolgung der im Reichsamt des Innern festgestellten Maßnahmen für den Fall des Auftretens der asiatischen Cholera in Deutschland noch besonders für die Schulen an.

Berlin d. 9. September. Der Herr Minister empfiehlt bei Ausflügen besondere Vorsicht in der Benutzung vorhandener Turngeräte.

Berlin d. 10. September. Der Herr Minister ergänzt seine Verfügung vom 16. Juni über den Ausfall der Schule bei großer Hitze.

Magdeburg d. 12. September. Das Pr.=Sch.=Koll. ordnet an, daß vorerst auch fürs Schuljahr 1893/94 von der Neueinführung von Schulbüchern abzustehen sei.

Magdeburg d. 21. September. Das Pr.=Sch.=Koll. ordnet für sämtliche festangestellte wissenschaftliche Lehrer die Amtsbezeichnung „Oberlehrer“ an.

Berlin d. 21. September. Der Herr Minister ordnet Verweisung von der Schule für diejenigen Schüler an, welche wiederholt da, wo die Schule für Beaufsichtigung verantwortlich ist, mit gefährlichen Waffen betroffen werden.



- Berlin d. 24. Oktober. Der Herr Minister verfügt, daß den Kandidaten des neu sprachlichen Unterrichts die im Ausland zur Bervollkommnung in den Fremdsprachen zugebrachte Hälfte des Probejahrs in Zukunft anzurechnen sei und macht auf die für deutsche Lehrer getroffenen Einrichtungen der Universität Genf und des deutschen Lehrervereins in London besonders aufmerksam.
- Berlin d. 26. Oktober. Der Herr Minister wünscht, daß die Jahresprogramme mehr als bisher sowohl für Zwecke der Schulgeschichte, als auch zur Erörterung wichtiger und allgemeiner interessierender Fragen des Unterrichts und der Erziehung durch die Leiter der höheren Schulen nutzbar gemacht werden.
- Magdeburg d. 16. November. Das Pr.-Sch.-Koll. ordnet an, daß bei Neuanschaffung von Thermometern nur das 100-teilige zu wählen sei.
- Magdeburg d. 21. November. Das Pr.-Sch.-Koll. ordnet die Reduktion der Turnabteilungen auf höchstens 60 Schüler an.
- Magdeburg d. 23. November. Das Pr.-Sch.-Koll. teilt die Verfügung des Herrn Ministers mit, daß das Ergebnis der Abschlußprüfung in Unter-Sekunda erst am Schluß bei der Verkündung der Beförderungen mitzuteilen sei, und daß die geprüften Schüler die Schule bis zum Schluß derselben zu besuchen haben. Auch sollen die bestandenen Schüler außer dem Zeugnis über ihre Beförderung nach Ober-Sekunda auch das über ihre wissenschaftliche Befähigung zum einjährigen Dienst erhalten.
- Berlin d. 2. Dezember. Der Herr Minister verurteilt und untersagt die nur zum Zwecke der Reifeprüfung angestellten Geschichtswiederholungen und legt Nachdruck auf den Erweis innern Verständnisses und geistiger Aneignung.
- Berlin d. 17. Dezember. Der Herr Minister fordert, zur Darstellung eines Bildes von dem gesamten preussischen Unterrichtswesen auf der Ausstellung zu Chicago der Central-Unterrichtsverwaltung diejenigen Gegenstände der Schule zu überlassen, welche für die Durchbildung unseres höheren Schulwesens charakteristisch sind.

1893.

- Magdeburg d. 10. Januar. Das Pr.-Sch.-Koll. erinnert an die bei Berechnungen zu Grunde zu legende Pflichtstundenzahl der wissenschaftlichen Lehrer.
- Magdeburg d. 11. Januar. Das Pr.-Sch.-Koll. hebt die Bestimmung auf, daß der gesamte Schülercötus solidarisch für den nicht ermittelten Zerstörer von Anstaltseigentum einzutreten habe.
- Magdeburg d. 12. Januar. Das Pr.-Sch.-Koll. teilt mit, daß der Herr Minister einen Beförderungssatz von 81 und 82 noch nicht als genügend ansehe.
- Magdeburg d. 2. und 9. Februar. Das Pr.-Sch.-Koll. bestimmt die diesjährigen Osterferien.

III. Zur Geschichte der Anstalt.

- Beginn des Schuljahres am 21. April früh 8 Uhr mit der Aufnahme der angemeldeten Schüler.
Die Eröffnungsfeier fand an demselben Tage nachmittags 3 Uhr statt.
Am Bußtage (11. Mai) und Himmelfahrtstage (26. Mai) fiel der Unterricht aus.
Die Pfingstferien dauerten vom 3. bis 8. (einschließlich) Juni.

Am 18. Juni wurde von den obersten Klassen die alljährliche Turnfahrt und zwar diesmal über Ballenstedt in den Harz bis zur Victorshöhe unternommen. Die Turnerschar wurde vom Wetter begünstigt, kehrte zwar sehr ermüdet, aber höchst befriedigt zurück. Die übrigen Klassen erhielten zu kleineren Ausflügen am 13. August den Vormittag frei.

Am 1. Juli fand durch Herrn Geheimen Regierungsrat Trosien aus Magdeburg die Einführung der neu ernannten Direktoren der Franckeschen Stiftungen, des Herrn Gesamt-Direktors Dr. Fries und des Herrn Kondirektors und Rektors der Latina Dr. Becker statt, weshalb an diesem Tage der Unterricht von 9³/₄ Uhr ab ausfiel.

Die Sommerferien währten vom 2. Juli bis zum 1. August.

Die Schulfeier des Sedantages (2. Septbr.) gab in Gedichtvorträgen der Schüler ein Bild der deutschen Geschichte bis Sedan, das durch eine Ansprache des Herrn Oberlehrers Crampe noch wirkungsvoller wurde; auch wurde die Feier durch Gesangvorträge des Schülerchors unter Leitung des Gesanglehrers Herrn Zehler gehoben.

Die mündliche Herbst-Keisepfprüfung fand am 19. September unter dem Vorsitz des Herrn Geh. Regierungs- und Provinzial-Schulrats Trosien statt; tags zuvor (am 18. September) hat die Schule in der Glaucha'schen Kirche das heilige Abendmahl genommen.

Im Verlaufe des Sommers wurde nach Vorschrift an nicht wenigen Tagen wegen großer Hitze der Unterricht von 12 Uhr ab ausgesetzt.

Schulschluß des Sommerhalbjahrs am 1. Oktober. Die Herbstferien währten bis zum 17. Oktober. Eröffnung des Wintersemesters am 18. Oktober früh 8 Uhr.

Mit der Schlußandacht des 1. Wintervierteljahrs (am 21. Dezember), welche Gesänge des Schülerchors feierlicher gestalteten, wurde die Verteilung der aus dem Weihnachtsfonds zu Weihnachtsgeschenken beschafften Bücher verbunden.

Die Weihnachtsferien dauerten bis zum 4. Januar (einschließlich).

Am 27. Januar wurde früh 9¹/₂ Uhr der Geburtstag Sr. Majestät von der Schule im großen Versammlungs-saal festlich begangen. Die Festrede des Herrn Oberlehrers Dr. Völker führte die Heldenthaten des Wertherschen und Manteufelschen Korps zwischen Belfort, Dijon und Besançon vor. Patriotische Gesänge des Schülerchors unter Leitung des Gesanglehrers Herrn Zehler hoben die Feier.

Am 22. Februar fand die mündliche Keisepfprüfung unter Vorsitz des Herrn Geh. Regierungs- und Provinzial-Schulrats Trosien und unter Anwesenheit des Herrn Direktors der Franckeschen Stiftungen Dr. Fries statt.

Am 22. März, dem Geburtstage August Hermann Franckes, des Gründers der Stiftungen, sollen die 7 Abiturienten feierlich entlassen werden.

Der Schulschluß des Winterhalbjahrs findet am 25. März statt.

Die Osterferien dauern bis zum 10. April (einschließlich); mithin schließt das Schuljahr 1892/93 mit dem 10. April ab.

Der Gesundheitszustand der Schüler war während des ganzen Schuljahres ein besonders günstiger; der Schulbesuch konnte in der Mehrzahl der Klassen nahezu regelmäßig genannt werden; längere Zeit wurden überhaupt nur 2 Schüler und zwar durch ein Nervenleiden von der Schule abgehalten; ein Todesfall kam nicht vor. Zu den Ursachen dieses günstigen Zustandes darf sicher gerechnet werden, daß 1) die neuen Lehrpläne ermöglichten, für Sexta und die beiden Quinten Turnen und Singen auf den Vormittag zu verlegen, so daß die Kleinen täglich nur einmal zur Schule zu gehen brauchten; 2) daß unter gern gebotener Aufsicht des Lehrerkollegiums in jeder der 3 größeren Vormittagspausen sämtliche Schüler, wenn das Wetter irgend es erlaubte, auf den Schulhof entlassen und die Klassenräume

gründlich geküftet wurden. Die konsequente Durchführung dieses Verfahrens wäre uns aber nicht möglich geworden, wenn nicht das Direktorium der Franckeschen Stiftungen in seiner Fürsorge für unsere Schule unter nicht geringen Opfern um unsern ganzen Schulhof einen Rundgang aus Mosaikpflaster hätte legen lassen.

Aus dem Lehrer-Kollegium ist folgendes zu berichten: Am Anfang des Schuljahres wurde der 3. ordentliche Lehrer Herr Dr. Kühlemann zum 4. etatmäßigen Oberlehrer befördert; der 4. und 5. ordentliche Lehrer Herr Dr. Hammerschmidt und Herr Crampe rückten in die 3. und 4. ordentliche Lehrerstelle ein; in die vakante 5. wurde der Lehrer für neuere Sprachen Herr Gymnasiallehrer Dr. Böcker*) aus Eutin berufen, welcher jedoch wegen einer militärischen Übung erst 5 Wochen nach Anfang des Schuljahres (am 30. Mai) durch Unterzeichneten eingeführt werden konnte. Die Herren Dr. Böllmer und Dr. Borchert traten, da sie ihr Probejahr an unserer Anstalt Ostern 1892 beendet hatten, als außeretatliche wissenschaftliche Hilfslehrer ein. Endlich trat Herr Hilfslehrer Bredbin für neusprachlichen Unterricht von der Latina zu uns über.

Unter dem 21. September teilt das Königl. Provinzial-Schul-Kollegium mit, daß von jetzt ab bei sämtlichen wissenschaftlichen ordentlichen Lehrern der Anstalt der Amtstitel „Oberlehrer“ in Anwendung zu bringen sei. Es betrifft diese Titularerhöhung die Herren Flade, Dr. Lange, Dr. Hammerschmidt, Crampe und Dr. Böcker.

Am Ende des Sommerhalbjahres traf die Schule ein sehr herber Verlust; Herr Prof. Dr. Kramer, seit Ostern 1884 der Inspektor der Anstalt, schied aus seinem Amte. Schon im vorigen Jahresberichte wurde mitgeteilt, daß derselbe seit dem 9. Mai 1891 zur stellvertretenden Verwaltung einer Provinzial-Schulratsstelle ins Königl. Provinzial-Schul-Kollegium nach Magdeburg gerufen worden sei. Im Laufe dieses Sommers erhielt er die sehr ehrenvolle Berufung in dieses Amt, welcher er folgte. Die Schule, tief betrübt über diesen Verlust und doch auch wieder hoch erfreut über die ihrem bisherigen Inspektor gewordene Auszeichnung, ruft ihm auch an dieser Stelle herzlichsten Dank für empfangene Milde und Förderung, sowie warm empfundene Segenswünsche nach. — Die wissenschaftlichen Hilfslehrer Herr Dr. Mettin und Herr Dr. Bredbin verließen ebenfalls am Ende des Sommersemesters, ersterer nach 2 $\frac{1}{2}$ -jähriger, letzterer nach nur halbjähriger Amtsthätigkeit unsere Schule, ersterer um seiner Militärpflicht nachzukommen, letzterer um eine Lehrerstelle an der lateinlosen Realschule zu Magdeburg zu übernehmen. Wir sahen beide Herren ungern scheiden, da wir ihr gewissenhaftes und opferbereites Wirken dankbarst hatten schätzen lernen. — Am Anfang des Winterhalbjahres trat zur Übernahme besonders neusprachlichen Unterrichts der Probekandidat Herr Dr. Bruns, welcher Ostern ex. sein Probejahr beendet, von der Latina zu uns über.

Der Gesundheitszustand des Lehrer-Kollegiums war durchs ganze Jahr hindurch ein sehr erfreulicher. Nur Herr Zeichenlehrer Lehmann mußte erkältet zweimal je 2 Tage und leider die letzten 3 $\frac{1}{2}$ Wochen vor den Osterferien den Unterricht aussetzen.

*) Herr Dr. Paul Böcker, geb. 1860 zu Arnstadt, besuchte von 1880 ab die Universitäten Berlin, Straßburg, Genf, Halle, promovierte 1887 in Halle und legte auch daselbst 1888 das Oberlehrer-Examen ab. Dem Realgymnasium der Franckeschen Stiftungen hat er von 1888—91 zuerst als Probandus und dann als wissenschaftlicher Hilfslehrer angehört. Von Ostern 1891—92 war er ordentlicher Lehrer am Gymnasium in Eutin.

4) Übersicht über den Umfang der Osterbersefungen*)

(innerhalb der Verwaltungsberichtsperiode).

Ostern	Schülerzahl unmittelbar vor der Bersefung	Davon wurden berseft**)	Prozentfaß der Bersefung
1891	277	214	77,26
1892	280	233	83,22
1893	331	268	80,97

V. Sammlungen der Lehrmittel.

A. Aus den vorhandenen Mitteln erwarb die Schule:

a) Für die **physikalische Sammlung**: einen Bodendruckapparat; einen größeren hufeisenförmigen Elektromagneten mit Zubehör zu diamagnetischen Versuchen und mit dem Waltenhoff'schen Pendel; einen Perkussionsapparat; eine Schwungmaschine; Arago's-Apparat zu induzierten Strömen; einen Apparat für statische Momente; ein Fahrradmodell; einen Apparat zum Kräfte- und zum Wege-Parallelogramm; den Apparat von Löwy; ein Pyknometer; das Modell eines Bernier; ein Dampfkesselchen.

b) Für das **chemische Arbeitszimmer**: einen Danielschen Hahn; 2 Aräometer; 2 Collobium-Ballons; ein Kondensatorrohr; einen Apparat nach Ripp; eine Gasentbindungsflasche; 2 Gaswaschflaschen; einen Kühler; eine Mensur; einen Ofen; eine größere Reihe von Verbrauchsgegenständen und Materialien.

c) Für die **naturgeschichtliche Sammlung**: je ein Exemplar Uferschwalbe, Baumlerche, Stieglitz, ausgestopft.

d) Für die **Kartenammlung**: nichts; es sind vorjährige Mehranfchaffungen bezahlt worden.

e) Für den **Zeichenunterricht**: Moser, Pflanzenstudien; Stuhlmann'sche Holzmodelle (1 Satz); eine Anzahl Modelle für das perspektivische Zeichnen.

f) Für die **Schüler-Bibliothek**: Wrobel, Übungsbuch zur Arithmetik. — Weiler, Der praktische Elektriker. — Freudenfeld und Pfeffer, Preußen und Deutschland unter den Regenten aus dem Hause Hohenzollern. — Wolf, Die That des Arminius. — Aus allen Weltteilen, Jahrgang 1891/92. — Die Naturkräfte (naturwissenschaftliche Volksbibliothek) 30 Bde. — Freytag's Ahen. — Freytag, Aus deutscher Vergangenheit. — Bertram, Physikalisches Praktikum. — Noack, Leitfaden für physikalische Schülerübungen. — Das Buch der Erfindungen, IX.: Die Elektrizität von Wilke. — Herzberg, Geschichte der Stadt Halle a/S. III.

*) Der Unterrichtserfolg bei uns ist wesentlich mit bedingt durch einige übervolle Mittel- und Unterklassen und durch den Andrang solcher auswärtiger Schüler, die für eine bestimmte Klasse ein Zeugnis mitbringen, sich oft aber nachher unreif erweisen.

***) Die Zahlen bilden die Summe aus den Berseften, welche der Anstalt verblieben, und aus denen, welche mit der erlangten Bersefung die Anstalt verließen (die Abiturienten eingerechnet).

g) **Für die Lehrer-Bibliothek:** Fortsetzungen folgender Zeitschriften und Lieferungswerke: Poggen-dorff, Annalen für Physik und Chemie; Beiblätter dazu; Zeitschrift für den mathematischen Unterricht von Hoffmann; das Zentralblatt für das gesamte Unterrichtswesen; Fricke und Richter, Lehrproben; Encyclopädie der Naturwissenschaften; Bronn, Klassen und Ordnungen des Tierreichs; Litteraturblatt für germanische und romanische Philologie; Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen; Blätter für höheres Schulwesen; Zentralorgan für die Interessen des Realschulwesens; Poske, Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht; Lyon, Zeitschrift für den deutschen Unterricht. — Angeschafft wurden: Ackermann, Die formale Bildung. — Lehrpläne der höheren Schulen und Ordnung für die Reifeprüfung. — Graetz, Die Elektrizität und ihre Anwendung. — Zepf, Text zu den Wandtafeln über Telephonie. — Schmidt, Die Staubbeschädigungen beim Hallenturnen. — Jahresberichte über die höheren Schulen nebst Ergänzungsheft. — Lamprecht, Deutsche Geschichte, 3 Bde. — Ogilvie, The Imperial Dictionary of the English Language. — Hovestadt, Absolute Maße. — Zacharias, Die Akkumulatoren. — Herz, Die Ausbreitung der elektrischen Kraft. — Heydweiler, Ausführung elektrischer Messungen. — Fricke, Pädagogische und didaktische Abhandlungen. — Sahulka, Über Wechselstrommotoren.

h) **Für den Gesangunterricht:** Nichts. Frühere Mehranschaffungen sind bezahlt worden.

B. Durch Geschenke erwarb die Anstalt: Vom königlichen Kultusministerium: Palestrina's Werke, Bd. 31, und 2 Bände des Jahrbuchs der geologischen Landesanstalt und Bergakademie in Berlin für die Jahre 1889 und 1890. — Vom königlichen Oberbergamt in Halle: Produktion der Bergwerke, Salinen und Hütten des preussischen Staates im Jahre 1891. — Von der historischen Kommission der Provinz Sachsen: Neujahrsblätter 1893 Nr. 17: Geschichte der Stadt Erfurt bis zum Jahre 1664 von Dr. Beyer. — Von den Herren Verfassern oder Verlegern: Französisches Elementarbuch von Dr. Breyman und Dr. Möller; Dittos Schreibschule; Willenweber, Übersetzungsbuch ins Französische; Schillmann, Schule der Geschichte, 3. und 4. Teil; Müller, vierstellige Logarithmen-Tafel; Schönborns lateinisches Lesebuch, 1. Teil; Ostermanns lateinisches Übungsbuch, 1. Teil; Kirchhoff, Erdkunde für Schulen, 1. Teil; Bretschneider, De Phalsbourg à Marseille. — Direktor Muff: Unser zweites Seminarjahr. — Die gesamten Festschriften des 9. Lehrertags in Halle. — Plöck, Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher von Dr. Karl Plöck. — Förster, Rede zur Gedächtnisfeier Friedrich Wilhelms III. — Stenographischer Bericht über die Verhandlungen des 9. deutschen Lehrertags in Halle. — Polack, Das erste Geschichtsbuch. — Schmidt, Lehrbuch der englischen Sprache, 2 Teile. — Ranke, Präparationen, Heft 2 und 6. — Paulsief, Deutsches Lesebuch, II. Teil 1. Abt. für Tertia und Unter-Sekunda und 2. Abt. für Ober-Sekunda und Prima. — Ostermann, Lateinisches Übungsbuch für Quinta. — Kiepert, Atlas antiquus. — Strien, Histoire d'un conserit von Erdmann-Chatrian. — Strien, Elementarbuch der franz. Sprache. — Gauß, Fünfstellige Logarithmen. — Meurer: a) Odyssee latine für Sexta; b) Ilias latine für Quinta. — Verlagskatalog der Waisenhaus-Buchhandlung, 2 Bde. — Schönborns lateinisches Lesebuch von Schwinger. — Weseners griechisches Elementarbuch. — Straube, Der Kreis Querfurt, Karte mit Begleitblatt (Geschenk vom Herrn Oberlehrer Dr. Maennel). — Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen, 2 Teile. — Friedländer, Grundriß der Weltgeschichte, 2. Teil. — Der Verlag von G. Freytag in Leipzig sandte von seinen lateinischen Schulwerken je 1 Exemplar.

Für diese Geschenke spreche ich im Namen der Anstalt hiermit den ehrerbietigsten Dank aus.

Aus Schülerkreisen sind folgende Geschenke gemacht worden, für welche ich hier herzlich danke:

a) **Zur Schüler-Bibliothek:** Schwarze Husaren von Mackensen, Major (früherer Schüler der Anstalt), die große und kleine Ausgabe.

b) Zur naturgeschichtlichen Sammlung: von Gildenpennig aus II^b ein Standglas voll Staßfurter Salze; Liebner aus II^a ein mittelalterliches Thongefäß; Neumeyer II^b einige Mineralien; Kauf I Balg eines schwarzen Eichhorns; Kersten, Staßfurter Salze; Holzhausen, eine Fledermaus.

c) Zum physikalischen Kabinet: Von abgehenden Schülern Ostern 1892 aus II^b *N.* 13,50; von Fritsche aus II^b *N.* 2; von Becker aus II^a *N.* 3. Michaelis 92 vom Abiturienten Rühl *N.* 6; von Werther aus II^a *N.* 10. Aus diesen und im vorigen Jahresbericht genannten Geschenken wurde angeschafft: Weinholds Apparate für Drehstrom und Drehfeldversuche.

VI. Stiftungen und Unterstützungen.

Das Ziemann-Stipendium wurde am 4. Mai 1892 dem Ober-Sekundaner Alfred Meyer aus Halle a/S., das von der Stadt Halle gestiftete Francke-Stipendium am 22. März 1893 dem Abiturienten Paul Welz aus Eilenburg verliehen.

Zu den Mitteilungen im vorigen Jahresberichte über die Trothastiftung und über die beiden aus ihr fließenden ansehnlichen Stipendien ist zuzufügen, daß unter dem 3. September 1892 die landesherrliche Genehmigung zur Annahme dieser Schenkung vollzogen ist; daß die Schule zwar vom 1. Januar 1893 in den Zinsgenuß tritt, aber noch auf 2 Jahre die Auszahlung der beiden Stipendien sich versagen muß, da zunächst aus den Zinsen der Jahre 93 und 94 die nicht unbeträchtliche Erbschaftssteuer und die Kosten der Eintragung des Kapitals ins Staatsschuldbuch zu decken sind. Erst im Frühjahr 1895 kann der Zinsenrest von circa *N.* 600 und dann in jedem folgenden Frühjahr der volle Zinsenbetrag zur Verteilung kommen. Besonders sei hervorgehoben, daß die Stiftungsurkunde bedürftige, sittlich tüchtige Abiturienten und zwar jedes beliebigen zukünftigen Berufes im Auge hat.

Aus dem Weihnachtsfonds erhielt am 21. Dezbr. 1892 je ein Schüler jeder Klasse ein Buch als Weihnachtsgabe.

Das Schulgeld wurde durch das Direktorium der Franckeschen Stiftungen im Sommerhalbjahr 1892 3 Schülern zu je $\frac{4}{5}$, 1 Schüler zu $\frac{3}{5}$, 2 Schülern halb, 20 Schülern zu je $\frac{2}{5}$ und 22 Schülern zu je $\frac{1}{5}$; im Winterhalbjahre 92/93 2 Schülern ganz, 4 Schülern zu je $\frac{3}{5}$, 2 Schülern halb, 14 Schülern zu je $\frac{2}{5}$ und 37 Schülern zu je $\frac{1}{5}$ erlassen.

VII. Mitteilungen an die Eltern unserer Schüler.

1. Die Umbildung unsers Realgymnasiums (mit Latein) in eine (lateinlose) Oberrealschule ist im vollen Gange. Zu Anfang des neuen Schuljahres 1893/94 wird die Quarta der Oberrealschule eröffnet, während die des Realgymnasiums verschwindet, so daß vom April d. Js. ab von ersterer Anstalt Sexta, Quinta, Quarta; von letzterer noch die beiden Tertien, Secunden und Primen vorhanden sein werden. In sämtliche genannte Klassen werden Ostern d. Js. vorher angemeldete Schüler aufgenommen.

2. Nach den Nachfragen zu urteilen, scheint es erwünscht, hier den Ministerial-Erlass vom 1. Dezbr. 1891 (cf. Deutscher Reichsanzeiger vom 14. Dezbr. 1891) über die Berechtigungen, welche mit dem Reifezeugnis einer Oberrealschule verbunden sind, wiedergegeben zu sehen. Es heißt daselbst:

In den Berechtigungen der höheren Lehranstalten treten mit Genehmigung Sr. Majestät des Königs die nachstehenden Änderungen ein: Die Reifezeugnisse der Ober-Realschulen werden als Erweise zureichender Schulvorbildung anerkannt: 1. für das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften auf der Universität und für die Zulassung zur Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen; 2. für die Zulassung zu den Staatsprüfungen im Hochbau-, Bauingenieur- und Maschinenbaufach; 3. für das Studium auf den Forst-Akademien und für die Zulassung zu den Prüfungen für den Königl. Forstverwaltungsdiensft; 4. für das Studium des Bergfachs und für die Zulassung zu den Prüfungen, durch welche die Befähigung zu den technischen Ämtern bei den Bergbehörden des Staats darzulegen ist.

Die Zeugnisse über die nach Abschluß der Unter-Sekunda einer neunstufigen höheren Lehranstalt, also nach sechsjährigem Schulkursus bestandene Prüfung, die von Ostern 1893 ab zur Einführung kommt und bei uns am 22. Februar c. zum ersten Male zur Ausführung gekommen ist, werden als Erweise zureichender Schulbildung anerkannt: für alle Zweige des Subalterndienstes, für welche bisher der Nachweis eines siebenjährigen Schulkursus erforderlich war. Für die Supernumerarier bei der Verwaltung der indirekten Steuern behält es bei der bisherigen Anforderung eines achtjährigen Kursus wissenschaftlicher Vorbildung.

Die Abschlußzeugnisse von Unter-Sekunda werden ausreichend erklärt auch für die Prüfung der öffentlichen Landmesser und fürs Markscheidefach, falls noch der einjährige Besuch einer anerkannten mittleren Fachschule hinzutritt; ferner zum Besuch der Gärtner-Lehranstalt bei Potsdam, falls noch im Latein die Kenntnisse des Quartapensums nachgewiesen werden.

Mithin haben die Oberrealschulen die sämtlichen Berechtigungen der Realgymnasien erhalten, ausgenommen diejenige des Studiums der neueren Sprachen fürs höhere Lehrfach.

3. Der Herr Minister der geistlichen, Schul- und Medizinal-Angelegenheiten hat bezüglich des Zwecks der Schule gänzlich untergrabenden **Anfugs der Schülerverbindungen** unter dem 9. Mai 1892 (siehe auch Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung, Dezemberheft 1892) angeordnet, hier mit nachfolgendem Auszug aus dem Circular-Erlasse vom 29. Mai 1880 die Eltern der Schüler oder ihre Stellvertreter, sowie die Stadtbehörden an die ihnen obliegenden Pflichten zu erinnern:

„Die Strafen, welche die Schulen verpflichtet sind, über Teilnehmer an Verbindungen zu verhängen, treffen in gleicher oder größerer Schwere die Eltern als die Schüler selbst. Es ist zu erwarten, daß dieser Gesichtspunkt künftig ebenso, wie es bisher öfters geschehen ist, in Gesuchen um Milderung der Strafe wird zur Geltung gebracht werden, aber es kann demselben eine Berücksichtigung nicht in Aussicht gestellt werden. Den Ausschreitungen vorzubeugen, welche die Schule, wenn sie eingetreten sind, mit ihren schwersten Strafen verfolgen muß, ist Aufgabe der häuslichen Zucht der Eltern oder ihrer Stellvertreter. In die Zucht des Elternhauses selbst weiter als durch Rath, Mahnung und Warnung einzugreifen, liegt außerhalb des Rechtes und der Pflicht der Schule; und selbst bei auswärtigen Schülern ist die Schule nicht in der Lage, die unmittelbare Aufsicht über ihr häusliches Leben zu führen, sondern sie hat nur deren Wirksamkeit durch ihre Anordnungen und ihre Kontrolle zu ergänzen. Selbst die gewissenhaftesten und aufopferndsten Bemühungen der Lehrerkollegien, das Unwesen der Schülerverbindungen zu unterdrücken, werden nur teilweisen und unsichern Erfolg haben, wenn nicht die Erwachsenen in ihrer Gesamtheit, insbesondere die Eltern der Schüler, die Personen, welchen die Aufsicht über auswärtige Schüler anvertraut ist, und die Organe der Gemeindeverwaltung, durchdrungen von der Überzeugung, daß es sich um die sittliche Gesundheit der heranwachsenden Generation handelt, die Schule in ihren Bemühungen rückhaltlos unterstützen. . . . Noch ungleich größer ist der moralische Einfluß, welchen vornehmlich in kleinen und mittleren Städten die Organe der Gemeinde auf die Zucht und gute Sitte der Schüler an den höheren

Schulen zu üben vermögen. Wenn die städtischen Behörden ihre Indignation über zuchtloses Treiben der Jugend mit Entschiedenheit zum Ausdruck und zur Geltung bringen, und wenn dieselben und andere um das Wohl der Jugend besorgte Bürger sich entschließen, ohne durch Denunziation Bestrafung herbeizuführen, durch warnende Mitteilung das Lehrerkollegium zu unterstützen, so ist jedenfalls in Schulorten von mäßigem Umfange mit Sicherheit zu erwarten, daß das Leben der Schüler außerhalb der Schule nicht dauernd in Zuchtlosigkeit verfallen kann."

Das neue Schuljahr 1893/94 wird Dienstag den 11. April nachmittags 3 Uhr eröffnet, nachdem vormittags 8 Uhr die **Prüfung und Aufnahme** der angemeldeten Schüler stattgefunden hat; zu dieser sind durchaus Taufzeugnis, Impf- (bezw. Wiederimpf-) Schein und Schulabgangszeugnis mitzubringen, falls diese Papiere uns noch nicht vorgelegen haben.

Halle a. S., im März 1893.

Der stellvertretende Inspektor

Prof. Dr. Sommer.



Studien zu J. J. Rousseaus Emil.

I.

Die Abhängigkeit J. J. Rousseaus in seiner Erziehungslehre von J. Locke.

Von

Oberlehrer Fr. Lambert.

Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S.
Ostern 1893.



Halle a. S.,

Druck der Buchdruckerei des Waisenhauses.

1893.

1893. Progr. Nr. 267.

iben der
dere um
zuführen,
mäßigen
uernd in

nachdem
iefer sind
gen, falls

itor



Die Abhandlung von J. J. Montanus in seiner Erstausgabe von J. J. ...
Herausgegeben von J. J. Montanus

Die Abhandlung von J. J. Montanus in seiner Erstausgabe von J. J. ...
Herausgegeben von J. J. Montanus

Halle



Halle

Halle

Halle

1808 Progr. Nr. 287

Emil
Emil
liegen
einer
ihrer
einer

Männ
und
den
zuglei
daß
im
genie
die
Möge
Anklo
denn
gewor
im ri
war
Men
jeht o
Neuer

allen
brach
der
Gla



Studien zu J. J. Rousseaus Emil.

Von

Oberlehrer Fr. Lambert.

Indem der Verfasser für die nachstehende Arbeit den weiteren Titel „Studien zu J. J. Rousseaus Emil“ wählte, wollte er seine Absicht andeuten, das pädagogische System, welches Rousseau in seinem Emil niedergelegt hat, nach mehreren, nach drei Seiten hin einer Erörterung zu unterziehen. In der vorliegenden Abhandlung bespricht er die Abhängigkeit der Rousseauschen Erziehungslehre von J. Locke, in einer daran anschließenden will er den Einfluß verfolgen, welchen dieselbe auf die pädagogische Bewegung ihrer Zeit geübt hat, in einer dritten endlich sie vom Standpunkte der heutigen pädagogischen Wissenschaft einer Kritik unterwerfen.

I. Die Abhängigkeit J. J. Rousseaus in seiner Erziehungslehre von J. Locke.

Eine jede Epoche in Staat und Kirche, Wissenschaft und Kunst knüpft an die Namen einzelner Männer an, welche durch neue Ideen eine Umwälzung in den Anschauungen der Menschen hervorriefen und dadurch der Herrschaft des Alten ein Ende bereiteten. Allein sehen wir näher zu, so ergiebt sich in den meisten Fällen, daß die Männer, welche die großen Umwälzungen gleichsam verkörpern, keineswegs zugleich auch die ursprünglichen Schöpfer jener Ideen gewesen sind, welche dieselben bedingten, sondern daß sie diese schon früher vorhandenen Ideen nur aufgenommen, vielleicht weiterentwickelt, vor allem aber im günstigen Augenblick kraftvoll zur Geltung gebracht haben. Unbemerkt und im Stillen werden die genialen Gedanken geboren von außergewöhnlich begnadeten Geistern, die, ihrer Mitwelt vorausseilend, schon die Wahrheiten ans Licht bringen, welche erst spätere Geschlechter ihnen nachzubegreifen befähigt sind. Mögen sie daher auch mit ihren Gedanken hervortreten und dieselben verkünden, sie finden noch keinen Anklang bei der Menge, die sie noch nicht versteht, und ihre Worte verhallen ungehört. Doch nicht ganz; denn in ähnlichen Geistern schlägt ihre Lehre Wurzel und treibt weiter, bis die Menschheit für sie reif geworden. Hat aber diese Stunde geschlagen, dann fällt die Welt demjenigen mit Begeisterung zu, welcher im richtigen Zeitpunkt ihr das neue Evangelium predigt, und schwärmt für seine neue Weisheit. Und doch war diese Weisheit schon früher vorhanden und hat sich auch nicht sehr geändert, wohl aber sind die Menschen andere geworden; sie haben sich zu einem höheren Standpunkt emporgearbeitet, von dem aus jetzt auch sie, was früher das Vorrecht weniger, bevorzugter Geister war, die Wahrheit und den Wert des Neuen einzusehen vermögen.

Durch die verschiedensten Anstöße hervorgerufen, machte sich seit dem fünfzehnten Jahrhundert auf allen Gebieten des menschlichen Strebens ein ungefümes Vorwärtsdringen bemerkbar. Der Romane durchbrach mit kühnem Wagen die räumlichen Schranken, welche lange Jahrhunderte hindurch den Gesichtskreis der Menschheit beengt hatten, und entdeckte eine neue Welt. Der Deutsche war es, der zuerst seinen Glauben von dem Zwange der kirchlichen Autorität befreite und auf die ewige Glaubensquelle des Christen-

tums, die heilige Schrift, gründete. Der Engländer folgte auf dem Gebiete der Wissenschaft, wo eine Heerschar genialer Männer, Baco von Verulam an der Spitze, die Herrschaft des Altertums darniederwarf, welche bisher die Geister in einen engen, künstlichen Kreis gebannt hatte.

Unter so veränderten Verhältnissen konnte auch die alte Weise der Erziehung nicht länger unangefochten fortbestehen. Der Franzose Montaigne, in weit höherem Maße aber der Engländer J. Locke legten zuerst an sie den Maßstab einer vorurteilsfreien Kritik, und sie erkannten in ihr eine rein gewohnheitsmäßige Dressur, die den Leib verkümmern ließ und den Geist unter Anwendung einer ganz verkehrten, pedantischen und tyrannischen Zucht mit unfruchtbarer Gelehrsamkeit anfüllte. Sie verurteilten diese alte Art der Erziehung und traten für eine neue, vernunftgemäße ein. Aber ihre Ansichten, so wahr und treffend sie sein mochten, konnten in der von Vorurteilen befangenen Zeit noch nicht durchbringen. Nicht einmal den Erwachsenen wollte man den uneingeschränkt freien Gebrauch ihres Geistes zugestehen, wie hätte man schon die Kinder zu vernünftigen, denkenden Menschen erziehen sollen!

Als jedoch im Laufe des 18. Jahrhunderts sich die Überzeugung von der Unhaltbarkeit des Alten immer mehr Bahn gebrochen hatte, als von Frankreich aus die Encyclopädisten durch ihr großes Werk eine neue Bildung in die weitesten Kreise verbreiteten, als in Deutschland mit Friedrich dem Großen ein Herrscher den Thron bestieg, der sein bei Wolffs Zurückberufung gesprochenes Wort „Ein Mensch, der die Wahrheit sucht und liebt, muß unter aller menschlicher Gesellschaft wert gehalten werden“ durch die weitgehendste Duldung bethätigte, da war die Zeit gekommen, wo die Ohren und Herzen fähig und bereit waren auch das Evangelium einer neuen Erziehung aufzunehmen und zur That werden zu lassen. Die Welt wollte anders erzogen werden, und der Mann, der ihr dazu die Wege wies, stand auf in Jean Jacques Rousseau.

Durch seinen „Emil“ eröffnete Rousseau eine neue pädagogische Epoche. Goethe nennt ihn „das Naturevangelium der Erziehung.“ „So gewaltig“, sagt Schmidt in seiner Geschichte der Pädagogik, „hatte noch kein pädagogisches Buch die Pädagogen und nicht die Pädagogen allein, die Dichter und Denker, die Gelehrten und Laien, die Männer und Frauen ergreifen und aufgeregt. Seine Wirkung war überwältigend. Rousseaus Emil war bei seinem Erscheinen in Frankreich eine That.“

Bei dieser durchgreifenden Wirkung des Buches drängt sich unwillkürlich die Annahme auf, daß ein so großartiger Erfolg durch die Neuheit der ausgesprochenen Gedanken erzielt worden sein müsse. Allein in der That würden wir durch eine solche Auffassung die Verdienste Rousseaus über Gebühr schätzen, dagegen die seiner Vorgänger zu gering anschlagen. Um beide Teile im richtigen Verhältnis zu würdigen, ist es notwendig festzustellen, inwieweit sich Rousseau in seinen pädagogischen Ansichten von seinen Vorgängern, vor allem dem bedeutendsten unter ihnen, von J. Locke, als abhängig erweist.

Der Emil, in welchem Rousseau sein pädagogisches System entwickelt, ist, wie er in seinen „Bekennnissen“ gelegentlich äußert, das Werk eines zwanzigjährigen Fleißes. Rousseau wurde auf das Thema der Erziehung zufällig geführt durch die Bitte der Frau von Chenonceaux, welche ihn um eine vernünftige Erziehungsmethode für ihren Sohn anging. Anfänglich kurz angelegt, nahm die so veranlaßte Arbeit immer größeren Umfang an, nicht nur weil der Gegenstand Rousseau um der genannten Dame willen wert war, sondern auch weil er ein immer größeres selbständiges Interesse an ihm gewann. Und es scheint ja auch in der That die Frage der Erziehung in der schriftstellerischen Thätigkeit Rousseaus einen ganz natürlichen Platz einzunehmen, sodaß er, wenn nicht von fremder Seite, schließlich gewiß von sich selbst aus zu der Beschäftigung mit derselben geführt worden wäre. Rousseau, der in der Kultur seiner Zeit nur Ausartung und Unnatur erblickte, der diese Kultur mit all ihrer Wissenschaft und Kunst verwarf und dafür die Rückkehr zum Naturzustand predigte, wollte nicht nur einreißend, sondern auch aufbauend zur Erreichung des ihm vorschwebenden Ideals beitragen. Zu dem Zwecke versuchte er im contrat social

die natürliche Form der bürgerlichen Gemeinschaft, des Staates, zu entwickeln; und war es nicht die notwendige Vervollständigung seines Werkes, wenn er im *Emil* zeigte, wie durch die Erziehung auch der einzelne Mensch wieder zu der Natur zurückgeführt oder vielmehr von Anfang an in derselben erhalten werden könne? — Nach langen Vorstudien ging Rousseau an die Ausarbeitung seines Werkes in der Muße, die ihm der freundliche Landsitz Ermitage bei Paris gewährte, vollendete es in seinem späteren Wohnorte Mont Louis bei Montmorency und las es dann 1760 der Marschallin von Luxemburg, seiner Gönnerin, vor; 1762 erschien es durch ihre Vermittlung im Buchhandel.

Wenn wir uns nun mit der Selbständigkeit der im *Emil* gebotenen Erziehungslehre beschäftigen wollen, so dürfte es vielleicht nicht unangemessen erscheinen, gleich hier schon einer Stelle aus Rousseaus „Bekanntnissen“ zu gedenken, in der er sich über die Art seiner geistigen Thätigkeit selbst ausläßt. Im neunten Buche, wo er einen Auszug erwähnt, den er aus den Schriften des Abbé von St. Pierre anfertigte, sagt er nämlich: „Um eben dieses Umstandes willen hatte man mir diese Arbeit vorgeschlagen, welche theils verdienstlich in sich selbst war, theils aber auch einem Manne angemessen, der gern immer etwas arbeitete, aber doch faul war wie ein Schriftsteller, der die Arbeit des Nachdenkens sehr anstrengend fand, und dessen Geschmack war lieber die Ideen anderer aufzuklären und fortzusetzen als selbst welche zu schaffen.“ Wenn Rousseau selbst ein solches Urtheil im allgemeinen von sich fällt, so werden wir vielleicht nicht mit Unrecht von vornherein annehmen dürfen, daß sich diese seine Eigenart auch im *Emil* offenbaren werde. Und in der That wird uns eine nähere Untersuchung lehren, daß vor allem ein Mann auf Rousseaus pädagogische Ansichten einen maßgebenden Einfluß geübt hat: der Engländer J. Locke, der schon im Jahre 1693 seine „Gedanken von der Erziehung der Kinder“ veröffentlichte. Rousseau erwähnt in seinen Bekenntnissen, daß er Lockes Schriften studiert habe; nicht selten führt er auch in seinem *Emil* Lockes Namen an, meist allerdings nur, um seine pädagogischen Anschauungen zu widerlegen; ja in der Vorrede giebt er sogar zu verstehen, daß auch Locke das Problem einer vernünftigen Kindererziehung noch nicht wesentlich gefördert habe. Aber wir werden uns dadurch nicht irre machen lassen dürfen. Vielmehr, wenn wir bei eingehender Betrachtung finden werden, daß Rousseau in den meisten und wichtigsten Punkten mit Locke übereinstimmt, so wird es nur natürlich erscheinen, daß er nicht genug glaubt auf die wenigen und unwesentlicheren aufmerksam machen zu sollen, in denen er von ihm abweicht.

A. Allgemeiner Teil.

1. Das Prinzip der Erziehung.

Die Erziehung ist nach Rousseau eine dreifache: durch Natur, Menschen und Dinge. Die Erziehung durch die Natur besteht in der innerlichen Entwicklung des Leibes und aller ihm innewohnenden und an ihn gebundenen Vermögen und Kräfte; die menschliche lehrt von dieser Entwicklung Gebrauch machen, und insofern wir eigene Erfahrungen an den Dingen sammeln, findet eine Erziehung durch die Dinge statt. Soll die Erziehung gelingen, so muß sie natürlich in allen ihren Theilen übereinstimmend sein. Da wir aber von jenen drei Theilen der Erziehung nur die beiden letzteren in unserer Hand haben, den ersten aber gar nicht, so müssen sich folglich jene nach diesem richten, die gemeinsame Grundlage aller muß die Natur sein. Was ist nun in uns Natur? Es sind die ursprünglichen Zu- und Abneigungen, von den Dingen in uns erregt, jenachdem diese uns angenehm oder unangenehm, mit uns übereinstimmend oder mißhellig, zu unserem Glück beitragen und vernunftgemäß oder das Gegenteil sind, ohne aber schon durch Gewohnheit und Meinung bestimmt und gefälscht zu sein. Sie also sollen zur alleingültigen Grundlage, zum Hauptprinzip der Erziehung gemacht werden.

Während so Rousseau ein abgeleitetes Prinzip als maßgebend für seine gesamte Erziehung aufstellt, finden wir bei Locke ein Gleiches in so ausgesprochener Weise nicht, und zwar aus dem Grunde, m

nicht wie Rousseau ein wohlgefügtes, abgeschlossenes System der Erziehung giebt, sondern nur lose miteinander verknüpfte Einzelbetrachtungen. Gleichwohl aber sind die Grundgedanken, aus denen das Rousseausche Prinzip geflossen ist, schon bei ihm vollständig vorhanden.

Die Erziehung soll nach Rousseau die Absichten der Natur zur Geltung bringen und nach ihnen alle Erziehungsmaßregeln einrichten. Dies wird nur geschehen können durch eine vernünftige Überlegung, welche bei allem, was sie thut, die natürliche Beschaffenheit und Beanlage des Zöglings in Erwägung zieht und demnach diametral entgegengesetzt ist dem unvernünftigen Herkommen, der Gewohnheit. Der Widerspruch gegen die letztere ist somit der Ausgangspunkt des Rousseauschen Naturprinzips, er tritt in allen Teilen seiner Pädagogik hervor und in so übertriebener Weise, daß er sich im zweiten Buche des *Emil* zu den Worten versteigt: „Thut das Gegentheil dessen, was gewöhnlich geschieht, und ihr werdet fast allezeit das Gute gethan haben.“ Aber wie heftig auch Rousseau den Kampf gegen das Herkommen führt, er hat ihn nicht eröffnet, vielmehr ist es Locke, der zuerst die Mängel der rein gewohnheitsmäßigen, gedankenlosen Erziehung aufgedeckt hat, allerdings mit jenem weisen Maßhalten, welches ihn überhaupt vor dem so sehr zu Maßlosigkeiten geneigten Rousseau auszeichnet. Es scheint mir nicht angebracht, an dieser Stelle näher hierauf einzugehen, weil Locke sich nicht so wie Rousseau in längere theoretische Auseinandersetzungen einläßt, sondern seine Gedanken hauptsächlich in seinen pädagogischen Maßregeln zum Ausdruck bringt; indem wir diese näher kennen lernen werden, wird sich der Beweis für das Gesagte von selbst ergeben. Nur ein Ausspruch Lockes möge hier angeführt werden, aus Abschnitt XXIII nämlich, wo die Frage behandelt wird, ob es für junge Leute, welche sich dem Kaufmannsstande oder der Landwirtschaft widmen wollen, geraten sei, Latein zu lernen. „Die Gewohnheit, sagt er hier, dient statt einer vernünftigen Ursache und hat bei denjenigen, die sie statt einer vernünftigen Ursache annehmen, diese Lehrart so geheiligt, daß sie von ihnen beinahe gewissenhaft beobachtet wird.“ In allen Teilen seiner pädagogischen Schrift beobachtet Locke das Verfahren, auf die Irrtümer und Schäden des allgemein Gebräuchlichen hinzuweisen und, ohne irgendwelche Rücksicht auf letzteres zu nehmen, lediglich dem zu folgen, was eine vernünftige Erwägung ihm eingiebt.

Aber auch insofern ist Locke der maßgebende Vorgänger Rousseaus, als er die Natur des Zöglings als dasjenige ansieht, was die Reflexion zur Grundlage der Erziehung machen müsse. Die meisten der feinen Beobachtungen über die natürliche Beanlage und das Wesen des Kindes, des Knaben, des Jünglings, die uns bei Rousseau durch die Kühnheit der Wendungen überraschen, wir finden sie in anspruchloserer Fassung schon bei Locke. Insbesondere hat er auch die Verstandesbildung in dem schon 1690 erschienenen „Versuch über den menschlichen Verstand“ einer scharfsinnigen Untersuchung unterzogen. Diese Forschungen Lockes und ihre Ergebnisse bilden die Unterlage seiner Pädagogik, er zieht sie stets zu Rate und läßt sich bei allen Maßnahmen seiner Erziehung von ihnen bestimmen, wiewohl er es nicht für nötig hält, diese Maßnahmen stets von dem auch bei ihm in der That schon vorhandenen Naturprinzip des näheren abzuleiten. Wenn Rousseau sich letzteres besonders angelegen sein läßt, wenn er die Natur als Prinzip der Erziehung in stark betonter Weise hinstellt, so hat er nur das ausgesprochen, was wir schon bei Locke ausgeübt finden, er folgert aus Lockes Praxis seine eigene Theorie.

2. Das Ziel der Erziehung.

Die natürliche Bestimmung des Menschen ist nach Rousseau eine zweifache. Er hat einmal den Trieb nur für sich selbst Sorge zu tragen, sich als ein absolutes Ganzes zu betrachten; insofern ist er Naturmensch. Zum andern aber soll er auch in einer größeren Gemeinschaft leben, in der er nur eine Bruchtheilung ist, die vom Kenner abhängt, und deren Wert in ihrem Verhältnisse zum Ganzen, dem gesellschaftlichen Körper, besteht; insofern ist er Bürger. Die Aufgabe der wahren Erziehung ist es nun, diese

beiden, sich entgegengesetzten Richtungen zu versöhnen und Menschen heranzubilden, die sowohl für sich selbst zu leben wissen als auch ihren Pflichten gegen das große Ganze nachzukommen. Rousseau sieht sich veranlaßt die erstere Richtung hauptsächlich zu betonen und näher auszuführen, weil sie bis dahin zu sehr außer Acht gelassen worden. Der Mensch soll nicht lediglich für eine bestimmte Stelle in der bürgerlichen Ordnung, einen bürgerlichen Beruf, erzogen werden, sondern vor allem zu dem gemeinschaftlichen Berufe, zu welchem jeden Menschen die Natur ruft: er wisse zu leben, wahrhaft zu leben; das heißt, er wisse das Gute wie das Böse dieses Lebens zu tragen; er wisse, ohne an einen festen Stand gebunden zu sein, alle Schläge des Schicksals gelassen zu erdulden, dem Überfluß wie der Dürftigkeit zu trotzen; er wisse zu handeln: Gebrauch von seinen Gliedmaßen, seinen Sinnen, seinem Geistesvermögen, kurz von allen Teilen seines Selbst zu machen und dadurch zum vollkommenen Bewußtsein seines Daseins zu gelangen. — Soweit Rousseaus Ansichten über das Ziel der Erziehung.

Was Locke angeht, so befinden wir uns bei diesem Punkte in der gleichen Lage wie bei dem vorhergehenden. Locke läßt sich auf keine lange Entwicklung des Ziels der Erziehung ein, er kennt nicht die scharfe Unterscheidung zwischen dem natürlichen und dem bürgerlichen Menschen; gleichwohl aber sehen wir aus allen seinen Erziehungsvorschriften, daß er das nämliche Ziel schon verfolgt hat wie nach ihm Rousseau.

Das Wesentliche und der Fortschritt gegenüber dem Althergebrachten besteht bei Rousseau darin, daß er die Einseitigkeit der alten Erziehung verdammt und eine solche fordert, die alle Seiten des Menschen in gleicher Weise berücksichtigt. Einseitig aber war die alte Erziehung, insofern sie den jungen Menschen ausschließlich für einen bestimmten Beruf abrichtete und hierfür genug zu thun glaubte, wenn sie ihn mit möglichst vielen Kenntnissen anfüllte. Die Erziehung war meist weiter nichts als bloßes Lernen. — Diesen großen Mangel hat schon Locke erkannt und gerügt. Er protestiert dagegen, daß man „gewöhnlicherweise das Lernen zum Hauptzweck, wo nicht zur einzigen Beschäftigung mache, womit man die Kinder herumtummelt, und daß man nur hieran denkt, wenn man von Erziehung redet.“ Er weist der Gelehrsamkeit eine sehr untergeordnete Stellung an, eine desto wichtigere aber der Erziehung zur Tugend, zur Klugheit, zur Wohlgezogenheit, wie das sowohl in dem Abschnitt, welcher von der Gelehrsamkeit handelt, ausgesprochen, als auch durch die ganze Ökonomie seiner Schrift bewiesen wird. Eine nicht geringere Aufmerksamkeit wendet er der Ausbildung des Leibes und der Erhaltung einer guten Gesundheit zu, denn er ist sich wohl bewußt, daß ein kräftiger Körper die Bedingung eines hellen Geistes und einer starken Seele ist. Hier wird also für alle Teile des menschlichen Selbst eine gleichmäßige Sorge getragen; der Mensch lernt von allen seinen Fähigkeiten Gebrauch machen; er lernt wahrhaft leben. Es ist dasselbe Ziel wie das, welches Rousseau verfolgt: eine allseitige, harmonische Ausbildung, und insofern findet auch bei Locke eine Erziehung zum natürlichen Menschen statt. Darin geht jedoch Rousseau weit über ihn hinaus, daß er keinen Stand berücksichtigt wissen will und unter dem natürlichen Menschen denjenigen versteht, der nicht für einen bestimmten Stand, sondern nur für den allgemeinen des Menschen und so erzogen ist, daß er seinen Stand, in den er hineingeboren wurde, verlassen kann, wenn sein Stand ihn verläßt. Eine solche Tendenz liegt Locke völlig fern, im Gegenteil hat er in seinem Buche über Erziehung einen besonderen Stand und eine besondere Nation vornehmlich im Auge, nämlich den englischen Adel, und diese Rücksicht macht sich vielfach bei seinen pädagogischen Ansichten geltend. Rousseaus Bestreben ist es gewesen, diese Beschränktheit der Lockeschen Pädagogik zu beseitigen und ein allgemein gültiges System der Erziehung aufzustellen.

3. Der Erzieher.

Die zweifache Bestimmung des Menschen zum Naturmenschen und zum Bürger hat auch eine zweifache Form der Erziehung hervorgerufen: die häusliche und die öffentliche. Es fragt sich, welche von beiden naturgemäß den Vorrang haben soll.

Der ursprünglichste, natürlichste und allen Menschen gemeinsame Beruf ist der des Menschen. Ehe die Eltern den Sohn zu etwas rufen, ruft ihn die Natur zum Menschsein. Wer für diesen Beruf wohl erzogen ist, kann die anderen, die in Bezug auf ihn stehen, nicht schlecht erfüllen, mag man ihn nun zum Soldaten, Geistlichen oder sonst wozu bestimmen. Schon hieraus ergibt sich, daß der Mensch naturgemäß in der ersten Zeit möglichst für sich allein leben und sich so ruhig entwickeln soll.

Es folgt dies aber im besondern auch noch aus seiner sittlichen Beanlagung. Denn unsere einzige ursprüngliche Leidenschaft ist die Selbstliebe, welche uns treibt uns zu erhalten. Sie ist an und für sich gut und nützlich, da wir uns lieben müssen, um uns zu erhalten. Die Selbstliebe sieht nur auf sich und ist zufrieden mit der Stillung ihrer wahren Bedürfnisse; aus ihr entspringen daher auch nur die sanften und wohlwollenden Eigenschaften. Allein sobald wir von uns absehen und die Verhältnisse anderer zu begreifen und mit den unsrigen zu vergleichen anfangen, verwandelt sich die Selbstliebe in die Eigenliebe, das heißt, wir lieben uns im Vergleich zu den andern, wir ziehen uns vor und verlangen, daß auch die andern uns sich selbst vorziehen sollen. Die Eigenliebe aber, die sich vergleicht, ist unzufrieden, und aus ihr entspringen alle gehässigen Eigenschaften. Die Selbstliebe ist im Menschen von Anbeginn an reger; der Zeitpunkt, wo die Eigenliebe in Folge der natürlichen Entwicklung entsteht, ist das Erwachen der Leidenschaften, sobald der Mensch, sich selbst nicht mehr genug, das Bedürfnis nach Liebe empfindet. Erst dann wirft er naturgemäß den ersten vergleichenden Blick auf seine Genossen. Hieraus ergibt sich, daß vor dem Jünglingsalter im kindlichen Herzen schlechte Eigenschaften von selber sich nicht entwickeln, daß aber, wenn sie sich trotzdem darin festsetzen, sie durch die Gesellschaft hineingetragen worden. Vor diesen schädlichen Einflüssen der Gesellschaft ist daher das Kind in der ersten und gefährlichsten Periode seines Lebens „wo die Laster keimen, ohne daß man noch irgend ein Werkzeug hat sie zu vernichten“, sorgfältig zu hüten. Man lasse es nie sich mit andern vergleichen, man überwache jeden Eindruck, welcher von außen an dasselbe herantritt. „Beinahe thäte es not, sind Rousseaus Worte, daß der Hofmeister für seinen Zögling, daß die Bedienten für ihren Herrn wären erzogen worden, daß alle diejenigen, die sich ihm nahen, die Eindrücke bekommen hätten, die sie ihm mitteilen müssen.“ Diesen Anforderungen zu genügen ist nur die häusliche Erziehung im Stande; sie allein vermag den Zögling zum natürlichen Menschen heranzubilden. Indem sie dies thut, bereitet sie ihn aber zugleich auch für seinen Beruf als Glied der Gesellschaft aufs Beste vor, denn wer für sich selbst gut erzogen worden ist, wird es auch für die andern sein. Die Erziehung zum natürlichen Menschen, welche nur eine häusliche sein kann, geht also der bürgerlichen voran, sie bildet ihre Grundlage.

Rousseau versteht nun unter häuslicher Erziehung nicht bloß die ausschließliche Erziehung in der Familie, vielmehr geht er aus Furcht vor der Gesellschaft so weit, daß er die möglichste Absonderung seines Zöglings von der übrigen Welt erstrebt und denselben deshalb auf das Land flüchtet.

Es fragt sich weiter, von welchem Zeitpunkte an die Erziehung durch die Menschen beginnen soll. Rousseau antwortet: von dem Augenblicke der Geburt an, denn dann beginnt auch schon die Erziehung durch die Natur und die Dinge. — Der Mensch wird mit der Fähigkeit zu lernen geboren, und er bedient sich derselben, sobald er auf die Welt kommt: ehe er hört, ehe er spricht, unterrichtet er sich schon selber. Folglich muß von der Geburt an dafür Sorge getragen werden, daß seine Entwicklung nicht aus den Bahnen der Natur heraus und auf Abwege gerät. Man muß nicht, wie es gewöhnlich geschieht, die ersten sechs bis sieben Jahre hindurch das Kind ohne vernünftige Erziehung in den Händen von Frauen lassen und dann dies „gemachte“ Wesen einem Lehrmeister übergeben. „Wollt ihr, der Mensch solle seine ursprüngliche Form behalten, so erhaltet sie gleich von dem Augenblicke an, da er auf die Welt kommt. Sobald er geboren wird, bemächtigt euch seiner und verlaßt ihn nicht eher, als bis er Mann geworden.“

Wem das Amt des Erziehers obliegt, hat die Natur unzweifelhaft bestimmt: es ist der Vater. Keine andere Pflicht vermag ihn von dieser größten zu entbinden, und keiner ist auch zur Erfüllung derselben geschickter; denn der Eifer eines Vaters wird eher die fehlenden Talente, als das Talent eines Hofmeisters den fehlenden Eifer ersetzen. Wenn Rousseau gleichwohl einen Hofmeister mit der Erziehung seines Emils betraut, so ist der Widerspruch nur scheinbar. Er hält dies bei der vorläufig überall herrschenden Unnatur für ein unumgängliches Übergangsstadium, welches von selbst verschwinden wird, sobald die natürliche Erziehung ihre Früchte getragen. Keinenfalls aber soll die Erziehung zwischen Vater und Hofmeister geteilt werden, einer muß vollständig Herr derselben sein.

Wir haben somit gesehen, daß Rousseau unter Ausschluß der öffentlichen Erziehung die häusliche fordert und zwar hauptsächlich wegen der Gefahren, welche die Gesellschaft der Sittlichkeit des Zöglings bereitet. Auf diese Gefahren macht schon Locke in der eindringlichsten Weise aufmerksam. Er bemerkt (Abschnitt XXII), welchen großen Einfluß die Gesellschaft auf die gesamte Entwicklung des Menschen übe, einen größeren als die eigene Vernunft; er führt aus (Abschnitt VII), daß dieselbe mehr thue als alle Gebote, Regeln und Unterweisungen, und ist fast willens von seinem Vorhaben vernünftige Erziehungsvorschriften zu geben abzustehen, weil sie doch alle durch eine schlechte Gesellschaft aufgehoben würden. Wir werden später sehen, wie er auch schon der Ansicht ist, daß die meisten Fehler der Kinder durch äußere Einflüsse erzeugt werden. Im besonderen klagt er an sehr vielen Stellen über das Unheil, welches die Diensthofboten durch ihren Umgang mit den Kindern anrichten; und eben dieser nachteilige Einfluß auf die Sittlichkeit ist es, der ihn auch schon (Abschnitt VII) die öffentliche Erziehung verwerfen läßt. „Heutigen Tages, sagt er, reißt das Laster so schnell und schießt so zeitig in Samen, daß es unmöglich ist, einen Knaben vor der sich ausbreitenden ansteckenden Seuche zu bewahren, wenn man es wagen und ihn hinaus unter die Herde thun will, wo man es dann auf das Glück und seine eigenen Neigungen muß ankommen lassen, was für eine Gesellschaft er sich auf der Schule wählt.“ Die Erziehung ist deshalb schon bei Locke eine häusliche, weil es bei ihr eher möglich ist schädliche Einflüsse fern zu halten. — Letzteres kann aber nur geschehen, wenn das Kind von früh an unter einer vernünftigen Erziehung steht, denn die ersten auf das Kind wirkenden Einflüsse sind die wichtigsten. „Die kleinen, beinahe unmerklichen Eindrücke in unserer zarten Kindheit haben sehr wichtige und langwierige Folgen“ heißt es § 1 und ferner Abschnitt IX § 90: „Bei dem ganzen Werk der Erziehung ist nichts, worauf man weniger Acht hat, oder welches schwerer ist recht beobachtet zu werden, als was ich jetzt sagen will, nämlich es sollten Kinder gleich von der Zeit an, da sie nur anfangen reden zu lernen, eine verständige, vernünftige, ja weise Person um sich haben, deren Sorgfalt es sein sollte sie recht zu bilden und sie vor allem Bösen, vornehmlich der ansteckenden Seuche böser Gesellschaft, zu bewahren.“

Wir sehen somit bei Locke schon Zug für Zug die Rousseauschen Prinzipien vorgebildet: Behütung vor der Gesellschaft und zu dem Zwecke häusliche Erziehung, welche im Gegensatz zu dem Herkommen in frühester Kindheit zu beginnen hat. Wenn Locke aber das Amt des Erziehers zwischen dem Vater und einem besonderen Hofmeister teilt, während es Rousseau einem zuweist, dem Vater, beziehentlich zunächst dem Hofmeister, so ist dies kein grundsätzlicher Unterschied. Locke erkennt durchaus die natürliche Verpflichtung des Vaters seinen Sohn zu erziehen an, aber er trägt in vernünftiger Weise den gleichfalls natürlichen Verhältnissen der Gesellschaft und des Lebens Rechnung, wenn er ihm bei diesem so schwierigen und umfangreichen Amte eine Stütze im Hofmeister zur Seite stellt. Es dürfte die Übertreibung eines richtigen Gedankens sein, wenn Rousseau den Vater allein mit der schweren Aufgabe der Erziehung belasten will, zugleich aber auch ein Widerspruch gegen die sonst von ihm selbst aufgestellten Grundsätze, wenn er vom Vater verlangt, daß er nur für sein Kind, gar nicht für sich selbst und die übrige Welt, also nicht wahrhaft leben soll.

Rousseau teilt in seinem *Emil* gemäß der schon erwähnten Unterscheidung die gesamte Erziehung in zwei große Hauptabschnitte ein: in die Erziehung mit alleiniger Rücksicht auf den Zögling selbst, die Erziehung zum natürlichen Menschen, die er in den drei ersten Büchern behandelt — und in die Erziehung mit Rücksicht auf die Gesellschaft, zum bürgerlichen Menschen, welche die zwei letzten Bücher umfaßt. Die erstere erstreckt sich ungefähr bis zum fünfzehnten Lebensjahre und hat ihr Ende erreicht, wenn, mit dem Erwachen der Leidenschaften, der Jüngling sich seiner Beziehungen zu den anderen Menschen bewußt wird und nach der Gesellschaft verlangt. Sie zerfällt wiederum in drei Unterabteilungen, welche durch die fortschreitende Entwicklung bedingt werden. Die erste, die Periode der völligen Hilflosigkeit, geht bis zu dem Zeitpunkte, wo das Kind ungefähr gleichzeitig reden, gehen, essen lernt und damit durch seine nach allen Seiten zunehmende Selbständigkeit das Recht erlangt als ein moralisches Wesen betrachtet zu werden. Die zweite ist die Periode der bloß sinnlichen Vernunft und endet etwa im zwölften Jahre, wo sich aus der richtigen Anwendung der fünf Sinne ein sechster Sinn, der *sensus communis*, entwickelt, der innere Sinn, welcher den Menschen zu Perzeptionen oder Ideen befähigt. Hierdurch wird die dritte Unterabteilung eingeleitet, mit welcher der erste große Hauptabschnitt der Erziehung abschließt. Auf jede Unterabteilung entfällt je eins der drei ersten Bücher. Diese ganze Einteilung ist selbstredend auch für die erzieherischen Maßnahmen von größter Bedeutung, da sie auf der natürlichen Entwicklung des Menschen beruht.

Wir finden eine so scharfe naturgemäße Gliederung der Erziehung bei Locke ebensowenig, wie er ein oberstes Prinzip oder ein Ziel der Erziehung theoretisch ableitet, obgleich er thatsächlich auf die natürlichen Fortschritte des Menschen stets die sorgfältigste Rücksicht nimmt. Es hat dies seinen Grund darin, daß Locke, wie schon erwähnt, nur lose aneinandergereihte pädagogische Betrachtungen giebt, während Rousseau ein wohlgefügtes System der Erziehung, wenngleich zum Teil in romanhafter Form, aufbaut.

Im folgenden hat der Verfasser der Übersichtlichkeit wegen die Zucht, die leibliche, die geistige und die sittliche Erziehung für den ersten Hauptabschnitt der Rousseauschen Erziehung zusammengefaßt.

B. Besonderer Teil.

I. Die Erziehung zum natürlichen Menschen.

1. Die Leitung des Zöglings durch den Erzieher oder die Zucht.

Die Behandlung des Kindes hat schon in der ersten Periode der gänzlichen Hilflosigkeit, zumal seine sittliche Entwicklung, eine ungemeine Wichtigkeit, sie ist aber durchaus nicht so einfach und wird gewöhnlich ganz falsch gehandhabt. — Das Kind ist in dieser Periode unfähig seine zahlreichen Bedürfnisse selbst zu befriedigen, es ruft daher die Hilfe anderer an und zwar mittelst einer besonderen Art von Sprache. Diese Sprache ist, da sämtliche Bedürfnisse dem Kinde in dem einen Gefühl des Schmerzes zusammenfließen, einerseits zwar sehr einfach, indem sie nur in Weinen und dem damit verbundenen Mienenspiel besteht, drückt aber andererseits gar mancherlei aus, und gewöhnlich versteht man sich nicht darauf, sie richtig zu deuten. Erkennt man die Absicht des Kindes, so hilft man seinem Bedürfnis ab, und das Kind ist ruhig. Andernfalls aber bedroht und schlägt man es, um es zur Ruhe zu bringen, oder man schmeichelt und liebkost. Beides ist von Übel. Denn das eine Mal erhält das Kind, ganz abgesehen von dem leiblichen und geistigen Schaden, der durch eine solche Behandlung angerichtet werden kann, den ersten Eindruck von Zwang und Knechtschaft, das andere Mal von Macht und Herrschaft. So legt dies Verfahren den ersten Grund zu den Unarten des Kindes.

Gewöhnlich sagt man freilich, das Kind sei von Natur böse, allein mit Unrecht. Ohne Vernunft und Gewissen kann es noch nichts moralisch Böses thun. Warum aber thut es überhaupt Böses? Lediglich aus einem angeborenen Triebe zur Thätigkeit, welcher durch Verstören leichter befriedigt wird als durch

Schaffen. Dieser Trieb ist aber an und für sich unschädlich, weil die Schwäche des Kindes ihn paralisirt, gefährlich wird er erst dann, wenn wir uns, ohne daß ein Bedürfnis vorliegt, zum Werkzeug dieser Schwäche hergeben. Dadurch gewöhnen wir das Kind an das Befehlen, machen es herrschsüchtig, launisch, grausam; alles Fehler, welche eigentlich nicht in seiner Natur liegen, die es aber auch dann behält, wenn es selbst zu Kräften gekommen ist. Insofern kann man sagen, die Bosheit des Kindes rühre von seiner Schwäche her, nämlich von seiner falsch behandelten Schwäche.

Für unser Verhalten soll allein das Bedürfnis des Kindes maßgebend sein, dieses soll man befriedigen, mehr nicht gewähren; schreit dann das Kind, soll man dies nicht beachten, ja nicht aber ihm deshalb zu Gefallen sein. Folgende Regeln können zur Richtschnur dienen: 1. man lasse dem Kinde den Gebrauch seiner geringen Kräfte, soweit kein Schaden geschehen kann; 2. ersetze, was ihm an Einsicht und Kraft abgeht, in allen Stücken, wo ein Bedürfnis vorhanden ist; 3. unterscheide aber ja das Bedürfnis von der Begierde und suche zu dem Zwecke 4. in dem zarten Alter, wo Vorstellung noch nicht möglich, seine Sprache genau zu verstehen. — Bei Beachtung dieser Vorschriften wird das Kind weniger Herrschaft aber mehr Freiheit haben und von Fehlern frei bleiben, welche nicht in seiner Natur liegen.

Die zweite Periode hat dies mit der ersten gemein, daß das Kind in noch gar vielen Dingen fremder Beihilfe bedarf; es gelten daher für sie in dieser Beziehung auch noch dieselben Vorschriften wie für die vorhergehende, und das Abweichen von ihnen wird durch dieselben schlimmen Folgen bestraft. Andererseits ist das Kind nun zu größerer Selbständigkeit gelangt, und es fragt sich, wie der Erzieher sich dementsprechend verhalten muß.

Der Mensch kennt thatsächlich nur ein negatives Glück: derjenige ist der glücklichste, welcher die wenigsten Übel hat. Unsere Übel aber entstehen allein aus dem Mißverhältnis unserer Kräfte zu unseren Begierden, welche einerseits auf die Erlangung gewisser Güter, andererseits auf die Vermeidung gewisser Übel gerichtet sind. Fände zwischen Kraft und Begierde ein Gleichgewicht statt, so würde ein absolutes Glück vorhanden sein. Und in der That ist dies der ursprüngliche, natürliche Zustand des Menschen, aus dem ihn jedoch die Einbildungskraft hinausdrängt, indem sie ihn treibt unnatürlichen und daher unerreichbaren Begierden nachzujagen. Um sich in dem natürlichen, glücklichen Zustande zu erhalten, muß man seine Begierden so einschränken, daß die Kraft zu ihrer Befriedigung ausreicht; das heißt, man muß nur natürliche Begierden hegen, alle unnatürlichen unterdrücken; also nur nach natürlichen Gütern streben, nicht nach unnatürlichen; nur wirkliche, unnatürliche Übel zu vermeiden suchen, nicht eingebildete natürliche. Die einzigen wirklichen und natürlichen Güter des Menschen sind aber Gesundheit und gutes inneres Bewußtsein; die einzigen wirklichen Übel Schmerzen und Gewissensvorwürfe. Nur solche Begierden, welche sich auf diese Stücke beziehen, sind natürlich, und der Mensch ist stark, insofern er diese natürlichen Begierden befriedigen kann. Und er kann es in der That; denn Gesundheit und gutes Gewissen sich zu bewahren liegt in seiner Hand, nicht minder sich vor Schmerz zu schirmen — wohlverstanden sofern er nicht in der Natur liegt, denn gegen den Tod zum Beispiel sträubt sich der Mensch von Natur nicht — und vor Lastern. Der Mensch kann also von Natur seine natürlichen Begierden befriedigen und will auch nicht mehr; folglich ist er von Natur frei, denn frei ist derjenige, welcher will, was er kann, und thut, was er will. Der Mann genießt einer vollkommenen Freiheit, weil seine Kräfte für seine Bedürfnisse ausreichen; das Kind einer unvollkommenen, weil letztere erstere übersteigen. Diesen Mangel soll die elterliche Liebe ausgleichen, aber sie thut es gewöhnlich schlecht, indem sie entweder durch zu große Bereitwilligkeit dem Kinde neue unnatürliche Begierden schafft, oder durch zu große Strenge ihm die Verfügung über seine Kräfte, seine natürliche Freiheit, nimmt. In beiden Fällen wird die Schwäche des Kindes vermehrt. Das Kind soll aber unter seiner Schwäche weder leiden noch sie ausbeuten, es soll weder gehorchen noch gebieten. Wohin beides führt, haben wir schon oben gesehen, die schlimmen Folgen treten

aber jetzt noch weit deutlicher zu Tage. Man macht das Kind geradezu unglücklich, wenn man es daran gewöhnt, alles, was es will, zu erlangen. Schnell befehlshaberisch geworden, wird es bald Unmögliches fordern, und wenn ihm nun nicht willfahrt werden kann, dies geradezu als eine Empörung betrachten. So gefällt sich zur Herrschsucht Zorn und Erbitterung. Tritt das Kind mit solchen Ansprüchen in die ganz anders gestaltete Welt hinaus, wo von einem Entgegenkommen gegen seinen Willen keine Rede ist, so wird ein naturgemäßer Rückschlag folgen: Mißmut und Verzweiflung werden sich einstellen.

Was zu thun ist, um solchen schlimmen Folgen vorzubeugen, ist schon oben gesagt worden: so oft das Kind unsere Hilfe verlangt, unterscheide man genau, ob ein Bedürfnis vorliegt oder nicht; nur im ersteren Falle gebe man Gehör, man gewähre dem Kinde weil es bedarf, niemals aber weil es verlangt; und dies lasse man auch im Benehmen hervortreten, damit das Kind sich scheue unsere Hilfe zu oft zu beanspruchen, vielmehr danach strebe, sich möglichst bald von seiner Unselbständigkeit zu befreien. Noch Eines aber beachte man: auch das Vergnügen, das Spiel, ist für das Kind ein natürliches Bedürfnis.

Aber auch die andere Gefahr ist zu vermeiden: das Kind soll nicht unterdrückt werden. Die Glückseligkeit des Kindes besteht nicht minder wie die der Erwachsenen im Gebrauche seiner Freiheit. Unterworfen ist es diesen nur, insofern es zur Befriedigung seiner Bedürfnisse ihren Beistand nötig hat, und sie besser wissen, was ihm nützlich ist. Es ist also eigentlich den Bedürfnissen, den Dingen unterworfen, nicht aber den Menschen, und man muß zwei Arten von Abhängigkeit unterscheiden: die Abhängigkeit von den Dingen und die Abhängigkeit von den Menschen. Nur die erstere ist in der Natur begründet und schadet nicht, da sie ohne Sittlichkeit ist, die letztere dagegen ist ungeordnet und erzeugt alle Laster, sie verdirbt den Herrn wie den Knecht. Als naturgemäße Vorschrift ergiebt sich hieraus: man halte das Kind nur in Abhängigkeit von den Dingen, man setze seinen unvernünftigen Willensäußerungen nur physische Hindernisse entgegen; an der Unmöglichkeit scheitere der falsche Wille; man verbiete nicht, man verhindere. Von einer Bestrafung wird natürlich noch weniger die Rede sein. Man fürchte nicht, daß das Kind dadurch aus Rand und Band kommen werde, denn sein Wille ist von Natur gut; man habe nur Acht, daß er nicht verdorben werde. Um zu verhindern, daß seine Selbstliebe in Eigenliebe sich verwandle, lasse man es nie etwas in Bezug auf andere thun: dann wird es gut bleiben. Ohne Vernunft kann es noch nichts moralisch Böses thun und deshalb auch nicht bestraft werden. Mag es die ärgsten Verwüstungen anrichten, mag es den Erzieher beleidigen, nie soll Strafe eintreten, stets nur Verhinderung. Zu dem Zweck ist das notwendigste Erfordernis für den Erzieher Ruhe und Geduld. — Ebenfowenig wie verboten und gestraft soll befohlen werden. Der Erzieher lenke das Kind nicht durch sein Ansehen, sondern durch die Stärke der Dinge, er regiere ohne zu befehlen, er vollbringe alles durch Nichtsthun. Nicht als ob hierdurch der Zögling der Abhängigkeit vom Erzieher entzogen werden solle; im Gegenteil, man mache es nur umgekehrt, wie es gewöhnlich geschieht. Während sonst der Erzieher zu herrschen scheint, in Wahrheit aber der Zögling herrscht, scheinere der Zögling zu herrschen, aber werde beherrscht. Die vollkommenste Unterwürfigkeit ist diejenige, welche den Anschein der Freiheit hat. Der Zögling thut, was er will, aber er darf nur wollen, was der Erzieher will. — Ist aber einmal doch etwas befohlen worden, so erzwingt man nötigenfalls den striktesten Gehorsam; denn das Schlimmste von allem ist der fortwährende Kampf zwischen Erzieher und Zögling darum, wer der Herr sei.

Fassen wir das Ausgeführte zusammen: eine wohlgeordnete Freiheit ist die einzig wahre Art und Weise ein Kind zu lenken. In seinem Wörterbuch sollen Ausdrücke wie Befehlen, Gehorchen, Pflicht, Schulbigkeit keine Stelle finden, dafür aber Zwang, Stärke, Notwendigkeit, Unvermögen. Der beste Beweis für die Vortrefflichkeit dieser Methode ist der, daß, was sonst stets geschieht, die Sittlichkeit des Zöglings nicht gefährdet, kein Laster in ihm großgezogen wird, weil eben seine Leidenschaften nicht entflammt werden.

Man pflegt vielfach mit dem Kinde zu rasonnieren, in der Absicht es durch Vernunftgründe zum Gehorsam zu führen, eine Methode, welche Rousseau auch Locke zuschreiben will. Sie ist nach Rousseau falsch, da das Kind, welches der Vernunft noch entbehrt, nur für sinnliche Eindrücke empfänglich ist. Ein solches Verfahren würde heißen: durch die Vernunft zur Vernunft erziehen. Dadurch wird im Kinde nur der Widerspruchsgeist und die Wortklauberei ausgebildet, und nicht bloß dies. Da Vernunftgründe für das Kind durchaus nichts Überzeugendes haben, so ist man stets gezwungen Drohungen oder Versprechungen hinzuzufügen, und wenn das Kind nun wirklich gehorcht, so geschieht es entweder aus Furcht oder Gierde. Das Gehorchen ist aber stets unangenehm, das Kind wird daher oft suchen sich ihm heimlich zu entziehen. Die notwendige Folge der ganzen Gehorsamsmethode wird demnach sein, daß das Kind gegen seinen Tyrannen aufgebracht ist, daß es lernt ihn zu belügen und zu betrügen und einen wirklichen, geheimen Grund stets mit einem scheinbaren zu verdecken.

Noch auf eine andere sehr üble Folge des herkömmlichen Gehorsams ist aufmerksam zu machen. Um die ihm lästige Autorität des Erziehers zu entkräften, strengt der Zögling allen seinen Verstand an, die schwachen Seiten und Fehler seines Peinigers auszuspiiren, ihm dagegen sein eigenes Innere zu verbergen; beides zum großen Nachtheile der Erziehung. Derartiges ist bei der neuen Methode nicht zu befürchten: der Knabe verwertet hier seine Schlaueit nicht zum Nachtheile des Erziehers, der keine Autorität ihm gegenüber beansprucht und ihm daher nicht beschwerlich fällt, sondern nur zu seinem eigenen Wohle; er wird nicht lügen und sein Wesen zu verstecken suchen, sondern sich stets offen und rückhaltlos geben, wie er ist, sodas der Erzieher ihn ganz durchschauen und leichter erkennen kann, welche Maßnahmen seine natürliche Beanlagung erfordert. Es erscheint somit die Gefahr beseitigt, daß das gegenseitige Vertrauen zwischen Erzieher und Zögling untergraben werde.

Außer der Stärke der Dinge hält Rousseau, der die Antriebe der Habgier, des Ehrgeizes, der Furcht als unsittlich verwirft, nur noch ein einziges Hilfsmittel, um die Jugend zu lenken, für unverfänglich und daher erlaubt: die Verwendung der Naschlust. Sie ist eine Begierde der Natur und läßt, da die Einbildungskraft, um ihren Reiz zu erhöhen, nichts hinzuthut, sie vielmehr mit zunehmenden Jahren und erwachenden Leidenschaften von selbst zurücktritt, keine großen Ausschreitungen befürchten, was sich ganz anders zum Beispiel mit der Eitelkeit, die ein Werk der Menschen ist, verhält. Nur muß beachtet werden, daß man nicht den einfachen Geschmack durch Bekereien verderbe, und daß die demnach am besten aus feinerem Backwerk oder Obst bestehende Näscheri nicht als Belohnung, sondern als Frucht der Anstrengungen erscheine.

Die Regeln, welche für die zweite Periode entwickelt worden, bleiben, insofern sie das Befehlen und Verbiethen aufheben, auch für die dritte durchaus in Kraft, nur tritt jetzt in Folge der Entwicklung des Zöglings die Veränderung ein, daß der Antrieb, durch welchen derselbe in seinem Thun geleitet wird, nicht mehr die Notwendigkeit, die Stärke der Dinge ist. Waren seine unvollkommenen Kräfte bisher nicht einmal im Stande seine Bedürfnisse zu befriedigen, und mußte er sie lediglich auf das verwenden, was notwendig war, so haben dieselben jetzt in dem Maße zugenommen, daß sogar noch ein Ueberschuß vorhanden ist, welcher zur Stillung der Bedürfnisse, die sich noch nicht alle entwickelt haben, nicht verbraucht wird. Wozu er diesen zu verwenden hat, giebt der von Natur ihm eingepflanzte Trieb nach Wohlsein an, der ihn drängt nach allem dem zu streben, was zu seinem Wohlbefinden beiträgt. Demnach wird der Gesichtspunkt, der von nun an für den Knaben als maßgebend erscheint, nicht mehr die Stärke, sondern der Nutzen der Dinge sein. Durch diesen hat ihn der Erzieher von jetzt an in ganz derselben Weise zu lenken wie bisher durch die Stärke der Dinge. Bei allem, was der Knabe thut, muß ihm der Nutzen desselben klar gemacht werden. Hierbei ist wohl zu bemerken, daß ihm nur dasjenige als nützlich erscheint, was sich auf sein unmittelbares, physisches Glück und Wohlbefinden bezieht; von einem künftigen Nutzen hat er

gar keinen Begriff, man rede ihm daher von dergleichen nichts vor. An alles, was er thut, lege er diesen Maßstab des Nutzens, und der Erzieher richte nicht nur seinerseits an ihn bei jeder seiner Handlungen die Frage, wozu sie nütze, sondern er sei auch stets gewärtig, daß der Zögling diese Frage an ihn richte, und scheue sich nicht, wenn er etwa nicht in einer für den Standpunkt des Fragenden völlig genügenden Weise antworten könnte, seinen Irrtum einzugestehen.

Wir haben somit gesehen, wie Rousseau sich bei allen Maßnahmen seiner Zucht durch die Rücksicht auf die Sittlichkeit des Zöglings bestimmen läßt; daß er nicht nur jede Gefahr dieselbe zu schädigen vermeiden, sondern auch direkt durch die Zucht zur Erreichung des letzten Zieles beitragen will: dazu nämlich, daß der Zögling sich schließlich von seiner Vernunft leiten lasse, daß er nur solche Begierden hegen und zu befriedigen suche, welche vernünftig, das heißt, natürlich sind. Schritt für Schritt wird er durch die Zucht diesem Ziele näher geführt, indem er alle seine Handlungen nach einem seinem jedesmaligen Standpunkte entsprechenden Prinzip einzurichten angeführt wird: zuerst dem Prinzip der Notwendigkeit, dann dem des Nutzens.

Wenden wir uns nunmehr zu Locke, so finden wir, daß schon er auf die beiden Klippen hinweist, welche eine vernünftige Zucht von Anfang an zu vermeiden hat: zu große Nachsicht und zu große Strenge. „Es ist von der Natur sehr weislich angeordnet, sagt er Abschnitt II, § 34, daß die Eltern ihre Kinder lieben. Wenn aber die Vernunft auf diese Zuneigung nicht sehr vorsichtig achtet, so können sie solche sehr leicht zu einer übermäßigen werden lassen. Sie lieben ihre Kinder, und das ist ihre Schuldigkeit, sie lieben aber auch sehr oft ihre Fehler. Es muß ihnen ja nichts zuwider gethan werden, es muß ihnen erlaubt werden, in allen Dingen ihren Willen zu haben.“ Für noch viel schädlicher erklärt er aber Abschnitt III, § 46, „wenn auf der anderen Seite das Gemüt bei Kindern zu sehr gebeugt und gedemütigt wird.“ Denn ausschweifende Bursche kämen, wenn sie Geist hätten, vielleicht noch wieder zu rechte, niedergeschlagene Gemüter aber, furchtsame, feige und kriechende Geister fast nie. „Die größte Kunst ist, daß man die Gefahr vermeidet, die sich auf beiden Seiten befindet, und derjenige, welcher ein Mittel gefunden hat, wie der Geist eines Kindes ungezwungen wirksam und frei zu erhalten und doch zu gleicher Zeit von vielen Dingen, wozu es Lust hat, abzuziehen und zu andern, die ihm unbequem sind, zu bringen ist; derjenige, sage ich, welcher weiß, wie diese scheinbaren Widersprüche zu vereinigen sind, hat meiner Meinung nach das wahre Geheimnis der Erziehung gefunden.“

Somit stellt schon Locke gewissermaßen das negative Prinzip der Zucht fest, welches wir bei Rousseau finden, nämlich die Vermeidung der beiden bezeichneten Extreme. Aber auch das positive Prinzip Rousseaus hat er schon, insofern er dieselbe Definition von dem Ziele der sittlichen Erziehung giebt und vom Erzieher fordert, daß er den Zögling durch die Art seiner Leitung diesem Ziele zuführe, insofern er also die Sittlichkeit des Zöglings zur Grundlage der Zucht macht. „Die große Triebfeder, heißt es Abschnitt II, § 33, und der Grund aller Tugend und allen Wertes beruht darauf, daß ein Mensch fähig ist, sich selbst seine eigenen Begierden zu versagen, seinen eigenen Neigungen zu widerstreben und bloß demjenigen zu folgen, was die Vernunft als das Beste anweist, ob sich gleich sein Appetit auf die andere Seite lenkt.“ Und Abschnitt II, § 38: „Es scheint mir offenbar zu sein, daß der Grund aller Tugend und Vortrefflichkeit in einer Macht bestehe, uns die Befriedigung unserer Begierden zu versagen, wenn die Vernunft solche nicht billigt.“ Man soll daher die Kinder „gleich selbst von ihrer Wiege an gewöhnen ihre Begierden zu unterdrücken und nicht alles zu bekommen, wonach sie gelüftet.“ Rousseau wiederholt nur Locke mit anderen Worten, wenn er denjenigen Zustand als den erstrebenswerten bezeichnet, wo ein Gleichgewicht zwischen Kraft und Begierde herrscht; wo der Mensch nur natürliche Begierden hegt und zu befriedigen sucht; wo er nur will, was er kann, und thut, was er will.

Im einzelnen stimmt nun Rousseau darin mit Locke völlig überein, inwieweit man der Schwäche des Kindes zu Hilfe kommen und ihm Beistand gewähren solle. Locke macht in Abschnitt II, § 31 ff. und besonders in Abschnitt XII, § 103 ff.: „Von der Einschränkung des Willens der Kinder“ auf alle jene Fehler aufmerksam, die Rousseau als aus zu großer Willfährigkeit dem Kinde gegenüber entsprungen bezeichnet; vor allem auf die Herrschsucht: „dies ist der erste Ursprung der meisten lasterhaften Gewohnheiten, welche bei ihnen (den Kindern) ordentlicher Weise und von Natur sind.“ Ein Unterschied ist jedoch hier zwischen Locke und Rousseau zu bemerken, insofern der erstere annimmt, daß die Liebe zu Macht und Herrschaft dem Kinde angeboren sei, durch eine verkehrte Zucht großgezogen, durch eine vernünftige unterdrückt werde; der letztere, daß dieselbe, ohne von Natur vorhanden zu sein, durch falsche Behandlung des Kindes überhaupt erst erzeugt werde. Doch diese verschiedene Auffassung von der sittlichen Beanlagung des Kindes ist zunächst ohne großen Belang; genug, daß Locke auf alle die schlimmen Folgen hinweist, welche zu große Willfährigkeit nach sich zieht, und daß er auch den von Rousseau dann befolgten Weg angiebt, wie denselben vorzubeugen sei. Er macht zu dem Zwecke die von Rousseau völlig aufgenommene Unterscheidung zwischen den Bedürfnissen der Einbildung und den wirklichen Bedürfnissen der Natur, *quies humana sibi doleat natura negatis*; das heißt „den Schmerzen der Krankheit und Schäden des Hungers, des Durstes und der Kälte, dem Mangel des Schlafes und der Ruhe oder der Erquickung des von der Arbeit abgematteten Teils.“ Zwischen diesen beiden Arten von Bedürfnissen sollen die Eltern einen sorgfältigen Unterschied machen. Was die letzteren betrifft, „so ist es Pflicht der Eltern und derer, die um die Kinder sind, daß sie ihnen Linderung verschaffen.“ „Doch bei den Bedürfnissen der Einbildung sollte den Kindern niemals ihr Wille gewährt, noch zugelassen werden, daß sie solche nur erwähnen dürften.“ Dem Kinde werde Erhörung zu teil, wie Rousseau sich ausdrückt, nicht weil es fordert, sondern weil es bedarf, und zwar in Rücksicht auf seine Sittlichkeit. Und auch diese feine Bemerkung, welche wir bei Rousseau finden, macht schon Locke: „Was für eine strenge Hand man aber auch immer über den Begierden haben muß, die aus der bloßen Einbildung kommen, so findet sich dennoch ein Fall, worinnen man der Einbildung zu reden erlauben und ihr Gehör schenken muß: Erquickung ist so nötig als Arbeit und Nahrung.“ Dem Kinde soll gestattet sein nach Herzensbegehr sich zu belustigen und zwar auf seine eigene Art.

So strenge Locke eine zu große Nachsicht gegen den Jüngling tabelt, so lebhaft tritt er andererseits für seine Freiheit ein. „Kinder haben eine ebenso große Lust zu zeigen, daß sie ihre eigenen Herren sind und unter Niemandem stehen als irgend einer von den hochmütigsten unter uns erwachsenen Menschen.“ Und Abschnitt XII, § 103: „Ich habe oben gemeldet, daß Kinder die Freiheit lieben, und daher sollten sie dahin gebracht werden, daß sie die Dinge, die sich für sie schicken, freiwillig thäten und keinen ihnen dabei auferlegten Zwang fühlten.“ Allein da das Kind noch keine Urteilskraft besitzt und deshalb nicht selbstständig erkennen kann, was ihm zuträglich oder schädlich ist, so kann es einer vollständigen Freiheit noch nicht genießen, sondern es hat einen Zwang, eine Zucht, nötig. — Soweit ist Rousseau mit Locke völlig einverstanden, im weiteren scheint er abzuweichen. Nämlich Locke ist der Ansicht, daß das Kind, solange ihm die eigene Vernunft fehlt, seinen Willen unter die Vernunft Anderer beugen müsse, daß, solange die Kinder noch klein sind, ihre Eltern als ihre Herren und unumschränkten Herrscher angesehen werden müssen. „Wer nicht gewöhnt ist seinen Willen der Vernunft anderer zu unterwerfen, wenn er jung ist, der wird schwerlich auf seine eigene Vernunft hören oder sich ihr unterwerfen, wenn er in einem Alter ist, daß er sich ihrer bedienen kann.“ Zu dem Zweck ist das wichtigste Erfordernis, daß die Autorität der Eltern von Anfang an fest begründet, daß dem Kinde so frühe wie möglich, ehe es noch ein Gedächtnis hat, Scheu und Achtung vor ihnen eingefloßt werde. Verbindet sich hiermit nun noch in Folge der Zärtlichkeit, welche die Eltern bei allen Gelegenheiten gegen ihr Kind an den Tag legen sollen, eine besondere Zuneigung des Kindes zu ihnen, so hat man in seiner Seele die wahre Ehrfurcht gebildet, welche in ihren beiden Stücken,

nämlich Liebe und Furcht, sorgfältig muß fortgesetzt und erhalten werden. „Dies sind die großen Triebfedern, wodurch man das Kind stets wird regieren und sein Gemüt auf die Wege der Ehre und Zucht wird lenken können“, nämlich die Liebe zum Lobe von seiten der Eltern, zur Ehre, zum Ruhme und die Furcht vor Tadel der Eltern, vor Schande. Denn der Ruhm ist zwar nicht die wahre Triebfeder und die rechte Maßregel der Tugend, aber kommt derselben am nächsten (Abschnitt IV, § 61). „Die eigentliche Nichtscham ist die Kenntnis der Pflicht.“ „Weil der Ruhm aber auch das Zeugnis und der Beifall ist, welchen anderer Leute Vernunft gleichsam durch eine allgemeine Übereinstimmung den tugendhaften und wohlgeleiteten Handlungen giebt, so ist solcher der gehörige Führer und die Aufmunterung für Kinder, solange bis sie fähig werden für sich selbst zu urteilen und mit ihrer eigenen Vernunft ausfindig zu machen, was recht ist.“ — In der Natur dieses Regierens durch die Antriebe der Ehre und der Schande liegt es schon, daß von eigentlicher Strafe fast nie die Rede sein wird. Nur in zwei Fällen ist sie unumgänglich: bei hartnäckiger Widersetzlichkeit und lasterhaften Neigungen. — Ist aber das Kind soweit gebracht, daß es sich unserer Autorität unterwirft, so soll ihm die größtmögliche Freiheit gelassen werden, man soll es zu nichts durch Anwendung von Gewalt zwingen, am wenigsten zum Lernen. Man soll ihm vielmehr Lust zur Sache machen, es auch durch vernünftige Vorstellungen und Schlüsse leiten, wohlverstanden solche, die sich für das kindliche Begriffsvermögen eignen. Dies alles diene dazu, „daß man ihm durch die Gelindigkeit seiner Aufführung und durch seine Gelassenheit, sogar wenn man es strafe, begreiflich machen solle, dasjenige, was man thue, sei von uns vernünftig und ihm nützlich und notwendig; es geschehe auch nicht aus Eigensinn, aus Leidenschaft oder aus einer Grille, daß man ihm etwas gebiete oder verbiete.“ Diese Herablassung zum Kinde nehme von Jahr zu Jahr zu, der Vater zeige dem Sohne immer mehr Güte und Zutrauen, er hüte sich vor jener Steifheit und befehlshaberischen Miene, die manche Väter ihr Leben lang behalten, er ziehe vielmehr den Sohn an sich heran, eröffne ihm sein Herz und seine Sorgen; so wird die Folge sein, daß der Sohn ein Gleiches thut und den Vater als seinen besten Freund betrachtet. Dadurch wird dieser stets von den Absichten und Anschlägen des Sohnes unterrichtet und so im Stande sein großen Schaden zu verhüten. — Mit dieser Art von Zucht, welche in vernünftiger Weise zwischen der Freiheit und Abhängigkeit des Kindes vermittelt, glaubt Locke jenes Geheimnis der Erziehung, von dem er spricht, gefunden zu haben.

Rousseau ist hier Locke nicht in allen Punkten gefolgt, er weicht in einem Hauptpunkte von ihm ab. Sagt Locke: damit das Kind nicht von den Menschen unterdrückt werde, soll es ihnen nur soweit gehorchen als es unumgänglich notwendig und vernünftig ist, so fordert Rousseau: es soll ihnen gar nicht gehorchen, es soll bloß von der Stärke und dem Nutzen der Dinge abhängig sein. Aber diese Abweichung dürfte doch wohl nur eine scheinbare sein. Denn die Dinge mit ihrer Stärke und ihrem Nutzen sind ja bei Rousseau weiter nichts als die vorgeschobenen Wachsfiguren, welche an verborgenen Drähten vom Erzieher so gelenkt werden, daß sie die gewünschte Wirkung beim Zögling hervorbringen. Dieser gehorcht also im Grunde doch nur dem Erzieher. Rousseau scheint den Lockeschen Satz, man lehre am besten durch das Beispiel und Thatfachen, in übertriebener Weise, wie er das liebt, auf die Zucht angewendet zu haben. Vielleicht hätte er, statt der Abhängigkeit von den Menschen diejenige von den Dingen gegenüberzustellen, richtiger zwischen einer Abhängigkeit von den Menschen unterschieden, welche sich auf die Natur der Dinge gründet und daher vernünftig, nötig und unschädlich ist, und einer solchen, die, nicht in der Natur der Dinge begründet, bloß aus der Laune der Menschen hervorgeht und deshalb unvernünftig, unregelt und höchst schädlich ist. Die letztere verwirft auch Locke auf das entschiedenste. Indem sich Rousseau aber vergeblich abmüht den Gehorsam des Zöglings überhaupt, auch den vernünftigen, aufzuheben, läßt er die beiden natürlichsten und mächtigsten Hebel einer vernünftigen Zucht, die Locke mit Recht zum Ausgangspunkt derselben macht, völlig unbenutzt, nämlich die von der Natur selbst dem Kinde eingepflanzte Scheu

und Liebe den Eltern gegenüber, für welche die Stärke und der Nutzen der Dinge doch ein geringwertiger Ersatz sein dürfte. Auch Locke übersieht diese sogenannte Stärke der Dinge keineswegs, aber er berücksichtigt sie nur in vernünftiger Weise, indem er die Autorität der Eltern durch sie begrenzt. Diese soll sich nur soweit geltend machen, als es die Stärke der Dinge erfordert, sich nicht aber durch Laune und Leidenschaft beeinflussen lassen. Deshalb soll der Vater stets bemüht sein, alles, was er das Kind thun heißt, diesem in einem vernünftigen Lichte, als ihm nötig und nützlich, nicht aber von Willkür eingegeben, erscheinen zu lassen. Hieraus nimmt Rousseau Anlaß, gegen Locke die Beschuldigung zu erheben, als ob derselbe durch Vernunftgründe das Kind zum Gehorsam führen wolle. Aber ganz mit Unrecht. Denn Locke setzt ausdrücklich hinzu, das Kind müsse zuvor dahin gebracht sein, daß es sich dem Willen des Erziehers unterwirft. Es soll also durch die Vernunftgründe nicht erst zum Gehorsam geführt, sondern dieser soll ihm, nach vollständiger Befestigung der Autorität des Erziehers, durch jene erleichtert werden. Locke verwahrt sich auch nachdrücklich dagegen, daß er unter Vernunftgründen etwa dem Kinde unverständliche Deduktionen verstehe, er will vielmehr in einer dem Kindesverstand entsprechenden Weise das Befohlene als aus dem natürlichen Zustand der Dinge entsprungen erscheinen lassen, und dies Verfahren scheint mir die vernünftige Verwendung jener Stärke der Dinge zu sein. — Wir finden durch die Lockische Methode der Zucht alle jene Vorteile gesichert, welche Rousseau für die seine in Anspruch nimmt: das weise Maß in der Erfüllung kindlichen Begehrens, den freien Spielraum für die kindliche Fröhlichkeit und den kindlichen Thätigkeitsdrang, das Vermeiden möglichst jeden Zwanges, vor allem beim Lernen, das Vermeiden auch aller unfittlichen Hilfsmittel zur Erzielung des Gehorsams: der niedrigen Furcht, der Eierde, des Ehrgeizes — denn die Liebe zum Ruhm, von der Locke spricht, ist die edle Ehrliche, welche auch Fichte als ein wichtiges Moment für die Erziehung hervorhebt. Auch das gegenseitige Vertrauen endlich zwischen Erzieher und Zögling, auf welches Rousseau solchen Wert legt, wird durch die mit der Zeit stets zunehmende freundschaftliche Herablassung des Vaters zum Sohne immer fester begründet. „Furcht und Scheu, heißt es Abschnitt II, § 42, müssen einem die erste Macht über die Gemüter der Kinder geben, und Liebe und Freundschaft müssen solche in reifen Jahren erhalten.“ So führt Locke in naturgemäßen Übergängen den Zögling, dem für die Zeit, wo er noch der eigenen Vernunft ermangelt, der Vater zuerst als gestrenger Herr, dann mehr und mehr als milder, gütiger Freund die seine als Richtschnur auf dem gefährlichen Wege der Tugend leiht, der Zeit zu, wo er, selbständig geworden, seiner eigenen Vernunft folgen soll und um so leichter folgen wird, als er schon gewöhnt ist vernünftig, wenn auch durch die Vernunft anderer geleitet, zu handeln. Es ist in der That völlig das Programm, welches auch Rousseau entwickelt; seine Theorie der Abhängigkeit von den Dingen ist nur eine scheinbare Abweichung, sie ist dasselbe, was Locke unter der vernünftigen Abhängigkeit vom Erzieher versteht, sie ist nur eine umständlichere Art des Gehorsams, welche allein dazu dient diesen Gehorsam zu verdecken; und dies ohne jeden Vorteil; vielmehr liegt die Gefahr nahe, daß der Zögling, dessen Unabhängigkeit vom Erzieher, wie Rousseau selbst sagt, ja bloß eine scheinbare ist, dahinter kommt, was für eine Bewandnis es mit dieser Abhängigkeit von den Dingen habe, und dann wird er in allem Thun des Erziehers einen Hintergedanken wittern zum großen Schaden für das gegenseitige Vertrauen.

Die Zucht ist zuerst besprochen worden, weil sie in allen Perioden der Erziehung eine gleich wichtige Stelle einnimmt, vornehmlich auch, wie dies Locke und Rousseau stark betonen, in der ersten. Die übrigen Teile der Erziehung kommen bei Rousseau in der Weise zur Geltung, daß während der ersten Periode die Erziehung überhaupt nur negativ, behütend, wirkt: sie hat zu verhindern, daß die natürliche Entwicklung des Kindes in falsche Bahnen gerät. Die zweite Periode ist vor allem die der leiblichen Ausbildung, die geistige wird hier vorbereitet; sie bildet den Hauptinhalt der dritten. In allen dreien verhält sich die sittliche Erziehung negativ, sie wird zu einer positiven in dem zweiten großen Erziehungsabschnitt.

2. Die leibliche Erziehung.

Über die leibliche Erziehung spricht sich Rousseau selbst im zweiten Buche des *Emil* folgendermaßen aus: „Da man darüber keine besseren Gründe noch verständigere Regeln geben kann, als die man in Lockes Buch findet, so mag es hinreichend sein, auf selbiges zu verweisen, wenn man mir noch einige Beobachtungen zu den seinigen hinzuzufügen erlauben will.“ Wir werden jedoch sehen, daß Rousseau nicht sowohl neue Beobachtungen denjenigen Lockes hinzufügt, als vielmehr Lockes Ansichten und Ratschläge bis in die Einzelheiten hinein, ja mehrfach bis auf den Wortlaut, wiedergiebt.

Rousseau hält die leibliche Erziehung von drei Hauptgesichtspunkten aus für geboten. Zunächst wurde schon oben bemerkt, daß Gesundheit und Kraft des Leibes ein natürliches Bedürfnis des Menschen und daher zu seinem wirklichen Glück unumgänglich notwendig sind. Zum zweiten „muß der Körper Kraft haben, um der Seele, dem Willen, zu gehorchen; ein guter Diener muß stark sein.“ Je schwächer der Leib ist, desto mehr gebietet, je stärker er ist, desto besser gehorcht er. „Ein kraftloser Körper schwächt die Seele.“ Der Körper steht aber auch drittens in innigster Beziehung zu der Thätigkeit des Geistes: nur ein kräftiger Körper vermag dauernd geistig zu arbeiten; nur der Überschuß der zur Erhaltung nötigen Kraft kann auf geistige Arbeit verwendet werden. Um von dem einen Nutzen zu ziehen, darf man daher auch den andern nicht vernachlässigen. Ja, eine gesunde Entwicklung des Geistes setzt geradezu eine sorgsame Ausbildung des Leibes voraus. Denn da alles, was in den menschlichen Verstand gelangt, durch die Sinne hineinkommt, die erste menschliche Vernunft also eine sinnliche ist, welche der intellektuellen zur Grundfeste dient, so müssen die Werkzeuge dieser sinnlichen Vernunft, die Glieder und Sinne, und der ganze Körper, welcher uns dieselben darreicht, stark genug gemacht werden, um dem Gebrauche zu widerstehen, sie müssen geübt werden.

Alle diese drei Gesichtspunkte finden wir schon bei Locke ausgesprochen, beziehentlich berücksichtigt. Er beginnt sein Buch mit dem Satze: „Ein gesundes Gemüt in einem gesunden Leibe ist eine kurze, aber völlige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt. Derjenige, welcher dies beides besitzt, hat wenig mehr zu wünschen, derjenige aber, dem es an einem von beiden fehlt, wird durch alles andere nur wenig gebessert sein.“ Und weiterhin sagt er: „Wie notwendig die Gesundheit zu unseren Geschäften und unserer Glückseligkeit sei, ist zu bekannt, als daß es noch eines Beweises bedürfte.“ — Locke betont ferner auch die innigen Beziehungen, in denen Leib und Seele zu einander stehen, er will den Leib stark und munter erhalten, „sodas er fähig sein kann den Befehlen der Seele zu gehorchen und sie zu vollstrecken“, ein Bild, welches, wie wir sahen, Rousseau adoptiert hat. In dieser Hinsicht verdient besonders ein Punkt hervorgehoben zu werden. Locke macht nämlich auf die Übereinstimmung aufmerksam, welche darin zwischen Leib und Seele stattfindet, daß beider Stärke in der Ertragung von Härtingkeiten besteht, und er hält es für heilsam, daß das Kind leibliche Schmerzen ertragen lerne als Vorbereitung zur standhaften Erdulung größeren, seelischen Ungemachs. „Die Schmerzen, welche von den Notwendigkeiten der Natur entstehen, sind Erinnerer, daß wir uns vor größerem Unheil verwahren sollen, wovon sie die Vorläufer sind. Je mehr die Kinder zu dergleichen Beschwerlichkeiten durch eine weise Sorgfalt können abgehärtet werden, um sie an Leib und Seele stärker zu machen, desto besser wird es für sie sein.“ Rousseau hat auch diese Bemerkungen sich zu eigen gemacht und wohl befolgt. — Auch den dritten Gesichtspunkt endlich, die Ausbildung des Leibes mit Rücksicht auf die geistige Thätigkeit finden wir schon bei Locke. Er hat in dieser Beziehung Rousseau die wichtige Lehre von der Erholung des abgematteten Teiles geliefert. „Vielleicht würde es, sagt er Abschnitt XXIV, keins von den geringsten Geheimnissen der Erziehung sein, wenn man die Übungen des Leibes und der Seele einander zur Erquickung machte“ und Abschnitt XII: „Wenn die nützlichen Übungen des Leibes und der Seele einander Reihe herum ablösen, so machen sie ihr (der Kinder)

Leben und ihr Lernen in einer beständigen Reihe von Erquickungen angenehm, wo der ermattete Teil allezeit erfrischt und gestärkt wird.“ Rousseau giebt diese Vorschrift fast mit dem Wortlaut im dritten Buche wieder: „Das große Geheimnis der Erziehung besteht darin, es so einzurichten, daß die Übungen des Leibes und des Geistes einander zur Erholung dienen.“ — Wenn Rousseau schließlich die Ausbildung des Leibes, besonders der Sinne, geradezu als die notwendige Vorstufe der geistigen bezeichnet, so spricht Locke dies in seinem Buche über die Erziehung nicht ausdrücklich aus, verfährt aber danach.

Verfolgen wir nun weiter, ob Rousseau im einzelnen neue Beobachtungen denjenigen Lockes hinzugefügt hat.

Rousseau nimmt von seinem Zögling an, daß er von Natur stark und gesund sei, und stellt sich die Aufgabe ihn so zu erhalten. Hierzu ist nach seiner Ansicht die Arzneikunst gar nichts nütze. Diese Kunst ist dem Ergebnis ihres argen Strebens nach eitel und unnützlich, weil der Vorteil einer Genesung, die der Arzt bewirkt, mit dem Tode von hundert Kranken, die er auf den Kirchhof bringt, erkauft wird. Aber außerdem ist sie verderblich und schädlich durch ihren sittlichen Einfluß: „diese lügnische Kunst heilt uns weniger von unseren Krankheiten, als sie uns Schrecken davor einflößt. Sie entfernt nicht sowohl den Tod, als sie vielmehr uns ihn im voraus fühlen läßt; sie nützt das Leben ab anstatt es zu verlängern.“ Darum soll nie bei einer Krankheit ein Arzt gerufen werden, „es müßte denn in einer augenscheinlichen Gefahr sein, denn alsdann kann ihm doch nichts Schlimmeres widerfahren, als daß er umkomme.“ Dafür aber soll der Zögling lernen krank zu sein: „diese Kunst ersetzt die andere und schlägt oft besser an; sie ist die Kunst der Natur.“ „Wie viele sind nicht durch Ungebuld, Furcht und vornehmlich durch Arznei getötet worden, die ihre Krankheit verschont und die Zeit allein geheilt hätte.“ Das wichtigste aber ist, daß sich der Zögling soviel als möglich überhaupt vor Krankheit schütze, und dies geschieht durch eine naturgemäße Lebensweise. „Mäßigkeit und Arbeit sind die beiden wahren Ärzte des Menschen, die Arbeit schärft seinen Hunger, und die Mäßigkeit schützt ihn vor Mißbrauch.“ Darum soll für eine naturgemäße Lebensweise vom Augenblick der Geburt an Sorge getragen werden.

Gerade in der ersten Periode aber, wo das Kind gänzlich hilflos und völlig in die Hände anderer gegeben ist, liegt die Gefahr am nächsten, daß seine Behandlung eine unnatürliche sei. Rousseau tabelt das verderbliche Einschnüren des Kindes in Windeln, welches den Blutumlauf stört, die freie Entwicklung der Glieder hindert und nur deshalb angewendet wird, weil ein wohleingeschnürtes, an jeder freien Bewegung verhindertes Kind der Beaufsichtigung nicht bedarf. Das Gegenstück zu dieser, aus zu geringer Sorgsamkeit entsprungenen Unnatur ist, daß man das Kind verzärtelt. Man legt dadurch den Grund zu einer schwächlichen und kränklichen Leibesbeschaffenheit; die übertriebene Zärtlichkeit der Mutter vermehrt und verlängert die Schwäche des Kindes. Die Natur will es anders. Einmal muß das Kind doch den Gefahren des Lebens ausgesetzt werden; in der frühesten Jugend kann dies aber am gefahrlosesten geschehen, da hier der Körper noch keine bestimmten Gewohnheiten angenommen hat und deshalb leicht an jegliches gewöhnt werden kann. Die Natur selbst geht auf diesem Wege durch die vielen Krankheiten, welchen sie die Kinder aussetzt, voran. Und selbst wenn bei solcher Behandlung eine Gefahr vorhanden wäre, so erscheint es doch vernünftig, die Sicherheit des späteren, wertvolleren Lebens durch eine geringe Gefährdung seines ersten, verhältnismäßig wertloseren Teiles zu erkaufen. In dieser Absicht empfiehlt Rousseau häufige Waschungen des Kindes, allmählich in immer kälterem, dann aber auch umgekehrt in immer wärmerem Wasser, um den Leib sowohl gegen Kälte als Hitze abzuhärten.

Die zweite Periode ist recht eigentlich diejenige der leiblichen Erziehung, während weder von einer unmittelbaren geistigen noch sittlichen hier die Rede sein kann. Denn das dem Kinde Notwendigste ist die Kraft zu seiner Erhaltung, diese muß es zunächst haben; nur den Überschuß derselben wird es auf geistige Thätigkeit verwenden können. Alles was sich auf dies natürliche Erfordernis, sein leibliches Wohl, un-

mittelbar bezieht, wird es verstehen, weiter nichts. Darum soll das Kind nicht, wie es gewöhnlich geschieht, mit Lernen und Büchern, dieser schlimmsten Plage der Kindheit, beschwert werden, sondern vollen und uneingeschränkten Raum erhalten die Lust der Kinderjahre zu genießen, seinen Spieltrieb zu befriedigen, sich auszutoben und auf diese Weise seine körperlichen Kräfte in natürlicher Freiheit zu entwickeln. Es ist dies auch ein einfaches Gebot der Menschlichkeit. Wie grausam, das Kind der ungetrübten Freude seines kurzen Daseins zu berauben, um es für eine spätere Lebensperiode zuzustufen, die es wahrscheinlich gar nicht erreichen wird. „Liebet die Kindheit, begünstiget ihre Spiele, ihre Vergnügungen, ihre lebenswürdigen Instinkte!“

Ist auf diese Art die Entfaltung der leiblichen Kräfte in natürlicher Freiheit gesichert, so wird der Erzieher sein Augenmerk hauptsächlich noch auf folgende Punkte zu richten haben. Die Kleidung sei weit und völlig, damit die Glieder Raum genug haben, einfach und ohne Luxus; sie sei ferner stets leicht und werde nicht etwa nach den Jahreszeiten gewechselt, sondern im Winter sollen dieselben Kleider wie im Sommer getragen werden, damit der Körper sich an alle Abwechselungen der Witterung und an jeden Grad der Temperatur gewöhne, ohne Schaden zu nehmen. Wenig oder gar keine Kopfbedeckung, damit das Gehirn nicht nur gegen Verwundungen, sondern auch gegen Schnupfen, Flüsse und alle Eindrücke der Luft gesichert werde. Nicht minder unnötig ist es, unter den Füßen stets Stierhaut zu tragen; diese Gewohnheit kann in unvorhergesehenen Fällen schädlich werden; auch gegen dergleichen soll man sich wappnen. Die Abhärtung gehe so weit, daß der Knabe es ertrage, sich in erhitztem Zustande auf die Erde zu legen oder kalt zu trinken. Der Schlaf werde dem Kinde, welches desselben dringend bedarf, zuerst reichlich zugemessen, und es genieße denselben ungestört; allmählich aber gewöhne es sich auch daran, spät zu Bette zu gehen und doch frühe aufzustehen, plötzlich mitten in der Nacht aufgeweckt zu werden, ja ganze Nächte zu wachen. Denn das Leben stellt alle diese Forderungen gar oft an den Menschen, und er muß im Stande sein ihnen ohne Schaden nachzukommen. — Das Kind lerne den Schmerz ertragen. „Die ersten Lehren der Herzhaftigkeit werden uns in diesem Alter, wir lernen, indem wir ohne Schrecken leichte Schmerzen dulden, stufenweise größere ertragen.“ „Leiden ist das erste, was der Mensch lernen muß, und was ihm am nötigsten sein wird zu wissen.“ Die Kinder können hierzu auf leichte Weise angeführt werden. „In allen Spielen, wobei sie nur recht überzeugt sind, daß sie nichts als Spiel sein sollen, leiden sie, ohne sich zu beklagen und sogar mit Lachen, was sie sonst nie leiden würden, ohne Thränenströme zu vergießen.“ Auf diese Weise wird der Mensch gegen alle Leiden seiner Gattung gewappnet und der Grund zu zweien der größten Tugenden gelegt: Standhaftigkeit und festem Sinn. Es wurde schon oben erwähnt, wie Rousseau speziell auch diese Beobachtungen Locke entlehnt hat. — Die Nahrung des Kindes anlangend, so erhalte man ihm seinen natürlichen, das heißt einfachen Geschmack. Man gebe ihm meist vegetabilische Speisen, wenig Fleisch, gar keine gegohrenen Getränke, so wird es von selber zugleich auch mäßig bleiben.

Unter den besonderen Fertigkeiten des Körpers ist die nötigste das Schwimmen, denn jeder kann in den Fall kommen durch sie sein Leben retten zu müssen. Tanzen zu lernen ist nicht erforderlich, dafür aber „lerne der Knabe alle Schritte und Tritte, welche die Fähigkeit des Körpers, in allen Stellungen einen festen Stand zu nehmen, befördern, er verstehe sich auf den Sprung in die Weite und in die Höhe, wisse auf einen Baum zu klettern, über eine Mauer zu klimmen 2c.“

Einen wichtigen Teil der körperlichen Ausbildung stellt schließlich die Übung und Schärfung der Sinne dar. Es zeigt sich hier vornehmlich der Einfluß der leiblichen auf die geistige Erziehung, deren notwendige Grundlage und Vorstufe, wie schon erwähnt wurde, die Ausbildung der Sinne ist. Es wird daher auch in dem folgenden Abschnitte noch auf dieselbe zurückzukommen sein. Aber überhaupt ist alle körperliche Thätigkeit zugleich auch der geistigen Entwicklung förderlich, vorausgesetzt, daß die geforderte freie Zucht angewendet wird.

Erfährt somit in der zweiten Periode, derjenigen der vorherrschenden leiblichen Erziehung, auch der Geist, so sehr Bücher und Lernen verpönt sind, durchaus keine Vernachlässigung, so ist umgekehrt in der dritten Periode, wo die geistige Ausbildung in den Vordergrund tritt, darauf zu sehen, daß auch der Körper stets in Thätigkeit und Übung erhalten werde. Dies geschieht schon durch die ganze Art und Weise, wie Rousseau seinen Zögling unterrichten will, da derselbe, indem er eigene Beobachtungen macht, eigene Erfahrungen sammelt und dadurch eben lernt, unausgesetzt körperlich thätig ist; es geschieht aber noch ganz besonders dadurch, daß Rousseau unter die Zahl der Beschäftigungen neben den Wissenschaften den Landbau und ein Handwerk mitaufnimmt.

Wenden wir uns wieder Locke zu, so sieht er die Aufgabe der gesundheitlichen Pflege ganz so wie Rousseau an: „Die Betrachtung, welche ich hier anstellen will“, sagt er im ersten Abschnitt, „soll nicht dahin gehen, was ein Arzt mit einem kranken oder schwachen Kinde thun muß, sondern was die Eltern ohne Hilfe eines Arztes zur Erhaltung und Verbesserung einer gefunden, oder wenigstens nicht kränklichen Beschaffenheit bei ihren Kindern thun sollen.“ Schon Locke will, obgleich selbst Arzt, von den Ärzten nicht viel wissen: man soll weder um Krankheiten vorzubeugen, noch gleich bei jeder Krankheit Arzneien eingeben oder den Arzt holen. „Es ist weit sicherer, daß man die Kinder gänzlich der Natur überlasse, als sie in die Hände eines Mannes gebe, der sie geschwinde mit Arzneien überhäuft, oder daß man denkt, Kinder wären bei ordentlichen Krankheiten anders als durch Diät oder eine nicht zu weit davon abgehende Art zu kurieren.“

Locke setzt sich somit wie Rousseau das Ziel eine von Natur kräftige Gesundheit zu erhalten und zu befestigen, möglichst ohne Arzt, nur durch eine naturgemäße Lebensweise. Worin besteht nun letztere seiner Ansicht nach? Er faßt dies kurz in folgenden Worten zusammen: „Man gebe einem Kinde reichlich freie Luft, Leibesübung und Schlaf, schlichte Speisen, keinen Wein oder starkes Getränk, sehr wenig oder gar keine Arznei, nicht zu warme und zu enge Kleider, vornehmlich halte man ihm den Kopf und die Füße kalt und lasse die Füße oft mit kaltem Wasser waschen und der Nässe ausgesetzt sein.“ Man sieht, es sind dieselben Vorschriften, wie sie Rousseau giebt, und es dürfte überflüssig erscheinen, die Übereinstimmung zwischen beiden im einzelnen noch weiter nachzuweisen, da Rousseau seinem Vorbilde so genau folgt, daß unter seinen sämtlichen Ratschlägen kaum ein einziger ist, welchen wir nicht bei Locke im I. und XXV. Abschnitte schon antreffen. Rousseaus Abweichungen beschränken sich darauf, daß er hie und da die maßvollen Gedanken Lockes wieder übertreibt: so, wenn er im Gegensatz zu diesem sogar das Impfen verbietet; wenn er, während Locke ausdrücklich davon abmahnt, erhitze kalt zu trinken oder sich auf feuchten Erdboden zu legen, seinen Zögling auch bis zu diesem Grade abhärten will; wenn er endlich aus der zweiten Periode das eigentliche Lernen vollständig verbannt. Lockisch ist, wie wir schon sahen, der Satz von dem Wechsel und der gegenseitigen Unterstützung der leiblichen und geistigen Übungen; Lockisch der Vorschlag, den Zögling auch Landbau und ein Handwerk treiben zu lassen, und wenn Locke das Handwerk eines Zimmermanns, Tischlers oder Drechslers für am passendsten erachtet, so ist ihm Rousseau selbst in dieser Einzelheit gefolgt.

Im ganzen werden wir sagen dürfen, daß was die leibliche Erziehung anlangt, Rousseau die Ansichten Lockes nur wiedergegeben hat, ohne wesentlich Neues hinzuzufügen.

3. Die geistige Erziehung.

Die geistige Erziehung wirkt nach Rousseau in der ersten Periode rein behütend: sie hat von Anfang an darüber zu wachen, daß der kindliche Geist keinen Schaden nehme. Eine solche Gefahr stellt sich frühzeitig ein. Fängt das Kind an sprechen zu lernen, so überhäuft man es gewöhnlich mit einem Schwall von Wörtern und forciert sein Sprechenlernen. Das kleinere Übel, das hieraus entsteht, ist, daß das Kind, wohl bemerkend, wie gespannt man auf jedes seiner Worte lauscht, sich eine undeutliche Aussprache

angewöhnt. Weit schlimmer ist, daß das Verständnis mit dem raschen Erlernen so vieler Wörter nicht Schritt hält. Nicht als ob sich das Kind bei den Wörtern nichts dächte, es denkt sich sehr wohl etwas dabei, aber etwas Falsches, und so ist dies die erste Gelegenheit, daß sich der Irrtum in seinen Geist einschleicht. Man treibe daher das Kind nie zum Sprechen; zuerst vernehme es wenige, klare und sinnliche Wörter, deren Gegenstand man ihm zugleich vorzeigen kann, damit man gewiß sei, es verbinde mit dem Wort auch den richtigen Inhalt. Späterhin sind alle Gespenstergeschichten und Ammenmärchen, wie man sie Kindern zu erzählen pflegt, streng zu vermeiden, da sie dem kindlichen Geiste oft einen bleibenden Schaden zufügen.

Mehr noch als in der ersten geht die herkömmliche Erziehung in der zweiten Periode irre. Für sie gilt als wichtigste Regel, nicht Zeit zu gewinnen, sondern Zeit zu verlieren. Dieser Lebensabschnitt ist deshalb der gefährlichste, weil in demselben alle Laster und Irrtümer mit der größten Leichtigkeit keimen, ohne daß dem Kinde die Waffe zu Gebote steht sie zu bekämpfen, die Vernunft. Seine Seele ist noch nicht im Besitz aller ihrer Kräfte, deshalb darf sie auch nicht in Thätigkeit gesetzt werden, sondern muß in Ruhe verharren. Die Erziehung, die sittliche sowohl wie die geistige, muß daher auch jetzt noch eine rein negative sein, sie hat Laster und Irrtümer vom Kinde fern zu halten. Statt dessen sucht man gewöhnlich das Kind, noch ehe es Vernunft besitzt, Tugend zu lehren und lehrt Laster, sucht ihm Meinungen beizubringen, ehe es Urteilskraft hat, und sät Irrtümer. — Negativ soll die geistige Erziehung auch wegen der Schwierigkeit sein, die geistige Beanlagung des Kindes richtig zu erkennen; dazu bedarf es langer Zeit, und die Gefahr liegt nahe, aus Übereilung einen falschen Weg einzuschlagen und dann, statt Zeit zu gewinnen, solche zu verlieren. Man lasse daher die Kindheit im Kinde ausreifen. Wer im Leben stets thätig sein will, ohne zu schlafen, richtet sich zu Grunde. Die Kindheit aber ist der Schlaf der Vernunft. — Die verkehrte Methode das Kind zu früh zu unterrichten rührt von der falschen Auffassung seiner geistigen Natur her. Das Kind hat nur Sensationen, das heißt sinnliche Bilder der Gegenstände, welche es leidend aufnimmt; aber nicht Ideen, das heißt Begriffe von den Dingen, welche erst durch ein thätiges Prinzip, das Urteilsvermögen, das vor dem Alter der Vernunft fehlt, erzeugt werden. Ohne Urteilsvermögen geht dem Kinde auch ein wirkliches Gedächtnis ab, denn das eine kann nicht ohne das andere bestehen. Das Kind täuscht uns jedoch hierüber durch die Leichtigkeit, mit welcher es zu lernen scheint, aber auch nur scheint, denn es lernt in Wirklichkeit nichts als Worte. Sind aber die Lehrer, die kompetenten Richter, nicht anderer Meinung? Anderer Worte wohl, nicht anderer Meinung; dies beweisen sie durch ihr Thun. — Alle Wissenschaften, welche sie das Kind lehren, sind derartig, daß sie mit bloßen Worten abgemacht werden können und abgemacht werden. Nehmen wir die fremden Sprachen, so ist das Kind zu ihrer Erlernung nur insoweit fähig als dieselben aus Wörtern und Tönen bestehen. Denn obgleich der Geist bei allen Menschen etwas Gemeinsames und Gleichartiges ist, so hat er doch bei jeder Nation in der Sprache eine ganz besondere Erscheinungsform angenommen, und von diesen Formen besitzt das Kind nur eine, es hat nur eine Sprache. Um mehrere haben zu können, müßte es im Stande sein Ideen zu vergleichen. Da es dies nicht kann, so besteht alles, was es von fremden Sprachen lernt, nur in Worten, welche den ihm eigentümlichen Geist umkleiden, es spricht deutsch auf lateinisch, französisch, englisch. Eine ganz besonders feine List der Lehrer ist es aber, daß sie mit Vorliebe die toten Sprachen lehren, deren Geist dahin ist. Derselbe Irrtum findet bei der Mathematik und Erdkunde statt, wenn man sie nur nach Zeichen und Hilfsmitteln lehrt, und ein noch größerer bei der Geschichte. Denn glaubt man etwa, die Kinder verständen den inneren Zusammenhang der Begebenheiten, oder dieser ließe sich von den bloßen Thatfachen trennen? Man bildet so Kinder, denen der Kopf voll leerer Zahlen steckt, die Alexander den Großen wegen des Nutes bewundern, mit welchem er eine bittere Arznei trank. Wenn keine Wissenschaft aus bloßen Worten besteht, dann eignet sich auch keine für das Kind. — Es ist nicht nur überflüssig, daß

es sich bloß leere Zeichen und Worte einprägt, da es später mit den Sachen auch die Worte lernen wird, sondern auch verderblich, weil es dadurch angeleitet wird, bloße Worte für die Wissenschaft zu nehmen, wie dies so viele Gelehrte thun. — Die natürliche Folge dieser Betrachtungen ist die, daß das Kind gar nichts auswendig lernen soll.

Wir haben bisher gesehen, womit das Kind sich geistig nicht beschäftigen soll, es ist nunmehr zu zeigen, was denn in dieser Beziehung seine Zeit ausfüllen wird. Rousseau entwickelt zu dem Zwecke den schon erwähnten Grundsatz, wonach sich die erste geistige Ausbildung als eine leibliche darstellt. Da unsere erste Vernunft eine rein sinnliche und diese sinnliche Vernunft die Grundlage der intellektuellen ist, so muß derjenige, welcher die Kunst des Denkens lernen will, zuerst die Werkzeuge, mit denen sie ausgeübt wird, nämlich die Sinne, und den Körper, welche uns diese Werkzeuge darbietet, stärken und üben. Hierin stört uns aber nur eine vorzeitige Spekulation. Die Bücher lehren uns viel glauben, aber wenig wissen. „Ihr gebt dem Jüngling die Wissenschaften, immer zu, ich aber die Mittel die Wissenschaften zu erwerben.“ Die Ausbildung des Leibes wird aber zu einer Ausbildung auch des geistigen Vermögens nur unter Anwendung der oben beschriebenen, freien Zucht. Rousseau macht dies durch Vergleichung zweier, in steter Thätigkeit des Körpers befindlicher Menschenklassen deutlich: eines Bauern und eines Wilden. Von ihnen erscheint der erstere, der, ohne seinen Verstand anzustrengen, nur dem Herkommen folgt, geistig stumpf und tölpisch; der letztere von einer gewissen Feinheit des Geistes, weil er stets zugleich diesen mit dem Körper in Thätigkeit setzt. So wird auch der Knabe, welcher in Freiheit der Entfaltung seiner körperlichen Kräfte lebt, der nicht bei allem, was er thut, die Befehle seiner Eltern oder seines Erziehers einholt, sich von ihrer Vernunft lenken läßt, sondern stets mit sich selbst zu Rate geht, zugleich mit dem Leib auch seinen Geist ausbilden.

Die Schärfung der Sinne ist schon an und für sich eine Förderung des Geistes, da demselben insolgedessen möglichst richtige Sensationen zufließen und in ihnen das Material, aus welchem er die Begriffe bildet. Der Knabe kann jedoch auch jetzt schon in manchen Fächern unterrichtet werden, vorausgesetzt daß man dieselben von der richtigen Seite, der rein sinnlichen, anfängt. Man kann schon jetzt Zeichnen und Geometrie treiben, aber lediglich als eine Kunst des Sehens, desgleichen Musik als eine Kunst des Gehörs. Eine vortreffliche Vorschule für das Erlernen der Erdkunde ist die Schärfung des Auges durch das Schätzen der Entfernungen: der Weite, Höhe, Tiefe.

Aus der richtigen Anwendung der fünf Sinne entsteht nun ein sechster, der *sensus communis*, der innere Sinn, der seinen Sitz im Gehirn, aber kein besonderes Organ hat. Er giebt uns den Begriff von den Dingen durch den Zusammenfluß all ihrer äußeren Merkmale, seine bloß innerlichen Sensationen sind die Perceptionen oder Ideen. Ihre Anzahl bestimmt den Umfang unseres Wissens, ihre Klarheit die Richtigkeit unseres Geistes; die Kunst sie untereinander zu vergleichen ist die menschliche Vernunft. Die sensitive oder Kindervernunft besteht darin, durch Zusammenfluß mehrerer Sensationen einfache Ideen, die intellektuelle Vernunft darin, durch Zusammenfluß mehrerer einfacher Ideen komplexe Ideen zu bilden.

War in der ersten Periode der Erziehung die geistige Ausbildung rein negativ, in der zweiten daneben nur vorbereitend, so ist die dritte Periode von der Natur selbst recht eigentlich als die der geistigen Arbeit gekennzeichnet. Die Kräfte des Knaben haben sich nunmehr so vervollkommenet, daß sie nicht einmal vollständig zur Befriedigung der Bedürfnisse, welche sich noch nicht alle entwickelt haben — noch schlummern die Leidenschaften — verwendet zu werden brauchen. Es ist die einzige Zeit des Lebens, wo ein Überschuß von Kraft vorhanden ist. Dieser muß dazu benutzt werden, um einen Schatz zu sammeln, der auch für spätere Zeiten, wenn sich die Verhältnisse geändert haben, vorhalte. Die Natur selbst weist somit diese Periode der geistigen Arbeit, dem Lernen zu. — Welches sind nun die Wissenschaften, mit denen sich der Knabe beschäftigen wird? Seine natürliche Entwicklung bestimmt ihre Auswahl. Auf die Thätigkeit des

Leibes, der sich auszubilden strebte, ist nun diejenige des Geistes gefolgt, der sich zu unterrichten sucht, hierzu veranlaßt durch den natürlichen Trieb der Neugier, welcher, richtig gelenkt, von jetzt ab für den Knaben das Mobile abgiebt und auch die Wissenschaften bezeichnet, die er naturgemäß treiben wird. Die natürliche Neugierde nämlich, die wohl von dem unnatürlichen Wissensdurst zu unterscheiden ist, richtet sich zufolge des von der Natur eingepflanzten Verlangens nach Wohlsein unausgesetzt auf alles, was das Wohl des Menschen nah und fern angehen kann. Folglich bilden diejenigen Wissenschaften den natürlichen Gegenstand der Neugierde des Knaben und damit seiner Beschäftigung, welche einen Nutzen für ihn haben und zwar einen Nutzen, welchen er von seinem Standpunkte aus einzusehen vermag. Ausgeschlossen sind alle, welche bloß der Befriedigung des Ehrgeizes und der Eitelkeit dienen und über den Gesichtskreis des Knaben hinausgehen. Der wahre Nutzen der Dinge, wie schon bei der Zucht erörtert wurde, ist für alle Thätigkeit des Knaben fortan das Maßgebende.

Es wird ferner die Methode festzustellen sein, nach welcher die Wissenschaften gelehrt werden sollen. Dieselbe wird bestimmt durch das Ziel der geistigen Erziehung. Während der Zögling früher nur fähig war Sensationen aufzunehmen, bildet er jetzt durch Zusammenfassen und Vergleichen mehrerer gleichzeitiger Sensationen Ideen. Die Art dieselben zu bilden bedingt die Richtigkeit des menschlichen Geistes. Wer sie nach den wirklichen Verhältnissen bildet, ist ein gründlicher, wer nur nach scheinbaren, ein oberflächlicher Geist. Bei der Sensation ist das Urtheil bloß leidend und bestätigt den ersten Eindruck, bei der Perception oder Idee ist es dagegen thätig, bringt zusammen, vergleicht und bestimmt die Verhältnisse. Hieraus folgt, daß in den Sensationen nie ein Irrtum sein kann, sondern daß dieser stets in unserem Urtheil liegt; nie täuscht uns die Natur, stets sind wir es, die uns täuschen. Demnach müssen wir, um dem Irrtum vorzubeugen, möglichst genau und richtig urtheilen: die natürliche Beschaffenheit des Geistes fordert vor allem die Ausbildung der eigenen Urtheilskraft. — Die hergebrachte Methode des Unterrichts genügt dieser Forderung in keiner Weise. Denn indem sie den schon zubereiteten Wissensstoff ohne jegliche Anregung des eigenen Urtheils lediglich dem Gedächtnis einprägt, bildet sie geistig schwache und unselbständige Menschen; sobald man nur der Autorität anderer glaubt, ist es mit dem eigenen Urtheile vorbei. Nach der naturgemäßen Methode muß der Zögling sich alles Wissen durch die Bethätigung seiner eigenen Urtheilskraft erwerben, er soll nie dem Verstande anderer glauben, sondern nur seinem eigenen. „Er wisse nichts, weil ihr es ihm gesagt habt, er lerne nicht die Wissenschaft, er erfinde sie.“ Die Aufgabe und die Kunst des Erziehers besteht hierbei darin, die wissenschaftlichen Untersuchungen, welche der Zögling anzustellen hat, herbeizuführen und so zu leiten, daß sie eine zusammenhängende Kette bilden. Er läßt der Fassungskraft des Zöglings angemessene Fragen aufstoßen, die das Nachdenken desselben anregen, die er durch seinen Verstand zu lösen sucht und bei geschickter Unterstützung auch lösen wird. So schreitet er von leichteren Problemen zu schwereren durch eigene Kraft vorwärts. — Die Vortrefflichkeit dieser Methode wird des weiteren durch folgende Betrachtungen bestätigt. Der natürliche Trieb zum Lernen, die Neugierde, wird stets wach gehalten werden, wenn der Erzieher nicht gleich die Dinge, auf die er die Neugierde des Knaben gelenkt, auch erklärt, sondern ihn anleitet sich dieselben durch eigenes Nachdenken zu deuten. Nur so wird man auch nicht nur die natürlichen Anlagen und Fähigkeiten des Knaben erkennen, sondern auch streng nach ihrer Maßgabe fortschreiten; denn da das Gedächtnis nur aufnimmt, was der Verstand begriffen hat, so kann der Knabe nicht, wie es sonst so häufig geschieht, über gar nicht oder schlecht Verstandenes zu Neuem hinwegeilen, und ebensowenig werden sich Irrtümer bei ihm festsetzen können. Vor allem aber, da die Zeit bis zu dem Erwachen der Leidenschaften eine verhältnismäßig so kurze und es demnach unmöglich ist, den Zögling in allen nützlichen Wissenschaften gelehrt zu machen, so kommt es hauptsächlich darauf an, einmal die Lust zum Lernen, die Liebe zu den Wissenschaften, in ihm zu wecken und zu erhalten, dann aber ihn mit einer Methode zu versehen, welche ihn befähigt, sich später, wenn er

will, die Wissenschaften zu erwerben. Auch dieser Forderung wird durch die neue Art des Unterrichts vortrefflich entsprochen.

Bei der Einführung in die Wissenschaften ist nun besonders zu beachten, daß der Geist des Knaben, der bisher nur sinnlicher Anschauungen fähig war, nicht sofort auf Begriffe übergeführt werde, sondern daß diese sich an den Gegenständen selbst erst bilden. Daher sollen alle die gewöhnlichen Hilfsmittel des Unterrichts wegfallen, besonders die Bücher — das einzige Buch, aus welchem der Zögling lernt, sei die Natur — desgleichen Karten und Instrumente; der Zögling benutze nur solche, die von ihm selbst gefertigt sind. Letzteres hat einen dreifachen Nutzen. Der Zögling wird die Gegenstände, auf welche sich die selbstangefertigten Instrumente beziehen, besser begreifen; er wird die Anwendung dieser Instrumente gründlicher verstehen; schließlich, während sonst die Instrumente dazu führen, unsere natürlichen Werkzeuge, die Sinne, zu ersetzen und dadurch zu schwächen, werden die feinigten im Gegenteil noch mehr vervollkommenet werden. — Dies ist die Methode, welche beim Unterricht angewendet werden soll, und ihr Bild wird vollständig sein, wenn wir uns erinnern, wie der Erzieher den Zögling zu leiten hat: ohne jedes Befehlen, nur durch den Antrieb zum Nützlichen.

Rousseau giebt nun auch eine Probe, wie er sich seine Theorie vom Unterricht praktisch ausgeführt denkt. Die Wissenschaften, mit denen der Zögling sich naturgemäß zuerst beschäftigt, sind die Himmels- und Erdkunde. „Die Insel des menschlichen Geschlechtes ist die Erde, der am stärksten auf unsere Augen treffende Gegenstand die Sonne. Sobald wir anfangen uns von uns selbst zu entfernen, müssen unsere ersten Beobachtungen auf jene oder diese fallen.“ Der Anblick eines Sonnenunter- und Sonnenaufgangs, wobei der Erzieher auf den verschiedenen Stand der Sonne aufmerksam macht und so die Neugier und den Forschungstrieb des Knaben anregt, giebt Gelegenheit die ersten Erfahrungen in der Astronomie zu sammeln, welche sich bei langsamem aber sicherem Fortschreiten vermehren. Globen und Karten kommen hier ebenso wenig zur Anwendung wie bei der Geographie: man zeige die Gegenstände, von denen die Rede ist. Die Beschäftigung mit der Erdkunde nimmt ihren gleich natürlichen Anfang bei der eigenen Wohnung und deren Umgebung; sie begegnet sich mit der Himmelskunde in der Sonne, die zur Orientierung in der Landschaft dient. Der Zögling entwirft von letzterer eine Karte, und da er hierzu einer Mittagslinie bedarf, so ist dies der Punkt, wo die Physik mit ihren mannigfaltigen, vom Erzieher geschickt zu leitenden Experimenten anknüpfen kann. So schreitet man in natürlicher Weise in der einzelnen Wissenschaft und von der einen zur anderen fort. — Was demnächst die Neugierde in Anspruch nimmt, sind die mannigfachen Beschäftigungen, die Handwerke und Künste des Menschen. Der Zögling lernt sie bis ins Einzelne kennen und verstehen nicht durch Schilderungen, sondern indem er von Werkstatt zu Werkstatt geführt wird, mit eigenen Augen alles sieht, selbst mit Hand anlegt. Die besondere Aufgabe des Erziehers geht hierbei dahin, alle diese menschlichen Thätigkeiten und die gesellschaftlichen Verhältnisse, welche der Zögling bei ihnen wahrnimmt, ihm von der seinem Standpunkt entsprechenden Seite, derjenigen des wahren Nutzens, nicht aber von der moralischen Seite, zur Auffassung kommen, ihn erkennen zu lassen, wie die verschiedenen Handwerke, Industrien und Künste die Menschen durch den wechselseitigen Nutzen untereinander verknüpfen. In dieser Hinsicht giebt es ein einziges für den Knaben passendes Buch, deshalb passend, weil es die ganze Welt aus dem Gesichtspunkte des natürlichen Nutzens betrachtet und dadurch auch ihn zu dieser Betrachtungsweise anführt, den Robinson Crusoe. Noch eine andere, ebenso natürliche und urteilsvolle Art die menschlichen Kunstfertigkeiten aufzufassen bietet sich, nämlich nach den Verhältnissen der Notwendigkeit, welche sie untereinander verbinden, nach ihrer größeren oder geringeren Selbständigkeit. Bei solcher Anschauungsweise wird sich dem Zögling ganz von selbst die Überzeugung aufdrängen, daß es für ihn um seiner Selbsterhaltung willen nötig und nützlich sei, irgend eine Fertigkeit gründlich zu erlernen, ganz abgesehen von dem Nutzen, der hieraus für sein leibliches Wohlbefinden erwächst.

Gehen wir zu Locke über, so verurteilt dieser die hergebrachte, urteilslose Wertschätzung der Gelehrsamkeit an und für sich, er beachtet sie nur insoweit, als sie zum Wohle und Nutzen des Menschen beiträgt, und dies ist schon für ihn der Maßstab, der bestimmt, welche Wissenschaften gelehrt werden sollen. „Weil man nicht hoffen kann, daß der Knabe Zeit und Stärke genug haben werde, alles zu lernen, so sollte man sich die meiste Mühe mit demjenigen geben, was am notwendigsten ist und vornehmlich auf dasjenige sehen, was er in der Welt am meisten und häufigsten brauchen wird.“ Er hält deshalb auch nichts für thöricht, als wenn Kinder nur des unvernünftigen Herkommens wegen in den alten Sprachen unterrichtet werden, obgleich sie dieselben für ihren späteren Beruf gar nicht brauchen. Der Nutzen bestimmt also die Auswahl der Wissenschaften, und die Übereinstimmung mit Rousseau tritt noch mehr hervor, wenn man sich erinnert, daß Locke in Bezug auf das Anhalten zum Lernen ganz dieselben Grundsätze wie Rousseau befolgt. Jeder Zwang ist ausgeschlossen, nur das Interesse am Gegenstand soll den Zögling anspornen. Hierbei entdeckt er in diesem selbst einen mächtigen Bundesgenossen. „Die Neugier bei den Kindern“, sagt er Abschnitt XVI, „ist eine Begierde nach Kenntnis der Wissenschaft und muß daher bei ihnen nicht allein als ein gutes Zeichen, sondern auch als das große Werkzeug unterhalten werden, wofür die Natur zur Hinwegräumung derjenigen Unwissenheit gesorgt hat, womit sie geboren werden.“ Und wie bei Rousseau die Neugier sich naturgemäß auf die nützlichen Dinge richtet, so soll nach Locke der Lehrer „dem Kinde die Nützlichkeit dessen, was er lehrt, begreiflich machen und ihm aus dem, was es schon gelernt hat, zeigen, daß es etwas thun könne, was es vorher nicht konnte.“ (Abschnitt XXIII.) Abgesehen von dem Unterschiede, daß Rousseau nur die Wissenschaften zulassen will, deren Nutzen der Knabe selbst schon völlig einseht, während er bei Locke teilweise aus dem wohlwollenden und liebevollen Betragen des Lehrers nur die Zuversicht zu schöpfen braucht, daß sie ihm einst nützen werden, finden wir bei Locke also ganz dieselbe Würdigung der Wissenschaften für die Erziehung nach ihrem Nutzen und das Anknüpfen ihrer Erlernung an die natürliche Neugier. Auch darin ist die Übereinstimmung beider auffallend, wie weit der Unterricht in den Wissenschaften gehen soll. Im neunten Abschnitt sagt Locke: „Wer erwartet es wohl, daß ein junger Mensch unter einem Hofmeister ein vollkommener Kunsttrichter anderer oder Vernunftlehrer werden, die Metaphysik, Naturkunde zc. aus dem Grunde erlernen sollte? Gleichwohl muß ihm etwas von diesem allem gelehrt werden. Allein es muß nur bloß geschehen ihm die Thür zu öffnen, damit er hineinschne und gleichsam nur anfangs sich bekannt zu machen, nicht aber daß er daselbst wohnen sollte.“ Und Abschnitt XXIII heißt es: „Sein Hofmeister möge sich erinnern, sein Werk sei nicht sowohl, ihn alles dasjenige zu lehren, was zu wissen ist, als vielmehr eine Liebe zu den Wissenschaften und Hochachtung derselben bei ihm zu erwecken und ihn auf den rechten Weg zu bringen solche zu erlernen und sich vollkommener darin zu machen, wenn er Lust hat.“ Es sind nicht nur dieselben Gedanken, es sind fast dieselben Worte, welche Rousseau wiederholt.

Aber eine Haupteigentümlichkeit der geistigen Erziehung bei Rousseau besteht in der streng betonten Richtung derselben auf die Ausbildung der Urteilskraft und dementsprechend in der genauen Anpassung des Unterrichts an die geistige Entwicklungsstufe und Fassungskraft des Zöglings. Was diese Punkte betrifft, so ist zu bemerken, daß der Rousseauschen Pädagogik in dieser Beziehung die Erkenntnistheorie durchaus zur Grundlage dient, welche Locke in seinem „Versuch über den menschlichen Verstand“ aufgestellt hat, und daß daher Rousseaus geistige Erziehung schon deshalb als Lockisch bezeichnet werden muß, weil sie die Kenntnis von der natürlichen Beschaffenheit und Entwicklung des zu erziehenden Objekts, des kindlichen Verstandes, Locke entlehnt. — Sie muß es aber auch noch aus einem anderen Grunde.

Wir werden von vornherein annehmen dürfen, daß Locke die Ergebnisse seiner philosophischen Untersuchung auch in seiner Erziehungslehre verwendet, und daß er insbesondere auch der Pflege der Urteilskraft eine hervorragende Stelle zuerteilt haben werde. Diese Voraussetzung findet sich vollauf bestätigt.

Locke ermahnt den Erzieher, auch den Schüler zum Wort kommen zu lassen, mit ihm vernünftig über das zu urteilen, was vorgetragen worden, seinen Gründen zuweilen Gehör zu geben und sie zu billigen (Abschnitt X). Mit klaren Worten stellt er aber die Ausbildung des Urteils als das höchste Ziel der geistigen Erziehung im XVI. Abschnitt hin: „Zeigt das Kind eine eifrige Begierde von allen Dingen zu urteilen, die ihm vorkommen, so Sorge man dafür, soviel man kann, daß niemand diese Neigung bei ihm unterdrücke oder sie durch verfängliche oder betrüglische Art mit ihm zu reden verführe. Denn wenn alles gethan ist, so verdient dieses als die höchste und wichtigste Kraft unserer Seele die größte Sorgfalt und Aufmerksamkeit sie auszubessern; indem die rechte Verbesserung und Ausübung unserer Vernunft die höchste Vollkommenheit ist, die ein Mensch in diesem Leben erreichen kann.“

Durch diese Werthschätzung des Verständnisses und Urteils wird der Unterricht bei Locke in jeder Hinsicht bestimmt. Locke will, daß zunächst solche Gegenstände gelehrt werden sollen, welche in die Sinne fallen, und welche nicht viel mehr als Gedächtnis erfordern; fernzuhalten seien die abstrakten Begriffe der Logik und Metaphysik, welche geschickter seien den Verstand aufzubalten als zu unterrichten, wenn er zuerst anfängt sich um Wissenschaft zu bewerben. Zu jenen Lehrgegenständen sind zu rechnen in erster Linie Erdkunde, Himmelskunde, Geometrie — dieselben drei Fächer, mit denen auch Rousseau anfängt — weiterhin Zeitrechnung und Geschichte; endlich die fremden Sprachen, die aber nicht nach grammatischen Regeln, sondern durch das Sprechen selbst, durch die Gewohnheit, erlernt werden sollen. Locke warnt eindringlich vor dem vielen Auswendiglernen, da hierdurch keineswegs eine Stärkung des Gedächtnisses erzielt werde, wenn sich damit nicht eine Thätigkeit der Seele verbinde. Nicht durch Auswendiglernen langer Stellen aus Büchern werde das Gedächtnis verbessert, sondern durch die Gewöhnung zu öfterem Nachsinnen. Schon erwähnt wurde, daß Locke überhaupt seinen Zögling nicht mit möglichst vielem Wissen ausstatten will, sondern mit einem urteilsvollen Schätzen der Wissenschaften und mit der Methode sich dieselben, wenn es ihn gelüftet, vollkommener zu erwerben. — Locke befolgt somit durchaus den Grundsatz, daß sich der Unterricht sowohl in der Auswahl der Lehrgegenstände als auch in der Art ihres Betriebes nach dem Verständnis und Urteilsvermögen des Zöglings zu richten habe. Rousseau hat diesen Grundsatz nur im einzelnen noch weiter durchgeführt; zum Teil mit Glück. So wenn er den Sinnen noch eine ganz besondere Pflege zu teil werden läßt; wenn er die ersten, sinnlichen Unterrichtsgegenstände auch nur von ihrer rein sinnlichen Seite dem Knaben nahe bringt; wenn er für den Anfang alle künstlichen Hilfsmittel, wie bei der Himmels- und Erdkunde Globen und Karten, verwirft, weil hierdurch diese an und für sich rein sinnlichen Disciplinen in gewissem Grade zu abstrakten und dadurch dem Knaben minder verständlichen werden. Aber darin dürfte Rousseau doch wohl wieder zu weit gehen, wenn er im Gegensatz zu Locke aus dem Lehrplane des Knaben alle die Gegenstände entfernt, welche, wie Locke sagt, nicht viel mehr als das Gedächtnis in Anspruch nehmen, wenn er der Autorität gar nichts glauben und ausschließlich das nur dem Gedächtnis einverleiben will, was das Verständnis vollkommen erfaßt hat. Auch Locke beschneidet, wie wir sahen, die übermäßige Verwendung des Gedächtnisses, er will nichts von dem bloßen Auswendiglernen wissen; aber soweit geht er doch nicht, zu verlangen, daß der Knabe nur dasjenige sich gedächtnismäßig aneigne, was er völlig eingesehen habe. Er schließt vielmehr einen Vergleich zwischen Gedächtnis und Verständnis, indem er dem Knaben manches durch die Gewohnheit heibringen will, so vor allem die Sprachen. Rousseau will hiervon nichts wissen. Bei ihm ist das Urteilsvermögen des Knaben die gestrenge Duenna, welche seinen Geist in freilich sehr gewählter, aber doch etwas gar zu spärlicher Gesellschaft hält. Denn da allen Wissenschaften ein gewisses Weirerk anhaftet, dessen Erwerbung zeitraubend und schwierig ist, so wird, wenn der Zögling damit solange warten soll, bis sein Geist für das volle Verständnis der Wissenschaften reif geworden, die Gefahr hervortreten, daß die Erlernung jener Anfangsgründe, die seinen entwickelten Geist nicht befriedigt aber doch notwendig ist, ihm die Wissenschaften verleidet, und daß somit jenes wichtige, auch von Rousseau

stark betonte Ziel, ihm Liebe und Geschmack für die Wissenschaften einzuflößen, verfehlt wird. Es empfiehlt sich daher vielmehr, die Grundlagen der Wissenschaften, auch der sprachlichen, soweit es ohne direkte Schädigung des Urtheils geschehen kann, in einem Alter zu legen, das vielleicht den Wert derselben noch nicht vollkommen einsieht, das aber auch noch nicht so hohe Anforderungen an die Befriedigung des Geistes stellt wie das Alter der Vernunft, damit dann dieses, schon im festen Besitz der nötigen Vorbedingungen, in einer seiner geistigen Entwicklungsstufe würdigen Weise in den Wissenschaften weiter arbeiten könne. Dies aber ist es eben, was Locke vernünftigerweise anstrebt. Rousseaus weitergehende Ansichten erklären sich wohl am besten aus dem übertrieben negativen Zug, welcher durch seine ganze Erziehung hindurchgeht. Wie er seinen Emil gegen die Gesellschaft fast abschließt, um ihn vor sittlichem Schaden zu bewahren, so versperrt er ihm ganze Wissensgebiete, um das Aufkommen von Irrtümern in seinem Geiste zu verhindern. Locke begnügt sich in weiser Mäßigung damit, seinem Zöglinge in einem wohlentwickelten Urteilsvermögen das Werkzeug in die Hand zu geben, durch das er im Stande ist, auf dem Acker seines Geistes das unvermeidliche Unkraut, den Irrtum, auszujäten.

4. Die sittliche Erziehung.

Es wurde schon bei Besprechung der Zucht erwähnt, daß nach Rousseau das Kind von Natur gut ist. Seine einzige ursprüngliche Leidenschaft ist die Selbstliebe, und ihr entspringen nur sanfte, wohlwollende Neigungen, solange sie sich nicht in die Eigenliebe, die Quelle aller schlimmen Eigenschaften, verwandelt. Damit ist der sittlichen Erziehung für den ganzen ersten Hauptabschnitt der Erziehung, nämlich bis zum fünfzehnten Jahre, wo der Eintritt in die Gesellschaft naturgemäß erfolgen muß, als Ziel vorgeschrieben, dem Zögling seine natürliche Güte zu bewahren, zu verhüten, daß Fehler, die in seiner Natur nicht liegen, von außen hineingetragen werden. Eine solche Gefahr aber droht von drei Seiten. Zunächst von seiner Umgebung im Allgemeinen durch das schlechte Beispiel, das sie giebt. Als Mittel dagegen ist schon die möglichste Abschließung des Kindes gegen die übrige Welt angegebe, auch gegen seine Altersgenossen, damit nicht durch Nebenbuhlerschaft die Eigenliebe erzeugt werde. Da aber das Kind doch mit einigen Menschen in Berührung kommen muß, so gewinne der Erzieher durch Rechtschaffenheit und Güte für sich und seinen Pflegebefohlenen die Liebe der Umgebung, damit jeder bereitwillig sei auf seine Absichten zum Besten des Kindes einzugehen. — Einen womöglich noch nachteiligeren Einfluß auf den Zögling übt aber der Erzieher selbst durch eine falsche Art und Weise ihn zu lenken. Demgegenüber ist schon oben die Methode der vernünftigen Zucht entwickelt worden, welche die Sittlichkeit ungeschädigt läßt. — Endlich aber ist auch ein zu früher sittlicher Unterricht geradezu verderblich. Wer das Kind vor dem Alter der Vernunft, wenn es noch nicht gut und böse unterscheiden und folglich auch noch nicht etwas sittlich Gutes thun kann, Tugend lehren will, lehrt es Laster. Denn woher kommt zum Beispiel die Lüge? Es giebt zwei Arten der Lüge: die That- und die Rechtslüge. Jene behauptet, daß nicht ist, was ist, oder umgekehrt; diese verspricht, daß etwas gethan oder unterlassen werden wird bei insgeheim entgegengesetzter Absicht. Die erstere ist stets eine Folge des Gehorsams: das Kind sucht denselben zu umgehen, ohne gestraft zu werden. Die letztere ist eigentlich bei der Jugend, welche ohne Voraussicht der Zukunft nur die Gegenwart versteht, gar nicht möglich, weshalb das Gesetz auch Versprechungen von Kindern nicht anerkennt; sie ist bei ihnen höchstens eine Art von rückwirkender Thatlüge, die aber ihren Ursprung nur darin hat, daß Eltern und Erzieher vom Kinde zu viel verlangen, daß sie dasselbe stets alles mögliche versprechen lassen. Soviel also ist klar, die Lügen der Kinder sind ein Werk ihrer Erzieher, die Wahrheit lehren wollen und Lügen lehren. — Dasselbe Bewandnis hat es mit allen andern Tugenden der Kinder:

statt Religiosität lehrt man sie religiöse Gleichgiltigkeit; statt Barmherzigkeit und Freigebigkeit — Hartzigkeit und Habgier. — Am verkehrtesten aber erscheint diese Sucht dem Kinde sittlichen Unterricht zu erteilen, wenn sie sich des Gewandes der Allegorie bedient, wenn sie durch Fabeln zu wirken sucht. Hier wird sich das Kind, unfähig die verschleierte Wahrheit zu erkennen, stets das im gefälligen Gewande auftretende Laster zum Vorbild nehmen und so sich eine der beabsichtigten gerade entgegengesetzte Lehre ziehen. Von den Lafontaine'schen Fabeln wird ihm die erste eine Lehre der niedrigsten Schmeichelei, die zweite eine Lehre der Unmenschlichkeit, die dritte der Ungerechtigkeit sein.

Mit dem Verbote Tugenden zu lehren hängt es zusammen, daß der Zögling vor dem Alter der Vernunft auch nichts von Gott und Religion vernehmen soll. Für diese Forderung ist bei Rousseau ein Zweifaches maßgebend gewesen: einmal seine Annahme von der natürlichen Güte des Kindes, welche noch kein Gegengewicht gegen das Böse, wie es sich in der Religion darbietet, nötig erscheinen läßt; sodann aber und vor allem sein Grundsatz von der unbedingten Selbständigkeit auch schon des kindlichen Geistes, der nichts glauben soll, wofür sein Urteilsvermögen noch nicht reif ist. Rousseau besorgt von einem zu frühen Einführen in die Religion, daß sich ganz verkehrte, anthropomorphische Ansichten von Gott im kindlichen Geiste festsetzen werden, welche schließlich entweder zum Aberglauben oder zum Atheismus führen müssen.

Aber eine Tugend giebt es doch, welche sich für das Kind schickt, nämlich die: Niemandem Böses zu thun, und diese ist zugleich, wie überhaupt alle negativen Tugenden, schöner und schwerer als irgend eine positive. Soweit hierzu ein sittlicher Unterricht nötig ist, soll er gegeben werden. Nun vergreift sich aber das Kind an den Menschen, welche ihm imponieren, so leicht nicht, desto leichter aber am Eigentume, und daher ist der erste Begriff, der ihm in moralischer Beziehung beigebracht werden muß, der des Eigentums. Es nimmt denselben am natürlichsten in sich auf, indem es selbst Eigentum erhält und an sich selber die Folgen einer Verletzung des Eigentums erfährt. Aus dem stillschweigenden Übereinkommen zwischen Erzieher und Zögling nämlich den beiderseitigen Besitz und die beiderseitigen Rechte zu achten bildet sich in letzterem ganz von selbst der Begriff des Vertrages, der dazu dient, ihn von Angriffen auf das Eigentum anderer abzuhalten, da dies ja in seinem eigenen Vorteil liegt. Ob dieser notwendige sittliche Unterricht früher oder später einzutreten hat, entscheidet der Charakter des Zöglings. — Er wird aber in sittlicher Beziehung auch noch manches andere an der Außenwelt bemerken, was seine Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, so den Ausbruch der Leidenschaften, vor allem des Zornes. Hierbei besteht die Geschicklichkeit des Erziehers darin, diese Erscheinungen ihm unter einem seinem Alter angemessenen Bilde verständlich zu machen, den Zorn ihm etwa als eine Krankheit darzustellen, die dann als solche auch zu behandeln ist, wenn sie sich einmal bei dem Zöglinge selbst zeigen sollte.

Was wieder Locke anlangt, so hat er Rousseau ausnahmslos auf alle die Seiten aufmerksam gemacht, von denen der Sittlichkeit des Zöglings Gefahr droht, nicht minder hat er auch die angemessenen Gegenmaßregeln bezeichnet, welche dann von Rousseau in mehr oder minder übertriebener Weise adoptiert worden sind. — Locke deckt, wie wir schon oben sahen, den nachteiligen Einfluß der Gesellschaft auf und empfiehlt dagegen die häusliche Erziehung, die Beschränkung des Kindes auf eine ausgewählte, bei allem Thun sein Wohl berücksichtigende Hausgenossenschaft. Aber auch Eltern und Erzieher schädigen das Kind nur zu häufig. „Ich möchte wohl wissen,“ heißt es im zweiten Abschnitt, „was für ein Laster man mir wohl nennen könnte, womit Eltern und diejenigen, welche um die Kinder sind, solche nicht anstecketen und wovon sie nicht den Samen in sie streuen, sobald sie nur fähig sind solchen aufzunehmen.“ Dies muß durch eine vernünftige Zucht verhütet werden, und wir erkannten schon, daß die Zucht Rousseaus im wesentlichen diejenige Lockes ist. Ein Unterschied der Auffassung findet allerdings zwischen beiden darin

statt, daß nach Rousseau das Kind von Natur gut und ohne irgend welche schlimmen Neigungen ist, nach Locke dagegen solche ordentlicher Weise und von Natur in ihm vorhanden sind, so die Herrschsucht, auch nach Rousseau der erste Ursprung der meisten lasterhaften Gewohnheiten. Diese Verschiedenheit ist jedoch insofern ohne Belang, als beide wesentlich in den Maßnahmen übereinstimmen, durch welche das Aufkommen schlimmer Eigenschaften, ob sie nun von Natur da sind oder nicht, verhindert werden soll.

Auch jener Satz Rousseaus „Wer das Kind Tugenden lehrt, lehrt Laster“ ist auf Locke zurückzuführen, wenigstens soweit er einen richtigen Kern birgt. An der angeführten Stelle des zweiten Abschnittes fährt Locke fort: „Ich meine eben nicht durch die Beispiele, die sie ihnen geben, und durch die Muster, die sie ihnen vorstellen, welches beides doch schon Aufmunterung genug dazu ist, sondern ich will hier nur bloß anmerken, daß sie die Kinder geradezu Laster lehren und wirklich von dem Wege der Tugend abführen.“ Und Locke setzt auch auseinander, wann sie dies thun, gerade dann häufig, wenn sie die Kinder vom Laster, zum Beispiel von der Lüge, abmahnen und zur Tugend, zum Beispiel zur Wahrheit, hinführen wollen. Also schon Locke konstruiert den Satz: wer Tugenden lehrt, lehrt Laster; aber freilich hat dieser Satz bei ihm einen anderen Sinn als bei Rousseau. Während er bei diesem bedeutet: wer Tugenden lehrt, muß Laster lehren, lehrt immer Laster — so bedeutet er bei Locke: wer Tugenden lehrt, kann Laster lehren, lehrt manchmal Laster, nämlich wenn er es auf eine unrechte Weise anfängt, wenn er dem Kinde Tugenden aufzwingen, vor allem, wenn er das Kind zur Tugend führen will, indem er ihm Lasterhaftes verbietet, bevor es dergleichen begangen, da er es dadurch über ihm noch unbekannte Laster unterrichtet. Darum verbietet Locke auch durchaus nicht überhaupt das Kind Tugenden zu lehren, es soll nur nicht auf falsche Weise geschehen. Er sagt Abschnitt VIII: „Man sollte von den Handlungen, welche zu lasterhaften Gewohnheiten werden können, keine den Kindern verbieten, als bis man gefunden, daß sie solche begangen hätten. Denn wenn ein solches unzeitiges Verbieten auch nichts Argerees thut, so thut es doch wenigstens soviel, daß es sie lehrt und ihnen verstatet zu vermuten, Kinder könnten solche Dinge begehen, da sie doch vermutlich sicher sein würden, wenn sie alle solche Fehler nicht wüßten.“ Böllig Lockisch ist es demnach, wenn Rousseau Fabeln für schädlich erklärt.

Aber auf die rechte Weise soll das Kind sehr wohl zur Tugend angeleitet werden, nämlich durch das Beispiel des Erziehers und durch seine Anerkennung, die ja die Richtschnur seines Handelns sein soll, solange es der eigenen Vernunft entbehrt. Und in der That sollte es irgendwelchen Schaden stiften können, sollte es nicht vielmehr für alle Folgezeit von Nutzen sein, wenn der Zögling schon von Kindesbeinen an, ehe er noch gut und böse unterscheiden, ehe er deshalb auch bewußt Gutes thun kann, auf eine vernünftige Art, wie eben Locke will, angeleitet wird unbewußt Tugend zu üben, so daß ihm dies zu einer lieben Gewohnheit wird, welche im Alter der Vernunft nur dadurch noch an Wert gewinnt, daß er sie dann mit Bewußtsein fortsetzt? — Wenn Rousseau den weisen Satz Lockes „Laster lehrt, wer Tugend auf unrechte Weise lehrt“ dahin verkehrt „Laster lehrt, wer Tugend überhaupt lehrt,“ und wenn er damit die zweifelsohne großen Schwierigkeiten einer vernünftigen Tugendlehre auf dieselbe einfache, aber auch sehr leichte Weise überwindet wie die Gefahren der Gesellschaft, nämlich durch Beseitigung der Gesellschaft, und die Gefahr des Irrtums, nämlich durch die Beseitigung des Wissens, so ist er dazu einmal gewiß durch seine große Vorliebe zu auffallenden Antithesen bestimmt worden, dann aber wohl auch durch den Umstand, daß bei der Beschaffenheit seiner Zucht in seiner Erziehung keine rechte Möglichkeit für die Ausübung kindlicher Tugend vorhanden ist. Denn da der Zögling nicht gehorchen, also weder dem Worte noch dem Beispiele des Erziehers folgen soll, die Tugend aber ebensowenig unter den Begriff des Notwendigen als den des Nützlichen fällt, so fehlt es Rousseau an einem Mobile, seinen Zögling zur Tugend zu führen. Andererseits aber scheint Rousseau sich selbst zu widersprechen, indem er dem Kinde die Tugend versagt. Denn da das Kind nach seiner Annahme von Natur gut, einer seiner stärksten Triebe aber der

nach Thätigkeit ist, so muß ihm jedenfalls das natürliche Verlangen innewohnen, seine Güte zu bethätigen, also Tugend, wenn auch unbewußt, zu üben. Rousseau befriedigt dies natürliche Verlangen nicht, weil er nicht die Formel dafür finden kann.

Dieselbe Stellung wie bei dem Lehren von Tugenden nimmt Rousseau Locke gegenüber in der Frage der Religion ein. Locke faßt die schlimmen Folgen, welche eine frühzeitige religiöse Unterweisung nach sich ziehen kann, scharf ins Auge, und soweit stimmt Rousseau ganz mit ihm überein. Locke warnt (Abschnitt XX) davor, dem Kinde in unzeitiger Eile die ihm unbegreifliche Natur Gottes durch komplizierte Erklärungen verständlich machen zu wollen; man fülle dadurch seinen Kopf mit falschen Begriffen an oder mache ihn durch unverständliche verwirrt, und es entstehe dann für später bei sehr vielen nicht genug starken Geistern die Gefahr des Unglaubens oder der Atheisterei. Während nun aber Locke dieser Gefahr begegnet, indem er rät, dem Kinde einen klaren, einfachen und faßlichen Begriff von Gott zu geben, so geht Rousseau, indem er diese Gefahr wieder verallgemeinert, soweit über ihn hinaus, daß er verbietet, mit dem Zöglinge vor dem fünfzehnten, ja vor dem achtzehnten Lebensjahre von Gott zu reden, da seine geistige Entwicklung erst dann soweit vorgeschritten sei, um von selbst auf die Beschäftigung mit so abstrakten Dingen wie dem Schöpfer geführt zu werden. Er will also die Religion ganz wie eine andere Wissenschaft behandeln. Dabei muß er freilich auf den wirksamsten Bundesgenossen für seine sittliche Erziehung verzichten, die Gottesfurcht, welche nach Locke auch für das kindliche Alter die Grundlage aller wahren Sittlichkeit bildet.

Wir haben gesehen: soweit Lockes sittliche Erziehung behütend wirkt, tritt Rousseau ganz in seine Fußtapfen, nur daß er diese Behütung noch weiter treibt, bis zur Ausschließung der kindlichen Tugend und Frömmigkeit. Aber eine Tugend will auch er das Kind lehren, die schwerste, wie er sagt: Niemandem Böses thun, und hier finden wir Rousseau wieder ganz auf Lockischem Boden. Locke rät nämlich im XII. Abschnitt, man solle ja darauf sehen, daß die Kinder nicht die Regeln der Gerechtigkeit übertreten, wozu sie sehr geneigt seien, da ihre ersten Handlungen mehr von der Selbstliebe als von der Vernunft und Überlegung geführt würden. Es könne daher kein Wunder nehmen, daß sie leicht von dem richtigen Maß dessen, was recht und unrecht sei, abwichen. Sie könnten aber nicht eher begreifen, was Ungerechtigkeit heiße, bis sie verstünden, was Eigentum sei, und wie besondere Personen dazu gelangen. Rousseau hat auch diesen Gedanken Lockes aufgenommen.

Wir sind somit bei dem Ende des ersten Hauptabschnittes der Erziehung angelangt, in welchem der Mensch nur mit Rücksicht auf sich selbst erzogen wird. Alles Leibesvermögen, alles Wissen, alle Tugend, die er nötig hat, um gut für sich selbst zu leben, besitzt er nun, und damit ist die Erziehung überhaupt im wesentlichen vollendet; denn, wie Rousseau sagt, „wer für sich selbst gut erzogen ist, wird es auch für die andern sein“ und „wer für den gemeinschaftlichen Beruf des Menschen wohl vorbereitet worden, wird auch die übrigen, die in Beziehung darauf stehen, nicht übel erfüllen können.“ Dieser erste Hauptabschnitt ist daher auch der bei weitem wichtigste Teil der Rousseauschen Pädagogik, alle derselben eigentümlichen Grundzüge, wenn man von solchen reden darf, kommen in ihm zur Geltung. In dem zweiten Hauptabschnitte, wo der Zögling seine Beziehungen zur menschlichen Gesellschaft, in die er nunmehr eintritt, und die Verpflichtungen, welche ihm dieselbe auferlegt, kennen lernt, hat sich die bisherige Erziehung gegenüber den von der Gesellschaft ausgehenden Gefahren zu bewähren, sie muß gegen dieselben verteidigt und sichergestellt werden. Aus diesem Grunde bildet der zweite Abschnitt, wiewohl er mannigfacher Episoden halber und wegen des immer mehr sich geltend machenden romanhaften Elements bedeutend umfangreicher als der erste ist, doch nur gewissermaßen ein Nachspiel dieses Teiles, und wir werden über ihn kurz hinweggehen können.

II. Die Erziehung zum Bürger.

Wir werden zweimal geboren, das eine Mal zum Dasein, das andre Mal zum Leben. Diese zweite Geburt wird durch das Erwachen der Leidenschaften bezeichnet. „Bis hierher ist unsere vorforgende Bemühung nur Kinderspiel gewesen, jetzt wird sie ernsthaft wichtig. Diese Epoche, in der die gewöhnlichen Erziehung enden, ist eigentlich diejenige, wo die unserige anfangen soll.“ Mit so starken Worten erklärt Rousseau eine vernünftige Leitung beim Eintritt in das Jünglingsalter für nötig; er thut es nach dem Vorgange Lockes, der im Abschnitt XVII von der Periode nach dem 15. Lebensjahre sagt: „Dieses ist im ganzen Leben des Menschen die Zeit, welche am meisten die Aufsicht und Gewalt seiner Eltern und Freunde erfordert“, der in Abschnitt IX die Entwicklung vom Knaben zum Manne als den gefährlichsten Schritt im ganzen Laufe des Lebens bezeichnet und dann fortfährt: „Man sollte daher sorgfältig darauf Acht haben und einem jungen Menschen mit großem Fleiß hinüberhelfen. Man sollte denselben nicht, wie gewöhnlicher Weise geschieht, von der Anführung eines Lehrmeisters hinwegnehmen und auf einmal unter seiner eigenen Führung, nicht ohne offenbare Gefahr sogleich verderbt zu werden, in die Welt schicken.“ — Bestand im ersten Erziehungsabschnitt zwischen Rousseau und Locke eine kleine Verschiedenheit betreffs der Zucht, so ist nunmehr Rousseau ganz mit Locke darin einverstanden, daß der Erzieher dem Zögling lediglich als Freund und Berater zur Seite stehen soll. Während aber bei Locke, wie oben ausgeführt wurde, die offen geübte Autorität in einer für den Zögling wohlthuernden und daher von ihm dankbar empfundenen Weise sich allmählich abschwächt und ganz natürlich zuletzt in die Form der Freundschaft übergeht, muß Rousseau, der seinen Emil scheinbar den Herrn hat spielen lassen und der nur hinter dessen Rücken befohlen hat, die neue Stellung des Erziehers durch eine komödienhafte Verwandlung einleiten. Der Erzieher legt die Maske ab, er bittet den Zögling gewissermaßen um Verzeihung für den wohlthätigen Betrug, den er bisher an ihm geübt, und verspricht dafür, ihn in Zukunft nur mit seiner Zustimmung beeinflussen zu wollen; er läßt sich vom Zögling eine Vollmacht für seine Autorität ausstellen.

Aufgabe dieser auf eine so eigentümliche Weise begründeten neuen Autorität ist es nun, zu verhindern, nachdem mit dem Eintritt des Zöglings in die Gesellschaft eine Vergleichung mit anderen unvermeidlich geworden, daß sich nicht aus dieser Vergleichung und der durch sie erzeugten Eigenliebe gehässige Leidenschaften entwickeln. Rousseau glaubt diese Aufgabe zu lösen, teils indem er die von Locke im neunten Abschnitte ausgeführten Gedanken sich zu eigen macht, wo vom Hofmeister eine gründliche Weltkenntnis verlangt wird, damit er seinen Zögling über die Menschen und ihre Sitten aufklären könne — Rousseau nennt dies Einsicht in die wahren Verhältnisse der Menschen und Ordnung der seelischen Affektionen nach denselben — teils indem er nun nachholt, was er bisher im Vergleich zu Locke versäumt hat: die Anleitung des Zöglings zur Tugend, besonders zur Humanität, und endlich seine Einführung in die Religion.

Nachdem Rousseau so den jungen Baum aus dem abgelegenen und einsamen Winkel, in welchem er ihn aufgezogen, ohne Schaden mitten in den großen Garten des Lebens verpflanzt und hier akklimatisiert hat, überläßt er ihn völlig sich selbst, in der Hoffnung ihn stark genug gemacht zu haben, um allen Stürmen zu trotzen.

Blicken wir zurück auf das Gesamtbild der Rousseauschen Erziehungslehre und suchen das Ergebnis ihrer Vergleichung mit derjenigen Lockes zusammenzufassen, so wird es sich empfehlen, eine Unterscheidung zu machen zwischen ihrem Gedankengehalt und ihrer Form.

Der erstere stellt sich in allen wesentlichen Punkten als Lockisch dar. Auf Locke zurückzuführen ist der Widerspruch gegen die frühere Erziehung; die Gründung einer neuen statt auf Herkommen und Gewohnheit auf vernünftige Überlegung, welche von der natürlichen Beanlagung des Zöglings auszugehen hat; die Kenntnis dieser natürlichen Beanlagung sowohl nach der leiblichen, wie geistigen und sittlichen Seite hin; der allgemeine Charakter der neuen Erziehung: ihre harmonische Ausgestaltung, welche die leibliche und sittliche Entwicklung nicht hinter der geistigen zurücktreten läßt und alle Teile der Erziehung in fruchtbare Beziehungen zu einander setzt; die Grundzüge, ja vielfach die Einzelheiten auf den verschiedenen Gebieten der Erziehung: auf dem Gebiete der Zucht die allmähliche, zwischen Abhängigkeit und Freiheit des Zöglings eine weise Mitte haltende Führung zur Selbständigkeit unter steter Rücksichtnahme auf das sittliche Wohl; die leibliche Erziehung nach jeder Richtung hin; bei der geistigen Erziehung die Betonung des Verständnisses im Gegensatz zur Vielwisserei und dementsprechend die Ausbildung der Urteilskraft; bei der sittlichen Erziehung endlich die Behütung vor der Ansteckung durch die Gesellschaft und vor dem Anlernen von Untugenden. Diese Lockischen Gedanken hat Rousseau aufgenommen und sich zu eigen gemacht; er hat sie auch in manchen Punkten weiter fortgeführt, aber freilich fast immer ins Extrem. Weil die Gesellschaft schädlich wirken kann, darum gar keine Gesellschaft; weil ein Mißbrauch der Autorität möglich ist, darum gar keine Autorität; weil halb oder falsch Verstandenes gelernt werden könnte, darum gar kein Lernen; weil eine unrichtige Anleitung des Kindes zur Tugend auf Laster aufmerksam macht, darum gar keine Tugend des Kindes; weil eine verkehrte Religionsunterweisung eine irrige Vorstellung von Gott im jugendlichen Geiste begründen kann, darum gar keine Religion.

Dieser pädagogische Radikalismus Rousseaus ist, rein äußerlich betrachtet, vielleicht durch seine ausgesprochene Vorliebe für scharf pointierte Gegensätze zu erklären, er hat aber noch einen anderen, inneren Grund. Die Erziehungslehre, welche Locke bietet, ist die Frucht nicht nur eines langen und tiefen Nachdenkens, sondern vor allem auch einer reichen pädagogischen Erfahrung; einer Erfahrung, für die der Grund schon in früher Jugend gelegt wurde, als der Knabe von seiten eines ausgezeichneten, gewissenhaften Vaters eine eigenartige, vortreffliche Erziehung erhielt, die dann später fortgesetzt und vervollständigt wurde, als der herangereifte, harmonisch entwickelte Mann selbst lange Jahre hindurch eine von den schönsten Erfolgen gekrönte erzieherische Thätigkeit entfaltete. Eine derartige pädagogische Erfahrung geht Rousseau völlig ab. Selbst ohne abschließende Erziehung geblieben — weder ist ihm durch fürsorgende Eltern eine solche zu teil geworden, noch durch das Leben, welches er haltlos durchharrt — hat er eine fruchtbringende erzieherische Thätigkeit auch an andern nicht ausgeübt, weder an den eigenen Kindern, welche er dem Findelhaus überwies, noch an fremden. Was er demnach zu Lockes Pädagogik hinzugethan hat, ist nur graue, ausschweifende Theorie, von der Wirklichkeit nicht erprobt, geläutert oder gemildert; er räsonniert über Erziehung, ohne gut erzogen zu sein und gut erzogen zu haben.

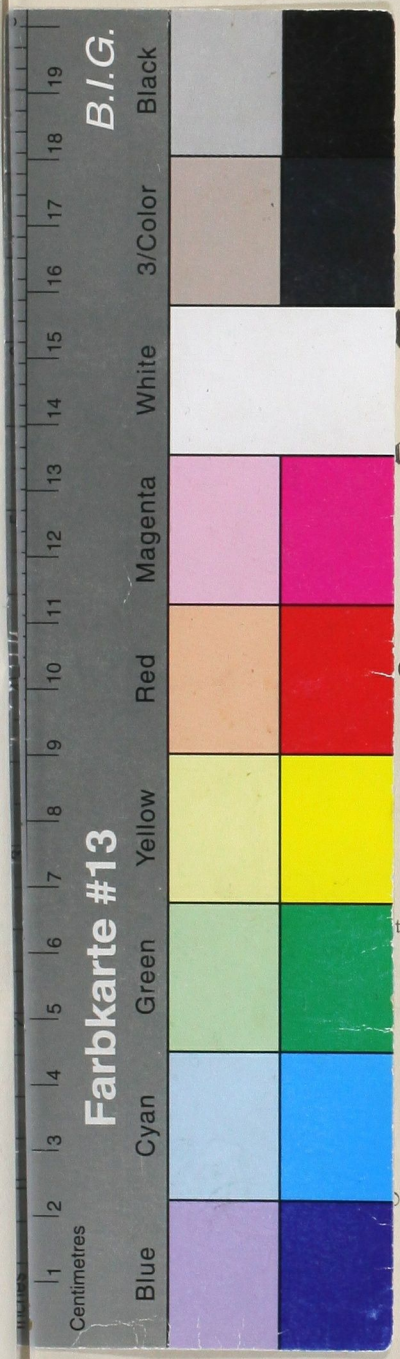
Können wir somit den Gedankengehalt der Erziehungslehre Rousseaus im wesentlichen nicht als ihm eigentümlich anerkennen, so ist sein Verdienst bezüglich der Form ein um so größeres.

Rousseau hat die Ideen Lockes, um seinen eigenen Ausdruck zu gebrauchen, aufgeklärt und zwar in mehrfacher Beziehung. Er hat sie aus ihrer zwanglosen Zerstretheit gesammelt und, wenngleich in romanhafter Einleidung, zu einem pädagogischen Systeme vereinigt. Er hat sie zugleich aus den Fesseln einer trockenen, ja langweiligen Darstellung erlöst und durch eine glänzende, Anmut und Kraft vereinigende Sprache alle ihre Vorzüge in wirkungsvoller Weise zur Geltung gebracht. Zu den Gründen der Vernunft hat er die hinreißende Gewalt der Überredung hinzugefügt. Locke hat seine Pädagogik lehrhaft

Diese
gende
lichen
erklärt
dem
ist im
und
schien
darauf
t, wie
unter
iden.
etrefß
ögling
geführt
anbar
über-
besen
leiten.
ätigen
nung
zu ver-
unver-
ehäßige
ocke im
Welt-
inne —
ektionen
hat: die
in die
welchem
uatisiert
m allen

vorgetragen, Rousseau hat als Enthusiast für sie geworben und zwar in einem Zeitpunkte, der nicht glücklicher gewählt werden konnte, um aufmerksame Ohren zu finden.

Man liest wohl die Behauptung, daß Rousseau aus Neve die Welt mit seinem Emil beschenkt habe, um das an seinen anderen Kindern begangene Unrecht zu sühnen. Aber dieser Emil ist nicht der Sohn Rousseaus, er zeigt die Gesichtszüge und Körperbildung Lockes. Rousseau hat den halbvergessenen Knaben im gelegenen Augenblick aus seinem verborgenen Winkel hervorgeholt, hat ihm einen neuen Namen gegeben, eine neue, auffallende Tracht angelegt und ihn dann auf hellerleuchteter Bühne in fließender, weit- und wohltonender Sprache dem harrenden Publikum vorgestellt. Und das entzückte Publikum hat dem geschickten, redegewandten Unternehmer rauschenden Beifall gespendet.



Jahresbericht

über das

m und die lateinlose Realschule

keschen Stiftungen zu Halle a. S.

für das

Jahr Ostern 1891 bis Ostern 1892.

Inhalt:

ten. Vom stellvertretenden Inspektor Professor Dr. Sommer.

Halle a. S.,

Druck der Buchdruckerei des Waisenhauses.

1892.

