

Der Deutschunterricht  
auf dem Gymnasium der Goethezeit

TEXTE ZUM  
LITERARISCHEN LEBEN UM 1800

Herausgegeben von  
ERNST WEBER

2

Der Deutschunterricht  
auf dem Gymnasium der Goethezeit

Eine Anthologie



GERSTENBERG VERLAG · HILDESHEIM

1977

Der Deutschunterricht  
auf dem Gymnasium der Goethezeit

Eine Anthologie

Mit einer Einführung in den Problemkreis,  
Übersetzung der Zitate und biographischen Daten

von

GEORG JÄGER



GERSTENBERG VERLAG · HILDESHEIM

1977

INSTITUT FÜR DEUTSCHE PHILOGIE UNIVERSITÄT MÜNCHEN	
Inventar-nr.	Signatur
77/413	Fd 46

Der Einbandgestaltung  
lag ein zeitgenössischer Scherenschnitt zugrunde

© Gerstenberg Verlag · Hildesheim 1977, unter Verwendung  
verschiedener Drucke von 1787–1834

Herstellung: Druckerei Gebr. Gerstenberg, Hildesheim

Best.-Nr. 238 00589 · ISBN 3-8067-0589-5

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
BÖTTIGER, C. A. Über den Misbrauch der Deutschen Lectüre auf Schulen und einigen Mitteln dagegen . . . .	1-38
GEDIKE, F. Einige Gedanken über deutsche Sprach- und Stilübungen auf Schulen . . . . .	1-29
LENZ, Ch. L. Über Schulbibliotheken und Schulkabinette	1-45
BERNHARDI, A. F. Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höhern Classen der Bildungsanstalten . . . . .	[1]-30
GRIESHABER, F. K. Über den rhetorischen Unterricht auf Gelehrtenschulen . . . . .	1-26
NIEMEYER, H. Über Anleitung zu deutscher Beredtsamkeit auf Gymnasien . . . . .	[1]-21
Übersetzung	
lateinischer und griechischer Zitate . . . . .	1
Biographische Daten . . . . .	6
Einführung in den Problemkreis . . . . .	7



Ueber  
den Mißbrauch  
der  
Deutschen Lectüre  
auf Schulen  
und  
einigen Mitteln dagegen.

---

Von  
M. Carl August Böttiger,  
Rector der Schule zu Guben, in der Niederlausitz.

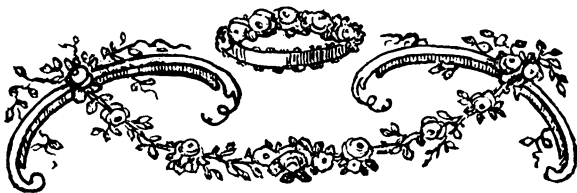


---

Leipzig,  
bey Christian Gottlob Hilscher.  
1787.







Plato de LL. VII. C. Vol. VIII. p. 365. edit. Bipont.

Ἄ δὲ συγγράμματα — εὐφαιερὰ γράμματα θυῖν ἐστὶ, παρὰ τινῶν τῶν πολλῶν ἀνδρῶπων καταλελειμμένα οἷς, ἢ πάντων βίλτισι νομοφύλακες, τί χρῆσασθε; ἢ τι ποθ' ὑμῖν ὁ νομοθέτης χρῆσθαι προτάξας, δεξιῶν τῆξει; καὶ μάλα ἀπορίσει αὐτον προδοκῶ.

Nach Gebikens Uebersetzung im Aristoteles und Basen  
dort S. 42.

Was nun aber manche Schriften anlangt, unter denen es nicht wenige verführerische giebt — was für einen Gebrauch, o ihr Wächter des Staats, denkt ihr davon zu machen? oder wie soll sich der Gesetzgeber dabei nehmen, um über den Gebrauch derselben vernünftige Vorschriften zu geben? Ich denke immer, er wird dabei sehr in Verlegenheit kommen.

---

**W**iso war es schon in dem Zeitalter des Plato eine nicht unwichtige pädagogische Frage, die er in seinem Ideal von Gesetzgebung den Wächtern des Staats vorlegen konnte: was für einen Gebrauch denkt ihr von den verführerischen Schriften zu machen, deren es nicht wenige giebt? Und doch, welch ein himmelweiter, unendlicher Abstand vom Schriftsteller und Bücherwesen Griechenlands in den frühen Zeiten eines Plato, bis zu den Meskatalogen, allgemeinen Bibliotheken und der ganzen leidigen Büchermacherei des  
A 2 setz



jetzt laufenden Zeitalters! Weiser Sohn des Ariston! wie würdest du wundern, wenn irgend ein Geisterbanner unster Tage, ein neuer Schröder oder Cagliostro, dich auf die Leipziger Buchhändlermesse, oder auch nur in das Lesekabinet eines modischen Bücherverleihers hervorzaubern könnte, und du nun da alle den schönen Apparat unserer Modelectüre, herzbrechende Romane, und Zwetschseller-schütternde oder nicht erschütternde Possenspiele, Melodramas und dialogisirte Scenen, Blumenlesen und Taschenbücher, und wie sonst die tausendnamichten Seelenpreise in den litterarischen Gartüchen unsers Jahrzehends bettelt seyn mögen, in mannigfaltigen bunten Schaaren erblickst? Freilich würdest du selbst schon bei den bloßen Benennungen der meisten dieser Lesereien sogleich deine Unwissenheit erkennen, denn nur späte bekamen erst die ausgearteten Abkömmlinge deiner Griechen zusammengestoppelte Blumenlesen und Romane \*, doch nur getrost! selbst unbärtige Knaben und unerwachsene Mädchen werden dir aus deiner Verlegenheit helfen, dir alle diese Titel erklären, und mit

\* Gewiß kann es den in den neuen Zeiten so unendlich vervielfältigten Romanen eben kein Adelbrief hoher Abstammung seyn, daß bei den Griechen, die in jedem wahrhaft Schönen so früh Originale aufzuweisen haben, diese Auswüchse mißlicher oder üppiger Einbildungskraft erst dann bekannt und gelesen wurden, als ihr Geschmack schon tief herabgesunken, und durch überverfeinerte Cultur für männliche Einfachheit und Größe abgestumpft war. Die *Ἐρωτικά* des Clearchus von Soli, den der Bischoff Huet de l'origine des romans p. 50 ed. Paris 1693 als den ersten Romanschreiber auführt, waren eine mythologische Compilation. Man sehe den *Sasbricius*. Die griechischen Romane vom Selioder Achilles *Tatius*. *Xenophon* u. s. w. die wir noch haben, fallen erst in das zweite Jahrhundert nach Chr. Geburt. Man vergleiche *Wischenburgs Entwurf einer Theorie der schönen Wissenschaften* S. 268.



mit bewundernswürdiger Fertigkeit eine Menge schöner Säckelchen daraus herplaudern können, Aber laut, lauter als vordem, würdest du gewiß, wenn du nun dieß alles zu verstehn, und die Folgen davon zu übersehen anfangst, deine Frage erneuern: **Wächter des Staats, was für einen Gebrauch denkt ihr von den verführerischen Schriften zu machen, deren es nicht wenige, nein, deren es zu tausenden, deren es mehr giebt, als die hundert Zungen, mit denen dort Homer nicht auszulangen besürchtete, auszusprechen im Stande wären?**

Und in der That die Sache ist sehr wichtig, wenn auch die Todten nicht auferstehn, sie uns durch ihren Zuruf zu predigen und wichtig zu machen. Wie viel ließe sich nicht schon im allgemeinen von dem fürchterlichen Untorheere \* und dem Aufschwellen der Bücher, die unser Vaterland von Messe zu Messe, wie eine Sündflut, überschwemmen, und von der damit verbundenen, in allen Ständen immer mehr um sich greifenden Lesesucht anführen, wenn dieß die Gränzen und der Zweck dieser Schrift erlaubten? Auch haben schon andere Männer \*\*, deren

X 3

Schrift

\* Meusel berechnete schon vor einigen Jahren das jetztlebende und rüstig mit setnen Federn rassende Schriftstellerheer auf 5500 Mann. S. sein gelehrtes Deutschland IV. B. S. 291 f. f. Nimmt man nun zur Volksmenge Deutschlands die freilich sehr mäßige Zahl von 26 Millionen an. s. Büschings wöchentliche Nachrichten 1784. 8tes Stück, so ist der 4727 Deutsche ein Schriftsteller. Oder man würde auch gewiß keinen Rechnungsfehler begehn, wenn man die Zahl einer Römischen Legion 6600 grade zu auch hier annähme, wie einigte Recensenten schon mehrmals gethan haben.

\*\* Wem ist **Campens** kraftvolle Aeußerung hierüber in seinem **Theophron**, jenem Enchiridion wahrer Lebensweisheit



Schriften die Nation mit Beifall und Theilnehmung ließt; mit lebhaften Farben die Folgen dieser Schriftsteller- und Lesesucht geschildert, die um so gefährlicher sind, je mehr sie mit dem Scheine der edlern Geistesbeschäftigung und der immer mehr sich verbreitenden Aufklärung die Augen des Nichtforschers blenden. Doch mir schweht hier nur die mir am nächsten gelegene Menschenklasse, die Jugend, und besonders die Jünglinge auf Schulen vor Augen. Daß es auch unter diesen eine sehr große Zahl begieriger Leser unserer Modeschriften gebe, und daß auch bei ihnen diese Begierde, wenn sie nicht weise geleitet und in Schranken gehalten wird, entweder durch die Wahl der Bücher Geist und Herzen verwahrlosen, oder doch wenigstens durch das Uebermaaß in eine höchstgefährliche Lesesucht ausarten könne, ja daß schon manche vielversprechende Jünglinge durch die Lectüre eines einzigen schlüpfrigen, oder die Wollust im Gewande der Tugend verhüllenden Buchs, wie die Blüte vom Mehlthau, vergiftet und dadurch das schönste Werk

heit, unbekant Weisläufiger und noch nachdrücklicher als dort hat sich über diesen wichtigen Gegenstand eben dieser große Erziehungsschriftsteller erklärt im allgemeinen Revisionswerke des Schul- und Erziehungswesens Th. I. S. 171-189 Sehr männlich und wahr spricht hierüber auch der würdige, jedem deutschen Manne als Märtyrer der Wahrheit theure Weishaupt in der Apologie der Illuminaten S. 89. Sern schrieb ich die ganze Stelle ab. Doch hier wenigstens der Schluß: „nach der gewöhnlichen Art bildet unsere Lectüre nur Taubler oder Schwächer. Der Eindruck ist zu vorübergehend, er befriedigt nichts weiter als die Langeweile, den Vorwitz, die Eitelkeit. Das Zure des Geists bleibt ungebeßert.“ Doch ein Zeugenverhör in dieser bekantnen Sache würde selbst wieder ein dickes Buch anfüllen. Zur Beherzigung empfehle ich hier nur noch, was ein unbekannter Verfasser über Lectüre und Selbststudium, im deutschen Museum 1786. IV St. N. 4. sehr schön, doch strenge, darüber gesagt hat.



Werk Gottes verborben worden, dieß sind, selber sehr ausgemachte und unbezweifelte Wahrheiten. Jeder aufmerksame Schulmann würde gewiß aus dem Zirkel seiner Zöglinge mehr als einen traurigen Beweis dazu aufzustellen im Stande seyn. Auch haben es würdige, erfahrene Schulmänner schon oft laut gesagt, und das Uebel so tief empfunden, daß sie wohl eher die Hülfe des Staats dagegen erheischten. „Man könnte, sagt Stuve, \* eine sehr wichtige und lehrreiche Abhandlung schreiben, über den Schaden, den der Mißbrauch des Bücherlesens in unsern Zeiten, vorzüglich für junge Leute stiftet — es ist derselbe in der That schon sehr groß, wird aber noch größer werden, und mir hat es immer geschienen, daß es einer weisen Regierung würdig sey, diese Sache zu beherzigen.“

Ich bin weit entfernt zu glauben, daß diese kleine Schulschrift, die Stelle der wichtigen und lehrreichen Abhandlung vertreten könne, die Stuve verlangt: aber auch ein kleines Scherflein zum allgemeinen Wohl ist dem Men-

U 4

schen

\* Ueber das Schulwesen S. 173 — Gottlob! daß die meisten Entwürfe, die in diesem herrlichen Buche über die Verbesserung des Schul- und Erziehungswesen gemacht sind, bald nicht mehr schöne Träume, wie ich sie selbst noch in meinem vorjährigen Programm nannte, sondern realisirte, lebendig dastehende Wahrheit seyn werden. Schulmänner, meine Vräber! freut euch, wenn ihr auch nicht unter der Regierung Friedrich Wilhelms des Vielgeliebten steht, freut euch der neuen moralischen Schöpfung, die in den benachbarten Preussischen Staaten im Schulwesen durch einen Zeblich und seine würdigen Lieblinge schon in vollendeter Schönheit da steht, zwar noch einige Monden, wie das Meisterstück eines Bildhauers durch das neidische Gerüste, dem Auge des Neugierigen verhüllt, aber dann auch in desto größerm Glanze sichtbar, ein Urbild aller Schulverbesserungen für ganz Europa! —



schen- und Schulfreund willkommen, und so werden auch die wenigen Bemerkungen, die ich über den Mißbrauch deutscher Lectüre auf Schulen und den Mitteln dagegen zu machen im Stande bin, wenigstens so lange Nachsicht zu erwarten haben, bis etwan einer der großen Erziehungstheoretiker, die sich zur Ehre Deutschlands im Campischen Revisionswerke vereinigt haben \*, diesen Gegenstand allgemein befriedigend abgehandelt haben wird.

Der Mißbrauch der Sache liegt am Tage, und braucht schwerlich erst erwiesen zu werden. Aber welches sind die Quellen, woher er entspringt? wie entwickelt er sich aus dem Geiste unsers Zeitalters? Hat er vielleicht selbst seine Entstehung unserer neuen Erziehungs- und Unterrichtsweise zu danken? Diese Fragen müssen erst beantwortet werden, ehe ich es wagen darf, einige Vorschläge zu thun, wie diesem Mißbrauche abzuhelfen sey. Ich muß etwas weit ausholen; aber man erinnere sich, daß gewisse Sachen nicht oft genug gesagt werden können.

Der freilich in tausend Fällen noch zu vorlaute Triumphausruf über unser aufgeklärtes Zeitalter ist wenigstens von Seiten unserer Pädagogik nichts weniger, als ungegründet. Beides, Erziehung und Unterricht haben große, merkwürdige Fortschritte gethan. Man folgt, um jetzt nur bei der letztern stehn zu bleiben, darinnen auf Schulen schon allge-

\* Ein wirklich großes, ächt deutsches Unternehmen, dessen Ausführung auch bis jetzt die hochgespannte Hofnung des Publikums im ganzen nicht getäuscht, aber bei weitem nicht die Unterstützung gefunden hat, die man mit so vielem Recht erwarten konnte. Vorzüglich merkwürdig ist der jüngst herausgekommene 6te Theil, dessen Abhandlungen auch einzeln verkauft werden, und der Wichtigkeit und Allgemeinheit des darinnen abgehandelten Gegenstandes wegen, in aller Eltern und Erzieher Händen seyn sollten.



allgemein richtigern und fruchtbarern Grundsätzen. Man kommt immer mehr von dem Wahne zurück, als ob die Erlernung der alten Sprachen der einzige Zweck des Schulunterrichts sey; und man fängt an immer mehr gemeinnützige Sachkenntnisse in den Plan des Schulunterrichts zu verweben. Zwar sollen und müssen die vortreflichen Geisteswerke edler Griechen und Römer, und da in jeder Uebersetzung ihr Geist wenigstens halb verfliegt, auch die Sprachen, deren sie sich bedienten, noch immer das Hauptstudium des Jünglings auf Schulen ausmachen, und wehe der Schule, wo der Eifer gegen sie abnähme, oder gar erkaltete! Allein sie sollen doch den Geist des Jünglings nicht ausschließend, nicht allein beschäftigen. Auch unser deutsches Vaterland hat Meisterstücke des Geistes und Wises hervorgebracht. Soltendie gar nicht unsere Liebe, wenigstens unsere Bekanntschaft auch schon auf Schulen verdienen? Freilich werden wir nun dem Studium der Alten einige Stunden entziehen, und auf andere für die Bedürfnisse unsers Zeitalters höchst nöthige Dinge wenden müssen; allein dieser Verlust kann durch die erleichterte und zweckmäßigere Methode, die bei der Erlernung der alten Sprachen, und der Lesung ihrer Schriftsteller jetzt allgemein befolgt wird, oder doch wenigstens befolgt werden sollte, leicht ersetzt und dem Studium des edlen Alterthums eben dadurch, daß man es in mehr Zusammenhang mit dem wissenwürdigen Neuen zu setzen weiß, mehr Nützlichkeit, Würde und Annehmlichkeit gegeben werden. Allein der edelste Körper, sagt Swift, riecht in der Fäulniß am ärgsten, und erzeugt die meisten Würmer. Die besten Grundsätze, falsch verstanden, führen zum schlimmsten Mißbrauch. So gieng und geht es auch hier. Man überschritt bei dieser neuen Unterrichtsmethode gar bald das rechte Maaß, man verwarf das Alte, nicht mehr, weil es tadelhaft war, sondern, weil es alt hieß, und ohne das viele



gute, was wirklich dabei war, vorher davon abzufondern. Man vermied den alten Schlandrian, und versiel in einen neuen. Es ist wahr, in den vorigen Zeiten wurde die Schuljugend mit Latein und Griechischen überhäuft, wurde durch unnützes Vocabellernen\* und verkehrte Methoden Jahre lang gequält, und auf eine pedantische Art zur genauen Beobachtung beschwerlicher und oft ganz unnützer Schularbeiten gezwungen. Nun, das war freilich nicht recht, und mußte billig abgestellt werden. Aber man gewöhnte doch die Jugend früh zu anhaltendem Fleiß, zur Arbeitsamkeit, und zur Beschäftigung mit trockenen Dingen, ohne welche keine tauglichen und geschickten Männer fürs gemeine Wesen erwachsen können. Man lernte freilich

\* Die meisten meiner ältern Leser belieben sich nur an ihre eigenen Vocabularia, die gewöhnlich nicht lange auf die ersten Hofen zum Geschenk erfolgten, zu erinnern. Niemand wurde ehedem damit verschont, auch Prinzen nicht. Man lese z. B. die merkwürdige Erziehungsgeschichte Pfalzgrafen Friedrichs IV. in *Mosers patriotischen Archiv für Deutschland*, IV. Band. S. 211. ff. Hier ist in der Instruction für den Magister Pancratius S. 274 ausdrücklich das erste Jahr zum Vocabellernen bestimmt. Im sogenannten schwarzen Buch auf der Churfürstl. Bibliothek in Dresden (man sehe *Dasßdorfs* lesenswürdige *Beschreibung von Dresden* S. 346.) ist gar der arme Prinz Johann Georg mit entblößten posterioribus über einer Bank liegend abgemahlt, um vermuthlich seine Ignoranz in diesem Punkte zu büßen. Ueberhaupt, um dieß hier beiläufig anzumerken, würde eine gut angestellte Vergleichung der Prinzenziehung in den vorigen Zeiten, wie man sie aus mancherlei Urkunden, besonders auch aus *Wagenseils Erziehung eines Prinzen*, aus dem vorigen Jahrhundert (einem mit Unrecht jetzt ganz vergessenen Buche) ziehen könnte, mit den neuesten Grundsätzen darüber, wie man sie z. B. in der Gräfin Genlis *lettres sur l'education* T. I. p. 233. ff. findet, auf interessante Resultate selbst in der politischen Geschichte und Regierung der Staaten führen können.





lich vieles nur einseitig, ohne Rücksicht auf künftige Bestimmung für Welt- und Menschenwohlfahrt; aber man lernte doch das, was man lernte, ganz. Man ließ es sich sauer werden, und Arbeit wurde Bedürfnis des zur strengen Thätigkeit gewöhnten Jünglings. Jetzt will und soll man junge Leute ohne Zwang ziehen, ihnen die alten Sprachen recht süß und leicht machen, alles schulmäßige und pedantische entfernen, ihren Geschmack bessern, ihren Manieren den Firnis der feinen Welt anstreichen, und in kurzer Zeit nicht allein kleine Vielwisser und Gelehrte, sondern auch schon schöne Geister und glatt geschliffene artige Leute aus ihnen machen. Darüber werden sie nichts, weil sie alles werden sollen: und was das wichtigste ist, die den Menschen so nöthige Strebbarkeit geht aufs ganze Leben verloren\*. Daher eben das leichte und oberflächliche Wissen, die ausgeartete Empfindsamkeit, die Schwärmereien unsers Zeitalters. Offenbar geht also hier durch Mißbrauch und Uebertreibung auf der andern Seite der Vortheil ganz wieder verloren, den wir ohne diesen durch die neue, verbesserte Erziehungsweise gewiß erwarten konnten. „Man will,“ wie Nikolai sehr richtig bei Gelegenheit des Cobur-

\* Auch ohne meine Anzeige würden die Leser unserer guten Erziehungschriften die merkwürdige Stelle in Reserwigens Gedanken, Wünschen und Vorschl. III. B. 1 St. S. 17 f. nicht verkennen, die ich hier vor Augen gehabt habe. Plura et grauiora exigenda sunt a pueris, ut, si multum inde detrahant, multa restent facienda, sagte der große Gelehrte. Eine goldene Regel, wenn sie richtig verstanden und angewandt wird. Auch von einer andern Seite hat die neuere Erziehungs- und Unterrichtsweise nichts gebessert, da sie durch das höchstschädliche Viel- und Frühwissen der Kinder Körper und Seele noch mehr schwächt und entmannt, als es die alte Methode thun konnte. Man sehe, was Campe, hierüber sehr richtig bemerkt, im Allgemeinen Revisionswerke der Krz. V. Band S. 117. ff.



Eoburgischen Gymnasiums bemerkt, (Reisen durch Deutschland 1 Th. S. 82.) „den wahren Sinn der „neuern und bessern Lehrart entweder nicht verstehen, oder „nicht gebrauchen: sondern verfällt mehr auf Nebendinge „und Spielereien, die zu den beiden Hauptzwecken: Den „Verstand der Jünglinge mehr wirken zu lassen, als ihr „Gedächtnis zu quälen, und mit der Lehre auch Erziehung „zu verbinden, wenig helfen, und denselben zuweilen gar „schädlich sind.“

Grade das Schicksal, das die veränderte Methode des Sprachunterrichts betroffen hat, da man zwar die Fehler der alten Lehrart einsah, aber mit der Veränderung derselben zu rasch ins andere Extremum übergegangen ist, das haben auch die übrigen Theile der Erziehung, das hat auch die Lectüre deutscher Bücher auf Schulen gehabt. Vor etwa fünfzig Jahren wurde freilich die deutsche Sprache noch ganz vernachlässigt, das Vorurtheil, daß die lateinische Sprache die einzige Gelehrtensprache sey, war wenigstens auf höhern und niedern Schulen noch mehr herrschend, und man schimpfte noch wacker auf Wolken und seine Zeitgenossen, die sich unterstiegen, die Philosophie deutsch aufs Ratheder zu bringen, und in deutschgeschriebenen Büchern abzuhandeln \*. Vor fünfzig Jahren konnte also freilich auch

\* Damals schärft' ein ausdrücklicher Befehl vom Hofe den Professoren in Leipzig ein, die Collegia lateinisch zu lesen. Man sehe die von Professor Christ herausgegebenen commentarios Lipsiensis litterarios T. I p. 72. So beschwert sich Peter Burmann in ächter lateinischer Kraftsprache, daß die Deutschen die lateinische Sprache so sehr zu vernachlässigen anfiengen, daß sogar die öffentlichen academischen Ratheder und die Hörsäle der niedern Schulen von dem abscheulichen und rauhen Gebrüll ihrer Muttersprache dröhnten, tremendo quodam et insuavi mugitu sermonis, qui Germanis patrius est, reboare, in der Rede, die  
er

auch die Schuljugend noch nicht mit der schönen Litteratur Deutschlands unterhalten werden; es war noch keine. Die Deutsche Sprache konnte noch nicht auf Schulen getrieben, und grammatischer Unterricht darinnen erteilt werden. Hennas, Adelong, Moriz u. a. hatten ihre Sprachlehren für Schulen damals noch nicht geschrieben, und die Sprachlehren, die man auch vor der Gottschedischen schon hatte \*, waren wenigstens nicht zum Schulgebrauch bestimmt. An geschmackvolle Anweisungen zum deutschen Styl, wie wir etwan jetzt die vortrefliche Adelongische haben, war natürlich noch nicht zu denken, und die Phari Eloquentiae, politischen Reden, und schulgerechten, logischen Rhetoriken eines Chr. Weise, Erdmann Uhse, und Johann Hübners, die in einigen Gymnasien das non plus ultra deutscher Beredsamkeit machten, mußten nothwendig in dem feurigen Genievollen Jüngling jeden Versuch ersticken, seine arme gemishandelte Muttersprache lieb zu gewinnen. Deutsche Bücher konnten also auch die Lesebegierde der Schüler noch nicht

er 1720. zu Leiben in humanitatis studia gehalten hat, p. 60. Man vergleiche Burchardum de linguae Latinae in Germania facis. T. II. c. 7. p. 598. seqq. und Eberhards Aufsatz über die Allgemeinheit der französischen Sprache, in der Sammlung seiner kleinen prosaischen Schriften, 1ster Th. S. 71. 79.

- \* Es würde freilich wenig Bekanntschaft mit der Litteratur unserer Muttersprache verrathen, wenn man, wie ich erst kürzlich in einer Schulschrift eines namhaften Gelehrten gefunden habe, Gottscheds Sprachlehre für die einzige und erste der damaligen Zeit halten wolte. Es waren deren schon in vorigen Jahrhunderten und zu Anfange des jetzigen mehr als ein Duzend geschrieben. Man sehe Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprache. Hamb. 1747. und die Zusätze dazu in Mübigers neuesten Zuwachs der Sprachkunde IV Stück S. 32. ff. Allein keine davon war für Schulen bestimmt, und ihr Gebrauch erstreckte sich höchstens nur auf einzelne Sprachforscher.



nicht reizen. Die Zahl solcher Bücher, die nur in etwas die jugendliche Neugierde an sich ziehen und beschäftigen konnten, war überhaupt sehr geringe, und die wenigen, die etwa noch gelesen wurden, waren entweder Historiensbücher in alteutschem Zuschnitt, aus denen aber doch immer noch etwas zu lernen war \*, oder abentheurliche Märchen und Robinsonaden u. s. w. Alle diese Bücher richteten gewiß weit weniger Unheil in dem Kopfe und Herzen junger Leser an, als ein einziger Wollustathmender Roman in Versen oder Prosa unsers sybaritischen Zeitalters. Aber das ist nun alles ganz anders geworden. Mit Deutschlands Sprache und Schriftstelleret ist eine gewaltige Revolution vorgegangen. Die Nachwelt wird erstaunen über die Menge vortreflicher Schriftsteller, die seit etwa vier Jahrzehenden unter uns aufgetreten sind; in manchen Gattungen der Poesie sind wir der Vollkommenheit sehr nahe gekommen, in andern stehn wir mit unsern Nachbarn gleich, und auch in der wahren klassischen Prosa fehlt es uns nicht an den nachahmungswürdigsten Mustern. Natürlich mußte dieß auch auf Schulen und Schulunterricht einen unmittelbaren, sehr starken Einfluß haben. Auch hier erhielt nun die thöricht vernachlässigte Muttersprache  
ihr

\* Wenn z. B. Semler, noch als Schüler in Saalfeld, Fassmanns Gespräche im Reiche der Todten, Tenzels monatliche Unterredungen und dergl. Bücher manchen langen Abend im väterlichen Garten durchlaß, siehe seine eigene Lebensbeschreibung, 1 Th. S. 63. f. so konnte freilich dadurch sein historischer Geschmack eben nicht gebildet werden, aber er sagt doch selbst von sich; „ich las alle diese Bücher nach einander, zeichnete mir das Auffallende an, und excerpirte.“ Und das war doch wahrlich noch viel gescheider und nützlicher, als wenn ein heutiger Primaner Herford und Clärchen, Siegwart den ersten und Siegwart den zweiten, und wie die herzbrechenden Säckelchen alle heißen, mit rothgeweihten Augen und zappelndem Herzen durchfliept, und —



ihr Recht, und „man wendet daher,“ um mich der Worte Lieberkühns in seiner vortreflichen Antrittsrede \* zu bedienen, „mehr Zeit und Fleiß auf die richtige Erlernung einer Sprache, die an inrer Vortreflichkeit gewiß keiner andern weicht, und deren zwekmäßige Kenntniss doch unstreitig unserer Jugend nöthiger, als irgend eine andere ist.“ Man hat eingesehen, daß eine wohlgewählte und der Fassungskraft angemessene Lectüre auch schon dem Knaben in seiner Eltern Hause, und auf Schulen sehr zuträglich, und zur Entwicklung und Bildung der Verstandes- und Empfindungskräfte nützlich seyn könne: Es wurden ausdrücklich Bücher zu dieser Absicht geschrieben. Weise verfertigte für Deutschlands Jugend seinen Kinderfreund, und schon vorher hatten einige klassische Schriftsteller Bücher geschrieben, die ganz eigentlich für das Bedürfnis des Jugendalters eingerichtet zu seyn schienen. So weit wäre alles lobenswürdig und vortreflich. Aber war es möglich, daß man hierbei stehen bleiben konnte? Der immer mehr fordernde, von Messe zu Messe mit mehrern Ueberfluß gefättigte Hunger nach deutscher Lectüre ergrif schnell alle Stände und Alter. Nicht zufrieden mit der zahllosen Menge von Kinderschriften und Unterhaltungen für die Jugend, die doch bald ein starker, gangbarer Artikel in den deutschen Bücherfabriken wurden, trachteten Knaben und Jünglinge viel mehr sehr bald nach dem Genuße solcher Schriften, die weniger Moral, aber desto mehr Befriedigung der Phantasie und sinnlichen Gefühle enthielten. Kopf und Herz wurde mit Romanen, Balladen, Romanzen, empfindsamen Briefwechseln, komischen Erzählungen und mancherlei anderm süßlichen Nachwerk und Fäseleien angefüllt: Trauer- und Lustspiele in neuester Form und

\* Von den ächten Verbesserungen des Schulwesens in unserm Zeitalter. (Dreslau 1784.) S. 18.



und Zuschnitt spukten in den Hirn und Eochleeren Köpfen unreifer Schulknaben, die der Strafruthe Priscians viel zu früh entlaufen waren \*. Und nun, gute Nacht rastloses, ernsthaftes Studium der Alten, und jede trockene Beschäftigung des Verstandes und Gebächtnisses! Das ist altfränkische Pedanterei, und unschmackhaftes Futter der Scholiastenzunft! Wer wird sich die Zähne an dicschaaligten Nüssen stumpf beißen, wo der bequemen Leckerbissen soviel zum süßen Genuß einladen? Wer wird mit kräftigem, aber freilich nur hausbackenem Brod vorlieb nehmen, und sich nicht lieber mit Confect und Zuckerwerk den Magen verderben? — Und nun die Folge von allem diesem? Der arme, durch solche Geist- und Herzverderbliche Lectüre verwahrloßte Schüler und Jüngling schüttelt Regeln, Grundsätze, Ordnung, Application, alles von sich ab, überspringt mit seiner durchglühnten, in eine idealische Romanenwelt entzückten Phantasie alle Gränzen seiner wirklichen Verhältnisse, wird selbst Romanenheld \*\*, verführt

\* Ich kann mich nicht enthalten, hier eine Stelle aus Sinenis Prohusion *de nimio sermonis patrii cultura, hodiernae barbariae causa*, (Lips. 1780.) S. XIV. zu Nutz und Frommen aller Schüler, die dieß etwan lesen solten, abzuschreiben. „Multi nostrorum iuuerum, qui beati Rhenii alas nonnunquam (*imo saepenumero!*) adhuc sentiunt, quique in addiscendis regulis primariis, aat in repetendis scholis multo saniori ratione tempus confument, perniciosissimo istorum librorum veneno mature iam inficiuntur, lectionibus dum intersunt, illos ad manum habent, sibi que multum iam in litteris posse videntur, horum scriptorum lectione simul ac fuerit nutritum.“ Das ganze schön geschriebene Program verdiente auf allen Schulen gelesen zu werden!

\*\* Das kann gar nicht fehlen. Die erhitzte, mit wollüstigen Bildern genährte Einbildungskraft besleckt sich entweder selbst, oder sie geht außer sich in Thätigkeit über. Man sehe die



führt unschuldige Mädchen, oder fällt, in Ermangelung jener, in die Fallstricke feiler Dirnen, verkündelt seine Zeit, versplittert sein Geld, wimmert, siegwartisirt, singt Mondenseranaden, wird ein Beck, ein sader Süßling, wird unglücklich auf immer — oder er geräth ins tragische, wird ein Kraftgenie mit großen Stiefeln und knorrichtem Stock, wertherisirt, oder repräsentirt, wie die unglücklichen Schüler in Leipzig, Schillers Räuber in natura \*. Und aus solchen Knaben und Jünglingen sollen Männer mit Thatkraft und Strebsamkeit, mit Selbstverleugnung fürs Gemeinwohl, und Muth im Selbsthandeln, sollen würdige Bürger, Gatten, Väter werden? Eine herrliche Generation, die diese Zuckerpuppen, oder Kraftmänner einst geben werden! *κακὸν κοράκιες, κακὰ ὦκα.* — Man glaube doch ja nicht daß ich die Sache übertreibe, mit Windmühlen streite, oder Feuer schreie, wo nur eine Feueresse raucht. Es wäre freilich schrecklich wenn diese Lesesucht, diese Influenza, oder Genieschnupfen, wie's Campe nennt, alle und jede Schüler, und alle einzelne Mitglieber derselben schon angesteckt hätte. Es sind, dem Himmel sey Dank,

die richtige Auseinandersetzung dieser Folgen bei **Ehlers** über die Lehre der menschlichen Freiheit. S. 74 f.

\* Das Factum ist sehr bekannt, und auch in einigen Zeitungen berichtet worden. Man sehe aber besonders die **deutsche Zeitung** von 1786. N. 5. S. 413. und in einigen dießjährigen Stücken. Diese vortrefliche Zeitung vom Herrn Rath Becker in Gotha wird auch auf unserer Schule mit augenscheinlichem Nutzen gelesen, uns in den untern Classen in einer besondern Lehrstunde erklärt. Sie ist ein practischer Katechismus der Moral und Menschenkenntnis, und sollte auf keiner Schule vermisst werden, wo man diese Dinge für nöthige Bestandtheile des Jugendunterrichts hält.



Dank, wohl noch gar viele Ausnahmen, und man findet deren auch überall. Aber so viel getraue ich mir doch auch zu behaupten, und ich appellire hiermit an das Mitgefühl aller Lehrer an größern Schulen, die sehen können, und wollen, daß nicht leicht eine Stadtschule gefunden wird, besonders wo sogenannte Bücherverleiher und Antiquarlen ihr Wesen treiben, und nicht eine besondere Aufsicht und Anstalt dagegen getroffen ist, wo nicht mehr oder weniger Jünglinge durch dieses Uebel Herz und Verstand, Zeit und Geld verderben und versplittern \*, ja, wo es nicht sogar Originale zu dem abschreckenden Gemälde eines lesefüchtigen Jünglings giebt, das Moriß in seiner eigenen Lebens

\* Statt aller Zeugen sey es mir erlaubt, hier eine Stelle aus Resewitzens Gedanken, Wünschen und Vorschlägen, Th. I. St. 1. S. 45. anzuführen: „Die jungen Leute fallen mit Wuth über solche die Sinne und Phantasie hinreißende Schriften her, sie verderben damit ihre Zeit, sie verlieben sich so darinn, daß ernste Beschäftigungen bald verdrießlich, verächtlich werden, und für kahle Pedanterei gelten; sie sehen ihre Lehrer mit Achselzucken an, die so was nicht schmecken wollen, sie fangen bald an, nachzulalen, nachzuwimmern, nachzuträumen, und sich im Schwindel der getäuschten Phantasie zu vergöttern; sie schwingen sich über die wirkliche Welt empor, denken ausser und über ihr, und sind nun Genies, seine Köpfe, empfindsame Seelen; das sind Thatsachen, und wollte Gott, daß ihrer nicht so viel wären!“ Unter den Schulen, wo man diesen Unfug am wenigsten vermuthen würde, sollten gewiß die Sächsischen Fürstenschulen seyn, sie, denen doch vor kurzen noch in Schöpfers Staatsanzeigen XII. Heft. S. 417. der Vorwurf gemacht wurde, daß auf ihnen blos die Alten erponirt, und grammaticalische Uebungen vorgenommen würden, sie, denen schon ihrer Einrichtung nach die Alten alles in allem seyn sollten, und doch — man gehe hin, und frage!





bensbeschreibung zur Warnung und Lehre aller Jünglinge, die ähnlichen Gefahren ausgesetzt sind, aufgestellt hat\*.

Uebrigens muß man auch das hierbei nicht aus der Acht lassen, daß so groß auch die Zahl lesefüchtiger Jünglinge auf einer Schule sehn möchte, wo dieß Uebel schon eingerissen ist, sie doch bei weitem nicht alle einerlei Art und Geschlechts sind. Es gehört zu meiner Absicht, die Hauptklassen, so wie ich sie bemerkt habe, vorher noch anzurühren, ehe ich von den Mitteln dagegen zu sprechen anfangen. Einige Jünglinge auf Schulen plagt nicht blos Lese-, sondern auch schon Schriftsteller-sucht. Um diese ist am meisten schade, da es oft Jünglinge voll Geist und guter innerer Anlage sind. Hätten diese frühzeitig die rechten Wegweiser gefunden, die ihnen die reinen Quellen des Alterthums zeigen, und ihnen davon zu kosten geben konnten,

B 2

ten,

\* Der als Psycholog, Sprachforscher und Erzieher gleich schätzbare Professor Moritz in Berlin hat, wie bekannt seine eigene Jugendgeschichte, unter dem Titel: **Anton Reiser, ein psychologischer Roman**, Berlin bei Maurer 1786. 3 Bändchen, herauszugeben, angefangen. Hier findet man Th II. S. 130. f. f. an dem Held der Geschichte selbst ein schreckhaftes Beispiel, wie weit die Lesewuth schon auf Schulen gehen, und welche traurige Folgen sie dadurch, daß sie jeden Trieb zu zweckmäßigen Beschäftigungen ertödet, und den unbesonnenen Jüngling über seine Lage verblendet, für ihn haben könne. So heißt es z. B. „Das Lesen war ihm nun einmal so zum Bedürfnis geworden, wie es den Morgenländern das Opium seyn mag, wodurch sie ihre Sinne in eine angenehme Betäubung bringen. Wenn es ihm an einem Lesebuch fehlte, so hätte er seinen Rock gegen den Kittel eines Bettlers veräußert, um nur eins zu bekommen.“ Doch das ganze Buch verdient von Erziehern und Schülern mit Aufmerksamkeit gelesen zu werden, und dieß ist auch von Seiten meiner Schüler schon geschehen.



ten, gewiß sie hätten mit gierigen Zügen aus ihnen getrunken, und gegen die Sümpfe und Moräste unserer poetischen und romantischen Litteratur einen unüberwindlichen Ekel bekommen. Allein jene Quellen blieben für sie oft nicht durch ihre Schuld, versiegelte Brunnen. Was Wunder, daß sie aus Nichtkenntnis des Bessern, über das schlechtere herfallen, jedes Blumensträußchen, das an jenen Sümpfen gepflückt wurde, für balsamische Violett halten, wenns auch nur Gänseblumen wären, halbe Musenalmanache auswendig lernen, und sich so ganz gutherzig das Brekekekekoar der deutschen Musenkröche für Schwannengesang und ätherisches Harfengelispel aufheften lassen. Bald fangen sie selbst an, Geniebrang und geistige Geburtschmerzen zu fühlen, ein leichtes, anacreontisches Liedchen hüpfet wider Erwartung schnell aus ihrem elastischen Hirn, das Dingelchen wird von ein paar andern beklatscht, vielleicht wohl selbst von wohlmeinenden, und solche böse Folgen nicht ahnenden Lehrern gelobt, ein benachbarter Stoppler einer Liedersammlung, oder eines Almanachs braucht's zum Lückenbüßer, und siehe da, vollendet sind die Dichterlinge, aber auch die Stümper für sich und andere auf ihre ganze Lebenszeit. Eine andere Klasse lesehüchtiger Jünglinge, und diese ist schon weit gemeiner, weil sie weniger Kräfte und Anstrengung voraussetzt, als die erstere, findet bei früh entwickelter Sinnlichkeit einen vorzüglichen Geschmack an schlüpfrigen Modeschriften, befleckt dadurch ihre Einbildungskraft, überspannt ihre Empfindungen, und lebt und webt schon jetzt in einem Ideenreißer, der auf Universitäten den Wollüstling, in nachfolgenden Zeiten aber den stumpfsinnigen, zu Geschäften und Lebensgenuß gleich unfähigen Mann hervorbringen wird. Eine dritte Klasse endlich, und diese ist die gemeinste, liebt aus Indolenz und Erschlaffung ohne Wahl und Absicht Romane und Feenmärchen, die Insel Felsenburg und des großen Scanderbegs



berbegs leben und Thaten, kurz alles, was ihr vor die Hände kommt. Ihr ißt so süß und wohl, statt in den alten Autoren zu schwitzen, und ihre leeren Scheitel mit nützlichen Kenntnissen zu füllen, sich so in stumpfer Behaglichkeit die Zeit zu vertreiben: Der träge Verstand schlummert im Grosvaterstuhl; die Phantasie aber weidet sich unterdessen an den vorübergaukelnden Bildern, wie das Kind am bunten Schattenspiel des Savoyarden.

Und nun, wie soll ein redlicher und gewissenhafter Lehrer diesem Umwesen, das immer mehr um sich zu greifen droht, entgegen und zuvorkommen?

Vorausgesetzt also, was schon aus dem obigen deutlich ist, daß bei dem jetzt auf Schulen allgemein für nöthig anerkannten Unterricht und Uebungen in der Muttersprache, und den mancherlei geographischen, physischen, und naturhistorischen Kenntnissen, die ein wohlvorbereiteter Jüngling schon von Schulen mitwegnehmen soll, die aber am leichtesten und richtigsten nur aus deutschen Büchern gelernt werden können, vorausgesetzt, sage ich, daß deutsche Lectüre, und Kenntniß der deutschen Litteratur überhaupt auf Schulen nicht allein gestattet, sondern auch mit gehörigen Einschränkungen, sogar befördert werden müssen, scheinen mit folgende Regeln hauptsächlich anwendbar, und zur Vermeidung jenes Misbrauchs einer an sich guten Sache dienlich zu seyn.

Man suche so frühzeitig, und oft als möglich, seine Zöglinge von dem wahren Zweck der deutschen Lectüre zu unterrichten, und ihnen das Schädliche tändelnder und empfindsamer Schriften mehr durch Beispiele, als leere Declamation zu zeigen.



Die Lectüre überhaupt, und also auch die deutsche, ist entweder blos belehrend, oder blos ergötzend, oder gemischter Art. Nur die erste und letzte Gattung gehört für Schüler und Jünglinge. Die mittlere blos für Erwachsene, für Geschäftsmänner und andere Menschen, die nach wichtigen Arbeiten in ergötzender Lectüre Zerstreuung suchen, für solche unbehülliche Leute im Lehrstuhl, die keine andere Unterhaltung suchen können und wollen, für Frauenzimmer von gewissen Klassen \* u. s. w. Poetische Ländelohen, komische und empfindsame Romane, mit einem Worte, alle solche Schriften, bei denen das Horazische *prodesse volunt et delectare* nur in der letzten Hälfte angewandt werden kann, solten, wie einst die verführerischen Gedichte des Archilochus aus dem strengen Staate Incurgs oder die Dichter überhaupt aus der Republik des Plato, aus allen Schulen des Landes verwiesen werden können. Da nun aber dergleichen Anstalten noch lange nur im Lande Utopia oder überhaupt hier unter dem Monde nie zu suchen seyn dürften, so müssen gewissenhafte Lehrer wenigstens dafür sorgen, daß ihre Schüler eine deutliche Vorstellung von dem, was für sie Zweck der deutschen Lectüre sey, erhalten \*\*. Dieser kann meiner Vorstellung nach kein anderer

\* Man sehe die durchaus lesenswürdigen Briefe an Linä von Sophie von la Roche. XIII. Brief S. 82. f. f. Auch König hat in dem schönen, jedem Candidaten der Universtität zu empfehlenden Büchelchen: über das Academische Studium und Academische Leben. (Nürnberg bei Grattenauer .781.) im XII. Cap. S. 215 etwas über die Lectüre. Nur ist grade dieß wichtige Capitel zu unvollständig abgehandelt.

\*\* Ich setze voraus, daß der Lehrer schon so keine Gelegenheit versäumen wird, seine Schüler im allgemeinen über die Kunst Bücher zu lesen, wie man excerpiren, Diaria und Col



rer seyn, als Bildung des Geschmacks und Styls, verbunden mit der Erlernung mancherlei historischer und gemeinnütziger Kenntnisse, die freilich, um den jungen Leser desto mehr an sich zu locken, auch in das reizende Gewand des Wizes und der munteren Erzählung eingekleidet seyn können. Alles, was hierauf keine Beziehung hat, sey eine verbotene Frucht für den Jüngling, und damit ihn nach dieser weniger gelüste, wird gewiß manche Klugheitsregel zu beobachten seyn. Man mache ihn besonders auf den Unterschied seines Alters, Standes und Bestimmung oft aufmerksam, um ihn dadurch für den der jugendlichen Nachahmungssucht so leichten Trugschluß: sehe ich doch täglich, daß meine Eltern, Verwandten, oder andere erwachsene Freunde beiderlei Geschlechts solche Bücher in Menge und mit Vergnügen lesen, warum sollte ichs nicht auch thun können? zu bewahren. Man lasse ihn ferner aus der Betrachtung des großen Feldes der Litteratur, das man ihm überblicken läßt, die nothwendige Folge selbst ziehn, wie kostbar ihm jeder Augenblick seyn müsse, das Hippocratische *ὁ βίος βραχύς, ἡ δὲ τέχνη μακρὴ* sey sein Wahlpruch, und er fühle es also selbst, daß auch die deutschen Schriften, die er zur Abwechslung und Erholung ließt, wenigstens einige Theile dieser langen Kunst für ihn enthalten müssen. Man nehme sich aber auch endlich sorg-

B 4

fältig

Collectaneenbücher machen, und das Gelesene verdauen soll, u. s. w. geschickten Unterricht zu geben. So würde z. B. ein practischer Commentar über den schönen II. Brief des Seneca, herrliche Aufschlüsse geben über die drey Fragen. was? wie? und wenn man lesen soll? auf die hier alles ankommt. Hieher gehören auch die dießjährigen Programme des Kirchenraths Meierotto, von der Lectüre, das in einem schönen Latein viel gutes hierüber enthält, und des Oberconsistorialraths Gedike von Schulbüchern zc.



fältig in Acht, beim Jünglinge die Liebe zur Lectüre, selbst der nützlichsten, nicht auf Unkosten des so nöthigen Gleichgewichts zwischen Körper und Seelenkräften zu sehr zu befördern. Diese Wahrheit, die kürzlich Campe wiederum mit so viel Würde und Kraft gepredigt hat \*, verdient gewiß auch hier sorgfältige Erwägung. Wenn ein Jüngling mit angestrenzter Geistesbätigkeit zu Hause und in der Schule sein Tagewerk rühmlich vollendet hat, so ist es besser, er wender die ihm gewiß dann nur kärglich zugemessene Zeit der Erholung nicht immer auf neue Geistesbeschäftigung, sondern, so gut es sich thun läßt, auf Spaziergänge und einfältigen Naturgenuß, um mit Claudius zu reden, auf unschuldige Spiele im freien, oder auch kleine mechanische Künstlerbeschäftigungen. Natürlich wird auch der Jüngling, der hier das rechte Ebenmaaß beobachtet, weiter kommen als andere, denen frühe Verfeinerung, Bequemlichkeit und Nervenschwäche körperliche Bewegung und Stärkung schon nicht mehr zulassen.

Mit allem diesen müssen denn nun freilich auch noch besonders bringende Warnungen gegen alle verführerische und empfindsame Schriften, besonders gegen Roman- und Schau-

\* In der durch psychologische und pädagogische Bemerkungen sehr unterhaltenden Abhandlung von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften, in der Allgem. Revif. der Erz. Th. III S. 291: 434. verglichen mit einer andern von eben diesem Gelehrten; über die allzugroße Schädlichkeit einer allzufrühen Ausbildung der Kinder im Vten Theil, besonders S. 93 f. Manche gute Winke findet man auch in Salzmanns Ankündigungsschrift seines Schnepfenthaler Instituts: noch etwas über die Erziehung, nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. 1784.



Schauspielleseereien, die der jugendlichen Seele aus bekann-  
ten Gründen so gefährlich, und doch so willkommen sind,  
verbunden werden. Zur rechten Zeit wird eine solche War-  
nung ihres Zweckes gewiß nicht verfehlen. Nun würde ich  
auch schon zu dieser Absicht das Vorlesen einer Ermahnung  
dagegen aus einem allgemein bekannten und geschätzten  
Buche einer bloß mündlichen Declamation dagegen vor-  
ziehen. Vorzüglich passend dazu würde die schöne Stelle  
in Fölners (auch für Jünglinge sehr lesenswürdigen) Leses-  
buch für alle Stände Theil VI. Seite 217. f. f. sehn, wo  
dieser vortreffliche, mit Welt und Menschen so innig ver-  
traute Schriftsteller die Folge der Romanensucht bei jugend-  
lichen Lesern mit treffenden Zügen schildert. Auch ist ge-  
gen das Unheil der empfindsamen Romane, so wie gegen  
den Dämon der Empfinderei überhaupt, der scharfe Geißel-  
hieb der Satyre noch immer eines der wirksamsten Gegen-  
mittel gewesen, und da, dünkt mich, würde mit gehöriger  
Vorsicht die Lesung einiger gutgeschriebenen antisentimen-  
talischen Romane — der einzige Fall, wo die Lectüre ei-  
nes Romans etwas gutes stiften könnte — noch am ersten  
zu erlauben seyn \*. Denn gewiß gilt auch hier, wie

B 5

überall

\* Und warum sollte man nicht auch hier die physische Heilkun-  
de nachahmen, und das Gift selbst zum Arzneymittel brau-  
chen. Einige Romane von Musäus in Weimar, und  
Maurus Pancrätius Cyprian Kurt, auch Selmar genannt,  
von Timme, haben mir unter mehreren Producten der Art  
noch am besten gefallen. Uebrigens empfehle ich hierüber  
noch die ganz neuerlich erst herausgekommene Schrift:  
über den Werth der Empfindsamkeit, besonders  
in Rücksicht auf die Romane. Halle bei Gebauer. 1786.  
wobei vorzüglich die Nachschrift von Herrn Professor Eher-  
hard: über den sittlichen Werth der Empfindsam-  
keit beherzigt zu werden verdient.



überall die bekannte Regel des Seneca (Ep. VI.) longum iter est per praecepta, breue et efficax per exempla. So wenig ich also auch die Warnungen gegen Romane und dergleichen Leseleien ganz verwerfe, wie ich mich denn gleich selbst für ihren Nutzen, wenn sie zu rechter Zeit an gebracht werden, erklärt habe, so wenig bin ich doch auch überzeugt, daß sie allein viel ausrichten, ob es gleich viele Schulmänner blos damit bewenden lassen \*. Gewiß die

\* Ein Beispiel einer recht guten Vermahnung gegen dieß Uebel findet man in der ganz neu erschienenen Uebersetzung von Locke: **Locke über die Erziehung** — aus dem Englischen übersetzt, und mit Zusätzen und Anmerkungen versehen von C. S. Guvrier, (Lehrer in Dessau) Leipz. bei Crusius 1787 Durch die schönen Zusätze ist dieß Fundamentaltbuch aller neuen Erziehungskunst den gegenwärtigen Bedürfnissen ganz angepaßt worden, und verdient, wenn auch der Uebersetzer die Absicht nicht hatte, dennoch mit dem Campischen Revisionswerke (Siehe die Vorrede zum I Band S. XLIX.) in Verbindung zu stehn. Unter diesen findet man nun auch S. 474 über die deutsche Lectüre folgende Stelle: „was die Romane und gewisse Gedichte anlangt, so würde ich die Jünglinge ausdrücklich dafür warnen, aber nicht etwan mit der finstern Mine eines strengen Sittenpredigers, die ewige Seligkeit in der einen, und die ewige Verdammnis in der andern Hand — sieben Leute, das kann Unschuldige wohl eine Zeitlang schrecken, aber auf die Dauer nicht fruchten. Statt dessen würde ich, wenn die kritischen Jünglingsjahre heranrücken, einmal einen bequemen Zeitpunkt wahrnehmen, und sie dann folgendergestalt anreden u.“ Nun folgt auf mehreren Seiten eine schöne Paränese, die man dort selbst nachlesen muß. Allein, ich befürchte doch, daß, so schön auch die Sache ans Herz gelegt ist, dennoch die ganze Rede für die meisten Jünglinge die Stimme eines Predigers in der Wüste seyn möchte. Das Verzeichnis aber von gewissen Romanen und Gedichten, die man erst im 23 und 24sten Jahre





die feurigste Deklamation und rührendste Ermahnung dagegen wird, meiner Erfahrung nach, weit weniger fruchten, als die ganz einfache, unvermuthet überraschende Erzählung der traurigen, zum Theil schrecklichen Folgen dieser Lectüre, die uns die Geschichte so manches Jünglings auf Schulen und Universitäten so häufig darstellt, oder in Ermangelung dieser, wenigstens das Lesen eines gut fingirten Beispiels. Uebrigens brauchts wohl hier kaum einer Erwähnung, daß das gewaltsame Verfahren und Wegnehmen solcher Bücher von den Lehrern, das auf gewissen Schulen wenigstens sonst sehr gewöhnlich war, der menschlichen Natur nach grade das Gegentheil bewirken, und die sträfliche Lesebegier nur desto heftiger entzünden müsse \*;

so

Jahre lesen könne, welches er S. 437. dem Jüngling zur Warnung zu geben anrath, möchte grade die Wirkung hervor bringen, als bei *catalogus librorum prohibitorum in Wien* vor Kaiser Josephs Alleinregierung.

- \* So entsinne ich mich noch aus meinen Schuljahren, daß, als damals ein Lehrer, dessen Asche ich übrigens jetzt noch seegne, den damals erst herausgekommenen *Sedalbu* Nothanker weggenommen, und die ganze Schule für das seiner Meinung nach darin verborgene Gift sehr partherisch gewarnt hatte, gleich den folgenden Posttag fünf Exemplarien von diesem meisterhaften, aber dem Schüler doch nicht ganz genießbaren Buche verschrieben, und mit unglücklichem Heißhunger verschlungen wurden. Damit will ich aber übrigens gar nicht die strengere Specialaufsicht über die Privatlectüre der Schüler in Erziehungsanstalten, wo sie zusammen wohnen, und solche Aufsicht möglich ist, getadelt haben, wie dieß z. B. der Einrichtung nach auf den Sächsischen Fürstenschulen, in Klosterberaen, im königlichen Pädagogium in Halle. (Siehe A. G. Niemeyers „Rede an die Zöglinge des königlichen Pädagogiums, bei einem traurigen Todesfall ihres Mitschülers. Halle 1787. S. 17.)

am



so wie ich auch einen andern Vorschlag aus sehr leicht einzusehenden Gründen nicht billigen kann, nach welchem man nämlich gewisse gefährliche, und doch allgemein gelesene Romane und dergl. in besondern Lehrstunden lieber selbst vorlesen, und sie eben dadurch den lesehüchtigen Schülern unschädlich machen soll \*.

Eine zweite Regel, und ich gestehe, daß ich auf die Befolgung derselben vorzüglich viel rechne, wäre diese:

Man ergreiffe jede schickliche Gelegenheit seinen Schülern den wahren Zusammenhang der deutschen Litteratur und Lectüre mit der Litteratur und Lectüre der Griechen und Römer zu zeigen. Man mache es ihnen einleuchtend, daß nur nach einer genauen Bekanntschaft mit dieser jene ganz nutzbar und angenehm seyn könne.

Es

am Kloster unserer lieben Frauen zu Magdeburg. (Siehe Probst Körgers ausführliche Nachricht davon. Magdeb. 1783. S. 236.) und an andern Orten statt finden sollte. Diese Aufsicht kann vielmehr, wenn sie rechter Art ist, allein schon ein besseres Gegenmittel seyn, als alle von mir selbst gethanenen Vorschläge.

- \* Man sehe die übrigens sehr lesenswürdige Recension der Münsterschen Schulordnung in der allgemeinen deutschen Bibliothek B. XXIX. S. 361. f. Hier rath der Recensent, man solle z. B. die Leiden des jungen Werthers öffentlich, sogar mit Aussetzung anderer Lehrstunden, vorlesen, um die blendenden Sophistereien darinnen dem Schüler enthüllen, und sie ihm in ihrer Nacktheit darstellen zu können. Ich denke, wie dort der Hirte beim Theokrit *μῦθος ἐυμβαίη' χαλεπὸν χορίων κούμ γίγνεται.*



Es ist bekannt genug, daß in den neuern Zeiten diejenigen Schriftsteller der Vollkommenheit am nächsten gekommen sind, die sich am meisten nach dem vortreflichen Muster der Alten gebildet, die sie so oft, und mit so großer Aufmerksamkeit gelesen haben, daß ihnen alle Schönheiten derselben geläufig geworden. Diese Bemerkung, die sich einem jeden, der hier Augen hat, von selbst aufdringt \*, gilt doch wohl unbezweifelt auch von unsern deutschen Schriftstellern, klassischen Dichtern und Prosaisten. Dieß ist nun gleichsam der locus communis, zu welchem der Lehrer bei der Erklärung der alten und Empfehlung der neuern nur immer die Beweise sammeln wrb. Dieß kann auf vielfache Art geschehn, doch läßt sich alles, wie mich dünkt, in diese zwei Hauptsätze bringen: Die vortreflichsten Stücken unserer deutschen Klassiker sind Nachbildungen der Alten: und man versteht und genießt unsere guten Schriftsteller nicht einmal ganz, wenn man nicht durch das Studium der Alten zu ihrem Verständnis vorbereitet und gleichsam eingeweiht ist. Was den ersten Satz anlanget, so bietet sich oft bei der Erklärung der Alten die Gelegenheit ganz ungesucht dar, wo man zeigen kann, wie diese oder jene Stelle eines Alten von unsern besten Schriftstellern nachgeahmt, modernisirt, verschönert, oder auch — verunstaltet worden sey \*\*. Man kann dieß aber auch noch  
deut-

\* Diesen Satz findet man auch mit seiner Folge sehr gut erläutert in der bekannten, auch jetzt noch lesenswürdigen Abhandlung von Sulzer: Gedanken über die beste Art die klassischen Schriften der Alten mit der Jugend zu lesen. Werk. 1765. im Archiv der ausübenden Erziehungskunst. Th. IV. S. 214.

\*\* Gegeneinanderstellungen dieser Art werden jedem Schulmanne in Menge beifallen. So verglich ich z. B. als wir  
vor



deutlicher in besonders dazu bestimmten Stunden aneinandersehen. So habe ich vor kurzen in einer besondern Lehrstunde einen kurzen Abriss unserer Litteratur gegeben. Hierbei konnte ich nun durch eine ordentliche Induction meinen Schülern augenscheinlich beweisen, daß z. B. unsere größten Dichter vom Vater Opiz an bis auf unsere Stolberge, Bürger, Voss, Böckingk u. s. w. Nachahmer der Alten, zum Theil zugleich selbst große Litteratoren und Philologen waren und noch sind \*. Aus solchen Prämissen lassen

vor kurzen im Virgil die Ueberfahrt des Aeneas über den Styr und die Topographie der Unterwelt hatten, den Alten Gesang von Zacharias Murner in der Hölle, Uzens schöne Ode an die Deutschen mit Horazens Ode an die Römer u. s. w. Auch die guten deutschen Uebersetzungen der Alten können hierzu mit Nutzen gebraucht werden. Stolbergs Iliade, Jani's Uebersetzung der ersten IV Bücher der Aeneide, Horazens Briefe und Sapphen von Wieland, und die Vorhetische (freilich nur mittelmäßige) Uebersetzung der Briefe ad diuersos haben mir schon oft Stoff zu dergleichen Bemerkungen gegeben.

\* Hier ist auch der schicklichste Ort, Schülern, die ohne genaue Bekantschaft mit den Alten und ihren Sprachen schon Drang fühlen, in ihrer lieben Muttersprache Leyerländer zu werden, durch die großen Dichter unsers Vaterlands eine gute Lektion geben zu lassen. Der verdiente Herausgeber des *calendarium Mularum* 1786 liefert p. 46-84 eine ganze Gallerie älterer und neuerer Klassiker unserer Muttersprache, die zugleich gute lateinische Dichter und Prosaisten, und treffliche Litteratoren waren. Böckingk erhielt auch schon im Hällischen Pädagogium Besuche von den Mufen. Ueber man lese seinen Primanern auch vor, was er seinem damaligen Lehrer, dem Inspector Schrader, schreibt: (*Böckingks Gedichte* II Th. S. 45).

— Du gebotst mir nie  
Die Hand der Dichtkunst loszulassen;

Denn



lassen sich dann die Schlussfolgen leicht ziehn. Wer wollte also jetzt auf Schulen, so muß der Jüngling selbst ausrufen, da, wo man grade dazu da ist, jene vortreflichen Urbilder selbst kennen zu lernen, sich lieber mit den schwächern Abdrücken und Nachbildungen gnügen lassen, oder gar die kostbaren Stunden, in welchen wir zu den innern Schönheiten jener Meisterstücke des Alterthums eindringen sollten, mit faden Romanen, wasserreicher Poetelei, und dergleichen Poffen verschwenden und hintöden? — Doch, man kann auch noch auf eine andere Weise lesehüchtigen Jünglingen es fühlbar machen, wie nothwendig das Studium der Alten vor der Lectüre unserer Nationalschriftsteller vorausgehen, oder wenigstens auf das genaueste mit ihr verbunden seyn müsse. Man darf nur zuweilen ein ausgewähltes Stück unserer besten Prosaiter und Dichter vornehmen

Denn durch Verbote lehrt man sie  
Nur heftiger lieben, nicht, zu hassen.  
Auch wars zu spät bei mir: Homer  
Lag Nachts schon unter meinen Kissen,  
Leicht hatte man den Ball, so sehr  
Ich ihn auch liebte, mir entrissen,  
Doch diesen Alten nimmermehr!

Nun, wer es von meinen Schülern auch so machte, wie Alexander und Böckingk, der sollte auch soaleich das Privatlegium, in deutscher Sprache zu reimen, von mir erhalten. Klopstock machte auch schon in Schulpforte den Entwurf zu seiner Mehiade, aber er machte auch zu gleicher Zeit, wie Janosky in seinen Briefen S. 108. erzählt, lateinische und griechische Schäfergedichte. Wer um deutscher Muses Günst schon auf Schulen buhlen wollte, sollte allerdings eben so eine lateinische Valedictionsrede machen können, als die vom Klopstock ist, die man in des jüngern Cramer: Klopstock: *Er und über ihn* Th. I. S. 99-132. (freilich durch den Druck verhungt) lesen kann.



nehmen \*, und bei einer genauen Zergliederung desselben zeigen, wie da alles voll Anspielungen und Beziehungen auf die klassische Litteratur und die vortreflichen Schriftsteller des Alterthums sey, und wie platt und unverständlich oft die am meisten bewunderten Meisterstücke unserer vaterländischen Litteratur werden müssen, wenn wir sie beim Lesen nicht nach dem nehmlichen Maaßstabe messen können, nach welchem sie von dem Meister selbst gearbeitet und hervorgebracht wurden. Ich habe es aus eigener Erfahrung, daß dieß bei wirklich guten Subjecten, bei Jünglingen, queis meliore luto finxit praecordia Titan, und die wirklich das etwas, das Wieland den innern Beruf nennet \*\*, zur Dichterei in sich fühlen, ein mächtiger Sporn ist, ihre noch unzeitigen Liebhabereien und Klimpereien dem ernst-

\* So las ich z. B. einmal, da ich eben in einer Reihe von Lehrstunden die alte philosophische Geschichte erzählt hatte, aus Wielands Musarion, jenem freilich nur Eingeweihten und Keifen lesbaren Meisterstücke, das Tischgespräch des stoischen Cleanth, und pythagorisch platonischen Theophron im 11ten Buche vor. Wie dunkel sind hier die schönsten Stellen, wenn nicht aus der innern Kenntnis jener philosophischen Schulen das nöthige Licht auf sie strahlt? Ähnliche Versuche habe ich vor kurzen mit Pfeffels Fabeln, die eine Fülle alter und neuer Realkenntnisse voraussetzen, und mit einigen Paramythien von Herder z. B. dem Sphinx (Zerstreute Blätter Th. I. S. 196: 214.) mit gutem Erfolg angestellt. Doch hier ließen sich ja Beispiele ins Tausendfache vervielfältigen! Vielleicht schreibt schon so mancher Leser dieß Detail auf Rechnung meines Egoismus, gegen den ich mich jedoch durch besondere Veranlassungen, meine Methode zu erklären, vertheidigen könnte.

\*\* In seinem Sendschreiben an einen jungen Dichter, der noch geboren werden soll, in Wielands kleineren prosaischen Schriften. Uter Band. p. 299. f. f.



ernsthaftesten Studium der Alten vor jetzt noch aufzuopfern. Sie entgingen dadurch dem sonst unvermeidlichen Schicksal Dichterlinge und Stümper zu werden, und wurden — vielleicht nicht Dichter, aber desto trefflichere Geschäftsmänner.

Da nun aber auch so noch nicht jeder Verführung zu schlüpfrigen, und jeder Neigung zur übermäßigen und unzeitigen Lectüre deutscher Schriften auf Schulen vorgebeugt werden möchte, so empfehle ich endlich noch eine dritte Regel, die in Verbindung mit den beiden erstern diesem Uebel gewiß so weit abhelfen muß, als es überhaupt in der gegenwärtigen Lage der Dinge möglich ist.

Man errichte selbst deutsche Lesegesellschaften unter den Schülern, sey selbst Mitglied davon, und lasse sich von den gelesenen Büchern von Zeit zu Zeit genaue Rechenschaft ablegen.

Dies ist für ein Büchersäculum, wie das unsrige ist, noch das beste, was man rathen kann. Die größten Erzieher und Schulmänner Deutschlands sind schon längst darüber einverstanden, sind mit gutem Beispiele vorgegangen, und haben die Anwendbarkeit und Nützbarkeit dieser Einrichtung an ihren eigenen Schülern mit Beifall erprobt\*. Da ich nun nach dem Beispiele dieser Vorgän-

\* Eine unter den Schülern errichtete Lesegesellschaft, sagt Stuve über das Schulwesen S. 153. „erleichtert denselben die Unkosten des Ankaufs der Bücher, sichert die Zweckmäßigkeit in der Auswahl derselben, und ist ein nützlicher Beitrag zur Schulbibliothek.“ In Ruppin war auch damals, wie Stuve dieß schrieb, der Vorschlag mit dem glücklichsten Erfolge realisirt, und dadurch die berrige  
E Schul



gänger seit einiger Zeit auf unserer Schule eine ähnliche Einrichtung getroffen, und schon in der kurzen Zeit, in der sie besteht, den größten Nutzen für die Vermeidung der schädlichen Lectüre sowohl, als auch für die Erweiterung mancherlei Kenntnisse gefunden habe, so trage ich um so weniger Bedenken, diese Einrichtung aus eigener Erfahrung zu empfehlen, und alle Schulmänner zu bitten, sie genauer zu prüfen, und, wenn sie ihr ihren Beifall nicht versagen können, als ein sicheres Recept gegen die ansteckende Leseepidemie ihrem pädagogischen Dispensatorium einzuverleiben. Uebrigens behalte ich mir es vor, nachel-  
nigen

Schulbibliothek ansehnlich vermehrt worden. M. s. Stuwens Nachricht von der Neuruppinschen Schule im Jahr 1783. S. 21. Schon im vorhergehenden Jahre errichtete Gedike in den obern Classen des Friedrichswerderischen Gymnasiums zu eben dieser Absicht eine Lesebibliothek, die durch monatliche Beiträge von 4 Gr. von einem jeden Mitgliede schon zwey Jahre drauf auf 300 Bände gestiegen war, wie er dieß selbst weitläufiger erzählt in den Gedanken über die Beförderung des Privatfleisses auf öffentl. Schulen. (Berl. 1784.) S. 63. f. f. Nach eben diesem Plane hat Lieberkühn auf dem Elisabethanum in Breslau ein Leseinstitut errichtet, wie in denen Schlesischen Provinzialblättern von 1785. berichtet wurde, und so sind schon mehrere Schulen in den Preussischen Staaten, besonders in Schlesien, diesem nachahmungswürdigen Beispiele nachgefolgt. Auch in Sachsen haben Einsichtsvolle Schulmänner hie und da, wo es die Umstände erlaubten, eben diese Einrichtung getroffen. Mir sey es genug, den als Pädagogen bekannten Rector Thieme in Merseburg angeführt zu haben. M. s. seine Schulschrift: über die Schädlichkeit ungeordneter Lectüre für junge Leute. Merseburg 1785, wo man auch S. 17. f. f. die wohlbedachten Geseze findet, nach welchen das dortige Leseinstitut unter Lehrern und Lernenden wenigstens damals bestand hat.





nigen Jahren, wenn diese Lesegesellschaft durch die Fortdauer noch mehr an Ausbreitung und Nutzen gewonnen haben wird, derselben eine besondere Schulschrift zu widmen, und die inzwischen dabei gemachten Beobachtungen mitzutheilen. Vorläufig kann ich jetzt nur noch soviel davon melden. Jeder Schüler der ersten zwei Klassen giebt halbjährlich nach seinem Vermögen einen freiwilligen Beitrag zur Anschaffung neuer Lesebücher. Die Wahl und Anschaffung der Bücher ist mein Werk, doch höre ich auch gerne die Vorschläge meiner Schüler darüber. Ein Schüler ist Rentant und Aufseher. Die Bücher lese ich alle selbst vorher durch, und fodre dann von den Schülern, so wie die Bücher der Reihe nach herum gehn, Rechenschaft darüber. Die gelesenen Bücher kommen, wenn sie nun die Reihe durch sind, zur Schulbibliothek, woraus sie die Schüler unentgeltlich, Fremde aber gegen Erlegung eines Lesegroschens, auf eine bestimmte Zeit geliehen erhalten können. Man sieht übrigens von selbst, welches weite Feld sich hier dem Privatfleiß der jungen Leser öfnet! — Da aber nun die Wahl der anzuschaffenden Bücher natürlich fast allein auf den Lehrer fallen muß, so will ich hier zum Schluß nur noch ein paar Bemerkungen anführen, die sich mir bei dieser Gelegenheit von selbst noch darbieten. Es hält bei der zahlreichen Menge von Jugendschriften, die wir haben, viel schwerer, als man glauben sollte, immer nur solche Bücher auszufinden, die durch Einkleidung und Vortrag die Leselust des Jünglings reizen, und doch zugleich die Phantasie nicht aufregen und erhitzen, die, indem sie fürs Laster und Verführung warnen, nicht selbst Lust dazu machen, die durch keine Uebertreibungen täuschen, und Mißtrauen gegen sich erregen, kurz, die nach der Horazianischen Vorschrift, süßes mit nuzbaren zu mischen, in gleichem Grade gefallen und unterrichten. Gewiß, wollte man, diesen Maasstab in den Händen, eine



Untersuchung anstellen, es würde manches allgemein gelesene und empfohlene Buch ausgemustert \*, und die Besprechung Campens (im Revisionswerke Th III. S. 419) sehr wahr gefunden werden: „Jede litterarische, prosaische oder poetische Unterhaltung, welche darauf abzielt, die Jugend durch Phantasie zu rühren, ist als schädlich zu verwerfen. Mit diesem Grundsatz im Gedächtniß durchblättere man, was man kann, die unzählbare

\* Beispiele sind überall in der Nähe. Campe sollte es wohl kaum geglaubt haben, daß sein so hochgepriesener, in alte und neue Sprachen übersehter neuer Robinson selbst unter diese Bücher gerechnet werden würde, und doch soll dieser auf die unglücklichen jungen Leute in Leipzig, deren Geschichte ich oben berührt habe, einen starken Einfluß gehabt haben. Man sehe die bei diesem Vorfall geschriebene **Bitte und! Warnung eines Menschenfreundes** (G. E. Claudius) an **Ältern und Erzieher**, S. 26. in der Anmerkung, wo doch der bagegen versprochene Joseph Freemann schwerlich Campens Robinson verdrängen möchte. Aehnliche Vorwürfe, und wegen einer zum Theil noch gefährlicheren Seite, verdiente Schummels kleiner **Voltaire**. Die schnell erfolgte zweite Auflage beweiset die Begierde, mit der er gelesen worden, und in der That fehlt es dem Buche weder an Interesse, noch an einer Menge gut eingewebter Sachkenntnisse. Aber gegen den moralischen Nutzen desselben für Jünglinge würde ich selbst aus Erfahrung manches einzuwenden haben. Besser, und für die Klasse, für welche es bestimmt ist, ganz unentbehrlich ist seine neulich herausgekommene **Bibliothek für junge Edelleute**. Salzmanns **Carl von Carlsberg** wie häufig ist' dieß Buch nicht auch in den Händen der Schüler und Jünglinge! Und doch, man höre, was der scharfsinnige Recensent in der vortreflichen Allgemeinen Litteraturzeitung 1787. N. 60. p. 562. grabe über diese Klasse von Lesern des Buchs jedem rechtschaffenen Schulmann wie aus dem Herzen darüber schreibt. Nur noch eins! Weisners beliebte Schriften gehören alle auch hieher.



„bare Menge unserer Jugendschriften, und sehe zu, ob uns  
„ter Hunderten auch nur ein einziges als völlig brauchbar  
„empfohlen zu werden verdient.“ Wie wünschenswerth  
und wie nützlich müßte bahero der schon von Stuve ge-  
wünschte catalogue raisonné von Jugendschriften über-  
haupt, und denn besonders wieder von solchen Büchern  
seyn, die schon von erwachsenen Jünglingen auf Schulen  
mit Nutzen und Vergnügen gelesen werden könnten! Ge-  
wiß, ein sehr angenehmes Geschenk für Lehrer und Schul-  
freunde, dessen Schwierigkeiten aber, warlich, so leicht  
niemand einsehen kann, als wer es selbst, einen kleinen  
Versuch darinne zu machen, unternommen hat. Vorzüg-  
lich scheint mir aber auch dieß hier noch bemerkenswerth,  
daß die Lectüre solcher Schulgesellschaften erst dann ihre  
volle Nützbarkeit und Interesse erhalten, wenn sie gewisser-  
maßen selbst in den Schulunterricht mit eingreift, und mit  
diesem so verwebt werden kann, daß sich der Lehrer recht  
oft auf sie in den Lehrstunden beziehen, und ihr eben dadurch  
mehr Berührungspuncte in den Seelen seiner Zöglinge ge-  
ben kann. Es ist dieß, wie man leicht einsieht, nur eine  
besondere Anwendung, der bei öffentlichen Schulunterricht  
so fruchtbaren pädagogischen Regel, daß alle Lehrvorträge  
und Unterweisungen, die auf einer Schule zugleich erteilt  
werden, in den genauesten Beziehungen und Zusammen-  
hang mit einander stehen müssen, um ein Ganzes zu  
bilden. Ich glaubte, bei der zeitherigen Anschaffung un-  
serer Lesebücher vorzüglich auch hierauf Rücksicht nehmen  
zu müssen, und ich habe bei meinen Schülern auch wirk-  
lich merklichen Nutzen davon verspürt. So konnte ich  
mich, um nur ein paar Beispiele anzuführen, bei meinen  
zeitherigen Religionsvorträgen sehr auf Gößens Allerley  
und Harzgegebenen, beides vortrefliche Lesebücher, die eine  
Fülle von naturhistorischen und andern gemeinnützigen  
Kenntnissen auf das angenehmste vorgetragen, enthalten,



und bei uns mit viel größerm Vergnügen gelesen wurden, als die bekannnten Sander'schen Schriften in den Lehren von der Schöpfung und Vorsehung, nicht ohne besondern Nutzen beziehen, und bei den Vorträgen der alten griechischen und römischen Geschichte auf Plutarch's Biographien von Schirach und Fergusons Geschichte der römischen Republik, die beide viel Beifall fanden, gleichfalls oft berufen\*.

- \* Ueberhaupt sind nebst zweckmäßigen Reisebeschreibungen gut geschriebene Biographien das angenehmste und nützlichste, was man hier empfehlen kann. Die Schröckh'schen, Schmid'schen, Schirach'schen Versuche in dieser Art sind bekannt, aber bei weitem nicht zureichend, zum Theil auch den Bedürfnissen der Schule nicht angemessen. Hier wäre also noch ein großes Feld für Jugendfreunde, die als Schriftsteller nutzen wollten. Wagen'seils Versuche hietianen in 4 Bändchen sind zu mager und kurz.
-

Einige Gedanken  
über  
deutsche  
Sprach- und Stilübungen  
auf Schulen.

---

Womit  
zu der öffentlichen Prüfung  
welche

auf dem vereinigten Friedrichswerderschen  
und Friedrichstädtschen Gymnasium

Mittwoch den 3ten April 1793

Vormittag von 8 und Nachmittag von 3 Uhr an  
veranstaltet werden soll,

alle Beschützer,  
Gönner und Freunde des Schulwesens  
ehrerbietigst einladet

D. Friedrich Gedike,

Königl. Preuß. Oberkonsistorial- und Oberschulrath, Direktor  
des Friedrichswerderschen Gymnasiums, Mitdirektor des ver-  
einigten Berlinischen und Königschen Gymnasiums, und or-  
dentliches Mitglied der Königl. Akademie der Wissen-  
schaften, wie auch der Akademie der Künste.

---

Berlin 1793.

Gedruckt bei F. F. Unger.



---

Es war eine Zeit, da im öffentlichen Schulunterricht nichts so sehr zurückgesetzt und vernachlässigt ward, als der Unterricht in der deutschen Sprache und im deutschen Stil. — Man las lateinische und griechische Schriftsteller, aber deutsche Schriftsteller in öffentlichen Lehrstunden zu lesen und zu erklären, hätte man damals für eine pädagogische Sünde gehalten. Man verbot sogar den jungen Leuten, auch nur für sich selbst ein deutsches Buch zur Bildung des Stils zu lesen, und es giebt noch jetzt Schulen, wo es ein mit schweren Strafen verpöntes Verbrechen für den Schüler ist, einen deutschen Dichter zu lesen, und wo daher der Schüler auf alle mögliche Mänke studiren muß, um trotz diesem Verbote seinen Hang zu befriedigen, und seine deutschen Dichter dem Argusauge seiner Orbiile zu entziehen. Man ließ ehedem zwar lateinische, ja selbst griechische Ausarbeitungen machen; man boicirte Rhetorik und Poetik, aber beides nur dazu, um in einer der todten Sprachen die praktische Anwendung zu zeigen, um lateinische Reden und Gedichte zu verfertigen. An deutsche Ausarbeitungen ward nicht gedacht. Man glaubte schon viel, wenigstens genug zu thun, wenn man mit den Anfängern orthographische Uebungen anstellte, und sie allenfalls so weit brachte, einen deutschen Brief nach der steifen pedantischen Form eines Weisse oder Uße und nach den Mustern eines Menantes und Falander schreiben zu können.

Diese Zeiten der Pedanterei sind Gottlob vorüber. Man hat sich fast allgemein überzeugt, daß der Unterricht in der Muttersprache ein sehr wesentlicher und höchst wichtiger Theil des öffentlichen Schulunterrichts sei. Man kann daher jetzt nur wenigen Schulen den Vorwurf machen, daß sie über den Unterricht in den alten Sprachen die Muttersprache gänzlich vergessen, und ihre Schüler wohl gar wie ehedem zur pedantischen Verachtung derselben gewöhnen. Vielleicht könnte man jetzt manchen Schulen schon den entgegengesetzten Vorwurf machen. Denn wahr ist es allerdings, daß hier und da der Unterricht in deutscher Sprache und Literatur auf Kosten der alten Sprachen übertrieben, und den Schülern allmählig eine Verachtung für die Sprachen und die Schriften der Alten beigebracht wird. Man findet es leichter und angenehmer, ein sogenannter schöner Geist

in seiner Muttersprache zu sein und zu werden; und eine gewisse immer mehr überhandnehmende leichte Schöngeisterei, wie das Feld der deutschen Literatur, statt duftender Blüthen und nährenden Früchte, mit einer Menge geruchloser schnellwelkender Blümchen bereichert, äußert nur zu sehr ihren schädlichen Einfluß auch auf unsere Jugend und auf unsere Schulen. Um so wichtiger ist gründlicher Unterricht in deutscher Sprache und deutschem Stil, durch den von der einen Seite der Geistesarmuth und Geschmacklosigkeit, von der andern den Auswüchsen einer üppigen Fantasie entgegen gearbeitet wird. Kurz der Schulmann hat in unserm Zeitalter mehr als jemals nöthig das für zu sorgen, daß er nicht durch einseitige Bildung des Geschmacks dem immer mehr einreißenden Hange zur Leichtfertigkeit und Oberflächlichkeit Nahrung gebe.

Deutsche Sprache und deutscher Stil sind indessen in jeder Rücksicht ein zu wichtiger Gegenstand des Unterrichts für unsere deutsche Jugend, als daß sie nicht von den Elementarklassen einer Bürgerschule an bis zu den obersten Klassen einer Lehrerschule mit der größten Aufmerksamkeit, und nicht etwa bloß nebenher, sondern als Hauptsache mit aller möglichen Gründlichkeit in mehreren Lektionen getrieben zu werden verdienen. Alle junge Leute, selbst die zu den gemeinen Gewerben bestimmten, bedürfen der Fertigkeit, sich mündlich und schriftlich mit Richtigkeit, Deutlichkeit und Bestimmtheit auszudrücken. Und so fehlerhaft es ist, wenn ein Schullehrer es gleichsam darauf anlegt, seine Schüler zu Schriftstellern zu bilden, so nothwendig ist es doch, daß selbst der zum Handwerk bestimmte junge Mensch seine Gedanken zusammenhängend aufsetzen und wenigstens einen erträglichen Brief zu schreiben lerne, welches jedoch ohne mannigfaltige kleine Stilübungen nicht zu erreichen ist. Man kann daher diese Übungen nicht früh genug anfangen. Nur ist freilich nicht zu leugnen, daß viele Lehrer sich dabei gar nicht recht zu nehmen wissen, am wenigsten bei den Anfängern. Manche sind auch so sehr an eine einzige Methode gewöhnt, daß, wenn sie auch an sich gut und nützlich ist, dennoch eben durch diese Einförmigkeit ihr Nutzen sehr beschränkt wird. Da nun meine Schulschriften bisher das Glück gehabt hatten, auch außer dem Kreise, für den sie zunächst als Gelegenheitschriften bestimmt sind, gelesen und von Privat- und öffentlichen Lehrern benutzt zu werden, so hoffe ich auch diesmal nichts unnützes zu thun, wenn ich einige Vorschläge zur zweckmäßigen Betreibung dieses Unterrichts thue. Indessen erlaubt mir die Kürze der Zeit und die Mannigfaltigkeit meiner Amtegeschäfte nicht, ist eine vollständige Methodik für die  
sen



sen Theil des Unterrichts zu lesen. Ich werde mich daher größtentheils begnügen, den bei unserm Gymnasium von mir theils eingeführten, theils noch einzuführenden Gang dieses Unterrichts zu beschreiben. Zwar wird der denkende und geübte Lehrer in meinen Einrichtungen und Vorschlägen wenig neues finden, und vielleicht nichts, worauf ihn nicht auch sein eignes Nachdenken von selbst geführt hätte. Demungeachtet glaube ich, daß manchen Lehrern und Eltern diese Darstellung der bei uns in diesem Theil des Unterrichts gewöhnlichen Grundsätze und Methoden nicht unwillkommen sein werde, sollte sie ihnen auch nur eine Veranlassung zu eignen Ideen und Versuchen sein.

Uebung im Denken ist die erste und nothwendigste Vorübung um richtig und zusammenhängend schreiben zu lernen. *Scribendi recte, saepe Horaz, sapere est principium et fons.* Diese Uebung im Denken kann und muß zwar durch jede Lektion befördert werden. Wir haben indessen bei unserer Anstalt in den untern Klassen recht eigentlich einige zu Verstandesübungen aller Art bestimmte Stunden, deren Zweck also weniger auf die Begriffe und Kenntnisse selbst, als auf die Verarbeitung derselben geht. Aber überhaupt muß es der Lehrer überall mehr darauf anlegen, die schlummernden Seelenkräfte seines Schülers zu wecken und in eigne Thätigkeit zu setzen, als eine Menge Kenntnisse in seinen Kopf hineinzu gießen, die wie aus dem Faß der Danaiden schnell wieder hinausfließen, so lange der Schüler mehr gewöhnt wird, mit dem Gedächtnisse als mit dem Verstande die ihm dargebotenen Begriffe aufzufassen. Uebung der Kräfte ist ja überhaupt der Hauptzweck alles Unterrichts. Auf die Gegenstände, woran sie geübt und wodurch sie geschärft werden, kommt es so sehr nicht an. Aber die meisten Lehrer scheinen noch immer zu glauben, daß die Kenntnisse selbst, die sie ihren Schülern einpfropfen, die Hauptsache sind. Dieser Wahn ist die ergiebigste Quelle so vieler falschen Methoden. Es ist doch aber in der That kein großes Unglück, daß der Schüler vieles von dem Gelernten wieder vergißt. Der Unterricht selbst war darum nicht unnütz, indem durch ihn die Kräfte der Seele geübt wurden. Die Aengstlichkeit so vieler Eltern und Lehrer, daß doch ja ihre Kinder und Schüler nichts lernen, als was sie nothwendig in ihrem künftigen Stande, der sich ohnehin nicht einmal mit Gewisheit bestimmen läßt, brauchen, — diese Aengstlichkeit verräth in der That wenig Nachdenken über den Gang der Ausbildung der jugendlichen Seele. Laßt doch unbesorgt eure Kinder, vornehmlich in den frühern Jahren, da ihr künftiger Stand noch mehrentheils ganz unbestimmt ist,

alles lernen, wozu sie nur Gelegenheit haben, und sich versichern, daß jeder Unterricht dazu dient, ihren Geist im Gebrauche seiner Flügel zu üben. Mag immerhin euer Sohn künftlg mit seinem Latein und mit seinem Griechischen nichts anzufangen wissen, mag er immerhin es wieder vergessen; darum waren die Stunden des Unterrichts darin für ihn nicht verloren. So wie der Körper nicht darum Nahrung zu sich nimmt, um alles, was er verdaut, zu behalten, sondern vielmehr um seine Kräfte zu entwickeln und zu stärken; eben so kann und muß die Seele nicht alle aufgefaßte Begriffe wirklich auch behalten wollen. Genug, daß sie durch die Bearbeitung dieser Begriffe ihre Denkkraft geübt und gestärkt hat. Aber freilich ist es nicht zu leugnen, daß noch immer so viele Lehrer dieses Ziel des Unterrichts zu wenig ins Auge fassen, und es bequemer finden, bloß für und auf das Gedächtnis ihrer Schüler zu arbeiten, als für und auf den Verstand derselben. Allerdings muß das Gedächtnis von früher Jugend an bearbeitet werden. Aber es muß nichts aufnehmen, was nicht zuvor von dem Verstande gefaßt worden. Man muß daher früh die Kinder gewöhnen, sich nie mit unverständenen Wörtern zu begnügen; man muß ihnen so wenig das Fragen und zur Sache gehörige Räsonniren verbieten, daß man sie vielmehr auf alle mögliche Art dazu aufmuntern, ja es ihnen zur Pflicht machen muß. Dieser Grundsatz herrscht bei unserer Schule von der untersten bis zur obersten Klasse. Wir denken mit Quintilian: Magister interrogantibus libenter respondeat, non interrogantes percontetur ultro. Oft gebraucht der Lehrer absichtlich einen für seine Schüler dunkeln Ausdruck, um sie gleichsam auf die Probe zu stellen, ob sie sich dabei beruhigen, oder sogleich von selbst auf Erklärung dringen werden. Geschleht diek nicht, so ist dies ein sicherer Beweis, daß der Lehrer in der Kunst, seinen Unterricht interessant zu machen, noch ein Neuling ist. Es ist freilich für den Lehrer unendlich bequemer, wenn er, wie es sonst auf allen Schulen üblich war, nur sich allein das Recht zu fragen, und seinen Schülern nur allein die Pflicht zu antworten vorbehält. Aber bei dieser gemächlichen Methode entbehrt der Lehrer auch die Freude, aus den Fragen des Lehrlings das Zunehmen der Denkkraft desselben gewahr zu werden. Denn in der That sind die Fragen des Lehrlings ein weit sicherer Thermometer, um das allmältige Steigen seiner Geisteskraft zu bemerken, als seine Antworten. Diese sind gleichsam nur das Produkt fremder, jene die Aeußerung eigener Kraft. Wenn auf diese Art das Kind früh gewöhnt wird, nicht bloß Begriffe mechanisch zu lernen, sondern zu denken — so werden nachher die Uebungen in

Schrift:

Schriftlichen Aufsätzen viel leichter von Statten gehen, vornehmlich wenn der Stoff dazu mit verständiger Auswahl aus dem Gesichtskreise des Lehrlings und aus der schon von ihm verarbeiteten Masse von Begriffen entlehnt wird, verbaque provisam rem non invita sequentur.

Richtig sprechen ist die zweite nothwendige Vorübung, um richtig zu schreiben. Selbst so manche Schwierigkeiten des orthographischen Unterrichts haben bloß ihren Grund in der Verwöhnung der Kinder, unrichtig zu sprechen. Man kann daher nicht früh genug darauf sehen, daß Kinder jedem Buchstaben Gerechtigkeit widerfahren lassen, jeden Vokal so hell und rein und jeden Konsonant so sanft oder scharf aussprechen, als seine Natur erfordert. Und wenn auch die Organe des Kindes noch nicht im Stande sind, den wahren Ton zu treffen, so muß es wenigstens wissen, daß es falsch ausspricht, damit es ihm wichtig werde, die rechte Aussprache endlich zu treffen. Noch weniger muß man ein Vergnügen daran finden, selbst mit den Kindern zu lallen. Non adulescat, sagt Quintilian sehr richtig, ne dum infans quidem est, sermoni, qui dedicandus sit. Häufig wurzeln durch dergleichen Sorglosigkeit Fehler der Aussprache so fest, daß sie auch in spätern Jahren nicht auszurotten sind. Der öffentliche Lehrer kann freilich bei einer großen Zahl von Schülern in dieser Rücksicht weniger thun als die Eltern selbst. Desto aufmerksamer muß der Lehrer auf die selbst in den Häusern der Eltern üblichen Fehlern der Aussprache sein, um sie wenigstens nicht während seines Unterrichts zu dulden. Unsere gemeine Sprechart in unsern Gegenden ist halb hochdeutsch, halb plattdeutsch. Dies kömmt in der That zum Theil daher, daß die Schullehrer zu tolerant gegen diese Dialekt-Mengen sind. Wenn sie immer darauf hielten, nie in ihrer Gegenwart: Ne, Fleisch, Ween, reen, Bohm, Nooch und andre im Hochdeutschen unrichtige Aussprachen zu dulden, so würden dergleichen Fehler allmählig auch im gemeinen Leben seltner zu hören sein, und vielleicht würden selbst Eltern hierin von ihren Kindern die richtige Aussprache annehmen. Daß dergleichen Verwöhnungen in der Aussprache den orthographischen Unterricht nachmals sehr erschweren, fällt in die Augen. — Noch weniger muß der Lehrer grammatische Fehler im Sprechen dulden. Jeden Fehler der Art in den Antworten oder Fragen der Schüler muß er unausbleiblich sogleich auf der Stelle berichtigen, oder, noch besser, berichtigen lassen. Er braucht überhaupt nur darauf aufmerksam zu machen, daß der Sprechende so eben einen Sprachfehler begangen, und er kann sicher sein, daß fast jedesmal dieser Fehler sogleich auf der

Stelle entweder von dem Sprechenden selbst oder von irgend einem seiner Mitschüler entdeckt werden wird. Er hat viel gewonnen, wenn er es dahin bringt (und dahin kann ein munterer Lehrer es leicht bringen) daß jeder Schüler gleichsam der Censor des andern wird, und er darf nicht besorgen, daß dieses gegenseitige Auflauren in Unbescheidenheit oder in gegenseitigen Groll ausarten werde. Wenn das die Folge ist, so liegt gewis die Schuld nur an ihm selbst, da er es ja alle Augenblicke in seiner Gewalt hat, den zu unbescheiden sich blühenden jugendlichen Censor wieder seine eigne Schwäche fühlen zu lassen. Es muß ihm indessen überhaupt nicht bloß um Beförderung der grammatischen Richtigkeit im Sprechen zu thun sein, sondern er muß seine Schüler auch zu der Geschicklichkeit, gut d. i. nicht bloß richtig, sondern auch verständlich, zusammenhängend, fließend, ordentlich, bestimmt, ohne Heimitzung unwesentlicher oder gar nicht zur Sache gehöriger Umstände, zu sprechen. Diese Geschicklichkeit ist in der That weit seltener als man glaubt, und ich möchte wohl behaupten, daß man viel mehr Menschen antrifft, die gut schreiben als die gut sprechen. Was ist die Ursache? Sollte es bloß an unserer Sprache liegen, und an ihrer noch zu mangelhaften Ausbildung für den Umgang und die gesellschaftliche Unterhaltung? Allerdings mag die Sprache selbst einige Schuld haben, daß man täglich in allen Gesellschaften auf Menschen stößt, die entweder durch ein unzusammenhängendes, immer unterbrochnes, sich verwirrendes, ekelhaft weitichweifiges Geschwätz ermüden, oder die recht schön zu sprechen glauben, wenn sie so periodisch und zierlich als ein Buch sprechen, und die, wenn jene kaum einen einzigen Satz vollenden können oder sich wie fallende Kinder begnügen, ihre Ideen einzeln und unzusammenhängend herauszustofsen, in den entgegengesetzten Fehler verfallen, und förmliche Perioden bauen, kurz — statt zu sprechen — reden. Aber gewiß liegt die Schuld nicht allein an der Sprache, sondern noch mehr an dem jugendlichen Unterricht. Man glaubt, das Sprechen finde sich wol von selbst, und daher richtet man bei dem Unterricht noch immer zu wenig Aufmerksamkeit darauf. Es ist aber in der That eine falsche Voraussetzung, wenn man glaubt, daß durch die Uebungen, gut zu schreiben, auch die Geschicklichkeit gut zu sprechen bewirkt werde. Umgekehrt ist es allerdings wahr, daß Uebungen im guten Sprechen die Uebungen im guten Schreiben befördern. Aber daß der umgekehrte Satz nicht gilt, zeigt die tägliche Erfahrung, nach der so viele vortreffliche Schriftsteller im Gespräche höchst langweilig, und bald zu einsilbig bald zu weit

weltschweifig sind. Der Schluß: wer gut schreibt muß auch gut sprechen — ist daher höchst unsicher. Aber mit mehrerer Wahrscheinlichkeit kann man voraussetzen, daß, wer gut spricht, auch gut schreibt, wenigstens die Anlage dazu hat. Denn daß mancher gute Sprecher und Erzähler doch sehr unbehüllich mit der Feder ist, das ist lediglich eine Folge eines manaelhaften jugendlichen Unterrichts. Man muß daher Kinder, selbst noch ehe sie schreiben können, in der Kunst zu sprechen üben. Ja noch ehe sie lesen können, übe man sie, etwas vorerzähltes nachzuerzählen, etwas selbst beobachtetes zusammenhängend vorzutragen, etwas erklärtes mündlich wieder zu erklären. Sobald sie lesen können, hat man Gelegenheit, diese Uebungen im Sprechen durch mündliches Nacherzählen des Gelesenen noch mehr zu erweitern und zu vervielfältigen. Auch die Wiederholung aller Lektionen muß dazu genutzt werden. Der Lehrer muß sich beim Wiederholen nicht bloß damit begnügen, das in der vorigen Stunde vorgetragene wieder abzutragen, sondern er muß wenigstens die Geübten auffordern, auch von einzelnen Theilen der Lektion eine zusammenhängende Relation zu machen. Freilich wird er dabei oft zu Hülfe kommen, freilich wird er ihnen oft durch eignes Beispiel auf die Spur helfen müssen; aber er wird dann auch mit Vergnügen die zunehmende Geläufigkeit der Zunge und, was wichtiger ist, die zunehmende Fertigkeit des Verstandes, das wirklich Gefasste mit Ordnung und Deutlichkeit wieder von sich zu geben, bemerken. Denn jene Klasse von Menschen, die, wie man häufig hören muß, zwar viel gelernt haben, aber es nur nicht von sich geben können, ist so sehr bedauernswürdig, daß man jedem Lehrer es nicht genug sagen kann, es sei unendlich besser: wenig zu lernen, aber dies wenige auch wo und wenn es nöthig ist so gleich aus seinem Kopf hervorzulangen und in andre Köpfe hinüber gehen lassen zu können. Gehört freilich der Lehrer selbst, wie das wirklich nur zu oft der Fall ist, zu jener Klasse gelehrter Eunuchen, so sieht es mit seinem Unterrichts doppelt kläglich aus. Aber je mehr er selbst ein Muster eines guten Vortrags ist, je mehr er selbst die Kunst gut zu sprechen versteht — desto mehr werden natürlich auch seine Schüler, die ihm dann gewissermaßen instinktsartig nachahmen werden, von dieser Seite gewinnen. Es ist nur zu bedauern, daß es noch immer so viele Lehrer gibt, die ihren Schülern bloß vordoctren aber nicht mit ihnen sprechen können, wobei die kleinere Jugend natürlich noch weit mehr als das reifere Jünglingsalter verliert.

Das Lesen ist nicht nur eine nothwendige Vorübung zum Schreiben, sondern die Leseübungen müssen auch bei

dem Anfänger schlechterdings den schriftlichen Uebungen fortgesetzt zur Seite gehen, damit der Schüler immer ein Muster vor Augen habe. Daher müssen die Leseblätter bald den Stoff bald auch die Einkleidung zu den eignen Ausarbeitungen des Schülers an die Hand geben. Deszerters läßt der Lehrer das Buch bei Seite legen und schriftlich wiederholen was so eben gelesen worden. Dabei fährt denn freilich der, der das glücklichste Gedächtniß hat, am besten. Inbessen für den angehenden Stillsten sind auch diese Reminiscenzen nicht unnützlich. Mag doch anfangs sein Aufsatz nichts als der Wiederhall des gelesenen sein; er wird dadurch um so bekannter mit dem gehörigen Ausdruck, und doch wird gewiß bald bei bergleichen Uebungen wenigstens der bessere Kopf sich anstrengen, andre passende Ausdrücke und Wendungen an die Stelle der gelesenen zu setzen. Uebrigens gilt hier vornehmlich die bekannte Regel, nicht sowol vieles als viel lesen zu lassen. Der Lehrer kann auch unbedenklich dasselbe Leseblatt mehrmals und von mehreren Schülern wiederholen lassen, ohne Ermüdung zu befürchten, wenn er das Lesen nur nicht ganz mechanisch betreibt, sondern bei jeder Lesung durch neue Bemerkungen, Erklärungen und Anwendungen die Aufmerksamkeit zu reizen versteht. Auch bin ich sehr der Meinung, daß, so sehr auch bei einiger erlangter Fertigkeit des Stils eigene Privatlektur zu empfehlen ist, man doch die noch ungebildeten Anfänger nicht ermuntern müsse, für sich selbst viel zu lesen. Sie gewöhnen sich dadurch gar zu leicht zu einer gedankenlosen flüchtigen Leselei, und indem sie überall nur nach Süßigkeiten haschen, laufen sie Gefahr sich dadurch auch für die Zukunft den Geschmack zu verderben. Man kann wenigstens nicht aufmerksam genug in der Auswahl der ihnen zur eignen Durchlesung zu verstattenden Bücher sein und man muß sie früh gewöhnen, von dem, was sie für sich selbst gelesen haben, mündlich oder schriftlich Rechenschaft zu geben. Es fehlt indessen jetzt weniger als sonst an angenehmen und nützlichen Büchern, die man dem Anfänger zur eignen Lesung in die Hände geben kann. Kleiner ist die Zahl solcher Lesebücher, die bei dem öffentlichen Unterricht in den untern Klassen zum Grunde gelegt werden, und theils für die schriftlichen Aufsätze der Jungend theils auch zu Deklamationsübungen genützt werden können. Ich gehe jetzt selbst damit um, ein solches deutsches Lesebuch herauszugeben, das ein Seitenstück zu meinem griechischen, lateinischen und französischen Lesebuch sein soll, und vornehmlich als Hülfsbuch zu den schriftlichen Aufsätzen und Deklamationsübungen benützt werden soll. Wir haben übrigens in unsrer Anstalt in den drei untern

untern Klassen eigne Stunden zum Lesen und eigne zu schriftlichen Uebungen. Beide bieten sich indessen gegenfeitig die Hand. In den erstern wird öfters nach Maafgabe des gelesenen ein schriftlicher Aufsatz gemacht, in den andern zuweilen etwas vorgelesen, um als Modell zu dem entweder schon gemachten oder noch zu machenden schriftlichen Aufsatz zu dienen.

Ich komme zu den orthographischen Uebungen. Es ist ein altes Vorurtheil, daß das Buchstabiren die sicherste Vorbereitung zur Orthographie sei, und daß Kinder um so mehr Fehler gegen die Orthographie begehen, je weniger sie zum Buchstabiren angehalten worden. Ich habe mehrmahls, und vornehmlich in meinem Kinderbuche zur ersten Uebung im Lesen, das Gegentheil behauptet, und mich auf die Erfahrung berufen, die uns lehrt, daß gerade der gemelne Mann, der am meisten in seiner Jugend mit dem Buchstabiren geplagt wird, doch am meisten unorthographisch schreibt. Demungeachtet hat man meiner in jenem Buch empfohlenen, und wie ich aus öffentlichen und Privatnachrichten weiß, mit glücklichem Erfolg in sehr vielen Familien angewandten Methode, Kinder ohne vorläufige Kenntniß der einzelnen Buchstaben und ohne Buchstabiren sogleich zum Lesen anzuleiten, gerade am meisten den Einwurf entgegen gesetzt: diese Art des Lesenlernens müsse nothwendig hinterher, wenn es zum Schreiben komme, den orthographischen Unterricht äußerst erschweren. Ich bin indessen jetzt im Stande, diesem Einwurf meine eigene Erfahrung entgegenzusetzen. Meine kleine Tochter, zu deren Gebrauch ich zunächst jene Methode erfann, hat seitdem angefangen, schriftliche Aufsätze zu machen, und nichts ist ihr dabei leichter geworden als die Orthographie. Grobe Fehler, wie sie in den Aufsätzen solcher Kinder, die Jahre lang mit dem Buchstabiren geplagt worden, fast in jedem Wort vorkommen, finden sich in ihren Aufsätzen nur selten, und ich gestehe, daß auch von dieser Seite der Erfolg meiner zunächst zur Erleichterung und Abkürzung des Lesenunterrichts empfohlenen Methode meine Erwartung übertroffen hat. Denn ich schreibe jene leichtere Gewöhnung zur Rechtschreibung keiner andern Ursache als gerade dem Umstande zu, daß sie nicht mit dem zusammenmensetzenden Buchstabiren, das mir den Totalindruck des Tons und der Figur eines ganzen Wortes zu schwächen und zu hindern scheint, die Zeit verborben. Dagegen ist sie allerdings in einer andern Art des Buchstabirens, die ich als eine nützliche Vorübung zur Orthographie ansehe, geübt worden — nemlich in dem zerlegenden Buchstabiren, durch welches das schon bekannte Wort

in seine einzelnen Theile aufgelöst wird, dagegen bei dem gewöhnlichen Buchstabiren, das als vermeinte Vorbildung zum Lesen getrieben wird, das noch nicht bekannte Wort aus seinen einzeln hergemannten Theilen erst herausgefunden, und zusammengesetzt werden muß.

Eine der zweckmäßigsten Methoden, die Orthographie praktisch zu lehren, ist es unstreitig, wenn der Lehrer irgending einen für die Schüler verständlichen und interessanten Abschnitt mit vielen absichtlich eingemischten orthographischen Fehlern an die Tafel schreibt, und dann die Schüler selbst die Fehler mit jedesmaliger Angabe des Grundes heraussuchen läßt. Je besser dabei der Lehrer nach dem Muster der Sokratischen Ironie die Rolle des Schülers spielt, je mehr er dagegen dem Schüler dabei Gelegenheit giebt, gleichsam den Lehrer zu machen, und zur Belehrung seiner schwächeren Mitschüler seine schon erlangte Kenntniß und Fertigkeit zu äußern, desto mehr wird der Gebrauch dieser Methode die Jugend in beständiger Aufmerksamkeit und Thätigkeit erhalten. Selbst die trockenste Lehre von der Interpunktion wird auf diese Art am faßlichsten und angenehmsten den Kindern beigebracht, indem der Lehrer etwas, bald ohne alle, bald mit unrichtigen Unterscheidungszeichen, anschreibt, und nun von den Schülern die Interpunktion hinzusetzen oder berichtigen läßt. Eben so kann er es beim Diktiren machen. Denn es hilft wenig oder nichts, wenn er beim Diktiren gleich die Interpunktion mitdiktirt; hingegen fassen Kinder so weit schneller die Theorie derselben, wenn sie angeleitet werden, einen ganzen noch nicht interpungirten Abschnitt mit den gehörigen Zeichen zu versehen. Ueberhaupt muß das Diktiren mit dem Aufschreiben an die Tafel abwechseln. Der Lehrer muß nur nicht eine bloße Diktirmaschine sein; sondern sogleich zwischen durch auf die schwerern Fälle aufmerksam machen, und fragen: wie werdet ihr dies, wie jenes Wort schreiben? Oft wird er sich indessen begnügen, bloß zu sagen: das ist ein schweres Wort, es soll mich wundern ob ihr es richtig schreiben werdet u. s. w. Diese Erweckung der Aufmerksamkeit treibt den Schüler zum eignen Nachdenken, er wird dann um so weniger aus bloßer Flüchtigkeit fehlerhaft schreiben, oder wenigstens hinterher um so begieriger sein zu erfahren, ob er wirklich recht geschrieben. Ein solches durch eingemischte Fragen und Belehrungen unterbrochenes Diktiren gewährt nun auch den Vortheil, daß der orthographischen Fehler nicht zu viele werden, und daß der Schüler nicht durch die Menge derselben niedergeschlagen wird. Uebrigens wäre es Zeitverlust, wenn der Lehrer nach dem Diktiren alle Fehler und alle Aufsätze



verbessern wollte. Es ist genug, wenn er die wichtigsten aushebt, und nur einige Aufsätze genauer durchgeht, indessen die andern angehalten werden, nach den dabei gemachten Erinnerungen selbst ihr Geschriebenes zu verbessern. Zuweilen muß der Lehrer hinterher das Diktirte selbst an die Tafel richtig schreiben, und die Schüler anhalten, ihr Geschriebenes damit zu vergleichen; zuweilen muß er die Aufsätze der Schwächern den Geübtern in die Hände geben, und von diesen die Fehler laut heraussuchen lassen; zuweilen muß er nach geschehener Durchsicht des Geschriebenen das Diktirte nochmals sogleich oder doch in der nächsten Stunde diktiren, da denn natürlich von den das erste mal aufmerksam gewesenem Schülern nur wenige Fehler werden begangen werden. Ueberhaupt ist häufige Abwechslung der Methode bei diesem an sich so trocknen Unterricht doppelt nothwendig und nützlich. —

Eine Hauptschwierigkeit, mit der der Lehrer bei dem orthographischen Unterricht zu kämpfen hat, ist freilich die große Verschiedenheit in der deutschen Rechtschreibung. Fast jeder deutsche Schriftsteller hat seine eigne Orthographie, die bald mehr bald weniger von der ehemals gebräuchlichen abweicht. Diese Verschiedenheit ist jetzt weit größer als vormals. Sehr viele Schriftsteller haben gar keine feste Orthographie, sondern schreiben heute so, morgen anders. — Das Hauptgesetz der Orthographie ist freilich: Mache das Hörbare sichtbar d. i. Schreib wie du sprichst. Aber dies Gesetz kommt sehr häufig in Collision mit dem Principium der Etymologie und der Observanz. Die orthographischen Abweichungen und Kekerien rühren im Grunde sämmtlich daher, daß von diesen drei Gesetzen der Orthographie bald das eine bald das andere als das Hauptgesetz angesehen wird. Der eine will der Aussprache die Etymologie und Observanz, der andre die letztern der erstern aufopfern. Aber wie soll sich der Lehrer bei diesem Gewühl verschiedener Meinungen und verschiedener Manieren nehmen? Soll er seine Schüler zu der alten oder neuern Orthographie anführen? Die natürlichste Regel ist freilich: er vermeide überall die Extreme, aber die Anwendung dieser Regel im einzelnen hat häufig Schwierigkeiten. So viel ist richtig: er muß seine Schüler durchaus nicht zu orthographischen Neuerungen, die noch nicht von einem großen Theil des Publikums angenommen sind, verführen. Die Jugend ist von selbst nur zu geneigt, Neuerungen und Sonderbarkeiten wie überall so auch besonders in der Orthographie anzunehmen. Der Lehrer muß dergleichen aber um so weniger gestatten, auch wenn er für seine Person von ihrer Richtigkeit überzeugt ist, da dergleichen Neuerungen ei-

nem

nem jungen Menschen oft in dem Urtheil älterer Personen, die auf sein Glück Einfluß haben und deren Auge einmal zu sehr an eine gewisse Form der Rechtschreibung gewöhnt ist, um nicht durch jede ausfallende Abweichung davon beleidigt zu werden, Schaden können. Ueberhaupt muß der Lehrer auch hier dem Schüler eine Art von Achtung für den angenommenen Gebrauch, einzufloßen suchen, und es ihm begreiflich machen, daß er nur erst in männlichen Jahren, wenn seine Brauchbarkeit entschieden ist, sich das Recht herausnehmen könne, von dem Gebrauch, da wo er ihn für unrichtig hält, abzuweichen, hingegen in den Jahren der Vorbereitung auch hier die Sanktion der Observanz in Ehren halten müsse. Es ist also durchaus unrecht, wenn Lehrer ihre eigne Orthographie, falls sie von der gewöhnlichen abweicht, ihren Schülern aufdringen. Ungeachtet ich selbst in manchen orthographischen Regeln und deren Anwendung anderer Meinung als Herr Adeling bin, so pflege ich dennoch allen Lehrern unserer Anstalt die Adeling'sche Orthographie als Grundlage des orthographischen Unterrichts zu empfehlen. Uebrigens werden die bloß orthographischen Uebungen bei uns bloß in den beiden untern Klassen getrieben, in der vierten Klasse wird die orthographische Theorie nach Gelegenheit der in den Stilübungen vorkommenden Fehler wiederholt, obwohl auch schon in der fünften und sechsten Klasse außer den orthographischen Uebungen auch schon kleine Stilübungen angestellt werden, bei deren Verbesserung natürlich auch immer auf die Orthographie Rücksicht genommen wird.

Durch eine förmliche theoretische Lektion über die deutsche Grammatik wird wenig gewonnen. Die Aufmerksamkeit der Jugend ermüdet dabei noch mehr als bei der Grammatik einer fremden Sprache. Weit sicherer geht man, wenn man sie mit derselben gelegentlich beim Sprechen, Lesen und Schreiben bekannt macht, damit der Lehrling sogleich die Anwendung jeder Regel und zwar nicht bloß in abgerissenen Formeln, sondern im ganzen Zusammenhang eines Vortrags sehe, und sich gewissermaßen von den einzelnen vorkommenden Fällen die Regel selbst abstrahire, die dann natürlich desto tiefer haftet. Freilich muß dem Lehrling die Regel nicht bloß dunkel vorschweben, sondern allerdings zur Deutlichkeit in seiner Seele gebracht werden. Dazu geben aber die von den Schülern im Sprechen und Schreiben begangenen Sprachfehler die beste Gelegenheit, und jemehr der Lehrer, statt selbst sogleich die Fehler zu verbessern, die Schüler anhält, diese Fehler selbst herauszufinden, desto heller und desto fester wird das Bewußtsein der Regeln werden. Oft muß daher der Lehrer auch in das, was er selbst an die Tafel schreibt, oder dik-

tirt

tirt, absichtlich Sprachfehler einmischen, und eine Art von Wettstreit in Entdeckung derselben zu erregen suchen. Oft muß er den Zweifler machen, und einen oder den andern Sprachfehler zu vertheidigen suchen, um desto mehr zum Nachdenken und zum Aufsuchen der Analogie, wornach der gegebene einzelne Fall zu beurtheilen ist, zu reizen.

Bei den Stilübungen selbst findet eine große Mannigfaltigkeit und Abstufung Statt. Es ist ein sehr gewöhnlicher Fehler, daß man es dabei den Anfängern zu schwer macht. Man verlangt gleich seitenlange Aufsätze von ihnen. Vornehmlich verlangt man gleich Briefe. Aber diese sind für den ersten Anfänger gewöhnlich noch zu schwer, und er muß erst durch leichtere Vorbildungen dazu vorbereitet werden. Vornehmlich muß er erst kurze Sätze aller Art bilden lernen.

Man hat in neuern Zeiten häufig über manche in ältern Rhetoriken sehr empfohlne Uebungen, als: Imitatio, Variatio, Amplificatio, Contractio, u. s. w. gelacht; und freilich, so pedantisch wie diese Uebungen ehemals häufig getrieben wurden, verdienten sie allerdings belacht zu werden. Aber das Lächerliche liegt hier in der Anwendung und in dem Mißbrauche, wahrlich nicht in der Methode selbst. Man sollte nicht vergessen, daß selbst die Redner Griechenlands und Roms mit solchen Uebungen in den Schulen der Rhetoren den Anfang machen mußten. In der That können alle jene zum Theil aus der Mode gekommenen Uebungen mit großem Nutzen zu Ausbildung des Kopfes und der Feder benutzt werden, und es kommt nur darauf an, daß der Lehrer selbst Geschmak besitze, um diese sonst so geschmaklos und geschmakverderberisch betriebnen Uebungen auch zu wirksamen Mitteln der Ausbildung des Geschmaks zu machen.

Von den für Anfänger nützlichsten Stilübungen begnüge ich mich jetzt nur die wichtigsten und nützlichsten nach der Reihe kurz herzusetzen. Auf eine ausführliche Erörterung kann ich mich gegenwärtig nicht einlassen. Für einen denkenden Lehrer sind indessen auch Winke schon hinreichend.

1.) Um Kinder zu üben, Sätze zu bilden, diktire man ihnen, nachdem man ihnen die Begriffe von Subjekt und Prädikat durch Beispiele deutlich gemacht, eine Anzahl bloßer Subjekte, und lasse sie die Prädikate dazu finden. Dies schärft zugleich die Beurtheilungskraft, insofern der Schüler dadurch gewöhnt wird, nicht nur zu jedem Subjekt ein richtiges, sondern auch ein nicht gar zu alltägliches und gemeines Prädikat aufzufinden. Auf gleiche Art kann man ein andermal Prädikate ausgeben, und von den Schülern die Subjekte dazu setzen lassen. — Zuweilen diktire  
man

man sowohl das Subjekt als Objekt eines Satzes, und lasse beides zu einem vollständigen Satz verbinden u. s. w.

2.) So eine nützliche Stilübung auch schriftliche Wiederholung der Lektionen ist, die daher auch in allen unsern Klassen Statt findet, so ist doch der Anfänger noch nicht im Stande, eine zusammenhängende schriftliche Wiederholung, ohne sich alle Augenblicke zu verwirren, aufzusetzen. Der Lehrer muß ihm also dabel zu Hülfe kommen. Dies geschieht am besten durch diktirte zergliedernde Fragen über die Lektion, zu denen dann der Schüler zu Hause kurze Antworten hinzu setzt. Doch kann diese Übung auch öfters in der Klasse selbst unter den Augen des Lehrers angestellt werden.

3.) Man lasse kurze Beschreibungen von ganz gewöhnlichen, und den Sinnen der Kinder nahe liegenden Gegenständen der Natur und Kunst machen. Bald muß der Schüler die Theile und die Materie, bald die Beschaffenheit, bald den Zweck und Nutzen, bald die bei der Sache möglichen Fehler, ihren möglichen oder wirklichen Schaden u. s. w. bald alles dies zusammen schriftlich angeben.

4.) Man lasse sie zuweilen ein Tagebuch aufsetzen, und darin ihre eigne Geschichte von einem oder mehreren Tagen kurz erzählen.

5.) Man übe sie, einen gegebenen Satz anders, und, falls er absichtlich schlecht ausgedrückt ist, besser auszubringen (Variatio) — Eben so lasse man kurze Sätze auf eine leichte Art, durch Befügung schicklicher Beiwörter, erläuternder Zwischensätze, Anführung des Grundes u. s. w. erweitern (Amplificatio) — eben so lange Sätze mit Weglassung aller oft absichtlich beigemischten unwesentlichen Nebenideen unbeschadet des Sinnes abkürzen.

6.) Nachahmung aller Art ist bei dem Anfänger durchaus nothwendig. So wie er durch Nachahmen sprechen gelernt, so muß er auch durch Nachahmen schreiben lernen, und man braucht gar nicht zu besorgen, daß durch diese jugendlichen Imitationsübungen die Originalität des Geistes, wo wirklich Anlage dazu da ist, verloren gehn wird. — Den Anfänger lasse man nach dem Modell einer vorgelesenen Erzählung oder eines Briefes neue ähnliche bilden, oder lasse ihn nur überhaupt das Vorgelesene sogleich schriftlich wiederholen. Die Nachahmung wird freilich Anfangs sehr klawisch ausfallen, der Aufsatz wird vielleicht ein bloßer Wiederhall des gegebenen Musters seyn. Allein mit der Zeit wird die Nachahmung immer freier und eigenthümlicher ausfallen. Noch mehr als durch vorgelesene fremde Muster wird der Lehrer dadurch ausgerichtet, wenn er die kleine Mühe nicht scheut, selbst das aufgegebene Thema zuweilen mit auszuarbeiten, und seine Ar-

beit

belt den Schülern entweder vorher, als Modell, oder hinterher als Maasstab zur Beurtheilung ihrer eignen Arbeiten, vorzulesen. Denn junge Leute ahmen gern einem ihnen nahe liegenden Muster nach, daher lieber ihrem Lehrer als einem Fremden, und noch lieber ihren geübtern Mitschülern. Sehr richtig sagt Quintilian (l. 1, 2.) *Incipientibus condiscipulorum quam praëceptoris jucundior hoc ipso, quod facilius, imitatio est.*

7.) U m a r b e i t u n g schlechter Originale. Statt wirklicher Muster zur Nachahmung lese der Lehrer zuweilen etwas schlecht Geschriebenes vor, um daran zu zeigen, wie man nicht schreiben müsse. Er muß dabei seine Schüler so leiten, daß sie den Fehler von selbst bemerken, und sie sodann einen Versuch der Umarbeitung machen lassen, zuletzt aber selbst Hand anlegen. Zu dergleichen Umarbeitungen können auch die schlechtern Aufsätze der schwächern Mitschüler, oder in einer höhern Klasse die Arbeiten aus einer niedern Klasse dienen. Denn allerdings kann diese Uebung, die zugleich Geschmack und Beurtheilungskraft schärft, auch in den höhern Klassen vortreflich angewandt werden. Schon Quintilian (l. 2, 5) empfiehlt diese Methode: *Ne id quidem inutile, etiam corruptas! aliquando et vitiosas orationes legi palam pueris, ostendique in his, quam multa impropria, obscura, tumida, humilia, fordida, lasciva, effeminata sint: quae non laudantur modo a plerisque, sed (quod peius est) propter hoc ipsum, quod sunt prava, laudantur. — Nec solum haec ipse debet docere praëceptor, sed frequenter interrogare et iudicium discipulorum experiri.*

8.) U e b u n g in allerlei Aufsätzen des gemelnen Lebens: Abfassung einer Rechnung, Quittung, Obligation u. s. w. Natürlich aber muß der Lehrer dazu erst ein Muster diktiren.

9.) V e r g l e i c h u n g zwischen nicht gar zu ähnlichen und auch nicht gar zu verschiedenen Dingen. Anfangs brauchen nur kurz die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten der zur Vergleichung aufgestellten Gegenstände angegeben werden, und diese Beschäftigung, so einfach und unwichtig sie auch anfänglich ausfallen wird, kann doch immer nicht bloß eine nützliche Stilübung, sondern zugleich eine vortrefliche Uebung des Witzes und Scharfsinnes sein. Mit der Zeit können diese Vergleichen erschwert, und sehr ähnliche Gegenstände zur Auffuchung der Unterschiede, und sehr verschiedene zur Auffuchung der Aehnlichkeiten aufgegeben werden.

10.) E r z ä h l u n g e n selbst erlebter Vorfälle. Ferner schriftliche Nacherzählung des mündlich vorerzählten. Die Erzählungen müssen aber Anfangs nur sehr kurz und für Kinder faßlich und interessant sein.

11.) Uebersetzungen. Schon der Anfänger muß, bei seinen kleinen Sprachübungen in fremden Sprachen, angeleitet werden, nicht nur richtig, sondern auch gut zu übersetzen. Viele Lehrer achten bei dem sogenannten Exponiren aus dem Latein oder aus dem Französischen zu wenig darauf, daß dieses Uebersetzen, sowohl das mündliche als das schriftliche, zugleich eine Uebung im deutschen Styl sein könne und sein müsse. Sie begnügen sich, exponiren zu lassen, oder selbst zu exponiren, d. h. Wort gegen Wort auszutauschen, ohne dabei auf den Genius der deutschen Sprache Rücksicht zu nehmen. Indessen fallen manche Lehrer, um diesen Fehler zu vermeiden, in den entgegengesetzten Fehler; sie lassen zu frei und zierlich übersetzen, wobei denn die Erlernung der fremden Sprache leidet, da der Schüler häufig den Sinn einer ganzen Stelle sehr richtig und in gutem Deutlich anzugeben weis, obgleich es sich bei genauerer Nachfrage zeigt, daß ihm sogar die Bedeutung der einzelnen Wörter unbekannt ist. Der gründliche Lehrer vermeidet beide Abwege, den der slavischen undeutschen, und den der zu freien Uebersetzung, oder vielmehr er gebraucht beiderlei Uebersetzungsarten, indem, er jene als einen Kanal, um zu dieser zu gelangen, braucht.

12.) Kleine Gespräche über alltägliche Vorfälle, allenfalls ganz aus dem Kreise und den gegenseitigen Verhältnissen der Schüler. Also noch kein Sditter- und Heldengespräch, sondern ein Dialog zwischen Schülern und Schülern. — Zuweilen lasse man sie einen Versuch machen, eine ihnen bekannte Erzählung in ein Gespräch zu verwandeln.

13.) Verwandlung einer vorgelesenen oder zur orthographischen Uebung oder zum Deklamiren diktierten poetischen Erzählung in Prosa. Hier hat der Lehrer zugleich die beste Gelegenheit, seine Schüler auf den Unterschied des poetischen und prosaischen Ausdrucks aufmerksam zu machen. Auch diese Uebung empfiehlt schon Quintilian (l. I, 9.): *Aesopi fabulas, quae fabulis nutricularum proxime succedunt, narrare sermone puro condiscant: versus primo solvere, mox mutatis verbis interpretari, tum paraphrasi audacius vertere, qua et breviare quaedam et exornare, salvo modo poetae sensu, permittitur.*

14.) Endlich, wenn die Feder des Anfängers schon etwas geläufiger geworden, kleine Briefe. Aber der Anfänger muß noch nicht, wie von den Geübtern mit Nutzen gesehen kann, in fremder Seele Briefe schreiben, sondern Inhalt und Vorstellungen müssen ganz aus seiner kleinen Sphäre hergenommen sein. Seine Verhältnisse gegen Eltern, Lehrer, Geschwister, Mitschüler u. s. w. müssen den Stoff hergeben. Man kann sogar zuweilen eine Art von Briefwechsel zwischen Schülern derselben Klasse, oder aus zwei in

Anse:

Ansehung der Fortschritte zunächst an einander gränzenden Klassen führen lassen. — Uebrigens muß der Lehrer, um seine Schüler auch mit den Kuralien und den äußern Formen des Briefes bekannt zu machen, sie zuweilen Briefe in aller Form, versiegelt und adressirt, verfertigen lassen, um sie dann desto anschaulicher mit allem, was Observanz und Anstand von dieser Seite fordern, bekannt zu machen.

Alle diese und manche andre Arten vor-schriftlichen Auf-sätze können und müssen theils in der Schule und unter den Augen des Lehrers selbst ausgearbeitet werden, theils zu Hause. Beides muß früh mit einander abwechseln. Das öftere Arbeiten in der Schule selbst ist darum nöthig, theils um dem Luz- und Abschreiben und andern kleinern und gröbern Täuschungen und Mängeln, die bei den bloß häuslichen Arbeiten gewöhnlich sind, vorzubeugen, theils um den Schwächeren auf der Stelle zu Hülfe zu kommen. Indessen müssen auch die häuslichen Uebungen nicht vernachlässigt werden, damit der Schüler sich nicht gar zu sehr zum Extemporiren verwehne; die öftere Abwechslung zwischen den extemporirten Schul- und den bedachtsamer gearbeiteten Hausarbeiten setzt überdis den Lehrer in den Stand, die Fortschritte jedes Schülers mit Sicherheit zu beurtheilen, und daher jede etwaige Betrügerei desto leichter zu entdecken und zu beschämen.

Die Beurtheilungen dieser Anfängerübungen muß natürlich sehr schonend sein, um nicht niederzuschlagen und zurück zu schrecken. Anfangs werden nur die größten Gedanken- und Ausdrucksfehler gerügt. Ueberhaupt muß der Lehrer mehr durch Lob aufzumuntern, als durch Tadel zu demüthigen suchen; noch weniger muß er sich erlauben, den angehenden Stilisten lächerlich zu machen. Selbst sein Tadel muß immer zugleich aufmunternd sein. Er muß sich gleichsam zu wundern scheinen, daß die Arbeit nicht besser gerathen und wie der Verfasser diesen oder jenen Fehler habe begehen können; und ihm zu verstehen geben, bei mehrerer Aufmerksamkeit würde er es gewis besser gemacht haben u. s. w.

Alle Aufsätze wirklich durchzukorrigiren ist Zeitverlust. Die Schüler sehen selten die schriftlichen Verbesserungen an, geschweige, daß sie wirklich genutzt werden sollten. Besser also, daß der Lehrer zwar die Aufätze, wenigstens mehrere, zu Hause durchsieht, aber nachher in der Klasse bloß mündlich verbessert, allenfalls die Fehler unterstreicht, dabei aber oft herausrathen läßt, warum er wol dis oder jenes als fehlerhaft unterstrichen. Auch muß er darauf halten, daß die unterstrichenen Fehler von den Schülern selbst hinterher verbessert werden. — Uebrigens ist es bei einer zahlreichen Klasse weder möglich noch nothwendig, alle Ausarbeitungen durchzugehen. Viele kann der Lehrer nur mit einer allgemeinen Erinnerung und

mit Verbesserung nur eines oder des andern ausgehobenen Fehlers zurückgeben, und es ist genug, wenn er nur einige, und zwar, des sehr wirksamen Kontrastes wegen, immer einige der bessern und einige der schlechtern genauer durchgeht; nur muß er abwechseln, so daß bald dieser bald jener der Beurtheilung seiner Mitschüler ausgestellt wird. — Sehr viel Wirkung hat es, vornehmlich bei den Anfängern, wenn der Lehrer nur mit ein Paar Worten ein allgemeines Urtheil unter den Aufsatz schreibt, und darin nach Maßgabe desselben, und mit Rücksicht auf die Kräfte des jungen Verfassers seine Zufriedenheit oder Unzufriedenheit bezeugt.

Die genannten Stilübungen werden in den drei untern Klassen unserer Anstalt getrieben. Eben die häufige Abwechslung ist das beste Mittel, den Schülern diese Übungen angenehm zu machen.

In den obern Klassen werden theils einige dieser Übungen fortgesetzt, jedoch mit allmählig schwerern Aufgaben aus ihrem nun schon mehr erweiterten Ideenkreise, theils treten stufenweise andere und schwerere Übungen an die Stelle derselben.

In der dritten Klasse wird nun auch schon die Theorie des beschreibenden, erzählenden und Briefstils vorgetragen. Denn nur auf diese Gattungen des Stils beziehen sich alle praktische Übungen in dieser Klasse. Hier wird nun schon mehr eigne Erfindung verlangt. Häufig wird ein allgemeiner Satz ausgegeben, um ihn zu individualisiren, sei es durch eine Fabel oder durch eine Erzählung. Diese Beschäftigung, das allgemeine zu versinnlichen und es konkret und individuell darzustellen, ist zugleich eine treffliche Übung der Erfindungskraft, und aus diesem Gesichtspunkt empfiehlt besonders Lessing (in seiner Abhandlung von der Fabel) beim Jugendunterricht diese Art von Aufgaben, einen allgemeinen Satz durch einen dazu gedichteten speciellen Fall in einer Fabel zu versinnlichen. — Oft werden zu gleichem Behuf Sprichwörter aufgegeben, und abwechselnd bald die Einkleidung bestimmt, bald freigelassen, da denn der eine das Sprichwort in einem Briefe, der andre in einem Gespräche, ein dritter in einer Erzählung u. s. w. bearbeitet.

Auch Schilderungen allgemeiner moralischer Charaktere gehören zu dieser so nützlichen Übung der Individualisirung des Allgemeinen. Nur wähle man Anfangs solche Charaktere, deren Aeußerungen und Besonderheiten mehr ins Auge fallen, und deren Beobachtung und Darstellung noch nicht eine die jugendliche Kraft übersteigende Fertigkeit des Beobachtungsgeltes voraussetzt. Leichte Charaktereschilderungen sind eben das beste Mittel, den moralischen Beobachtungsgelst zu schärfen. Die ersten Übungen  
der



der Art können ganz aus dem jugendlichen Kreise entlehnt werden. Man lasse also z. B. den Charakter eines fleißigen, gestitteren bescheidenen jungen Menschen, oder umgekehrt den Charakter eines trägen, unordentlichen, eiteln, zänkischen, eigensinnigen u. s. w. entwerfen. Natürlich wird bei diesen Charakterschilderungen die Zeichnung anfangs hie und da unnatürlich oder zu flach, und das Kolorit zu grell und bunt gerathen. Aber es ist derselbe Fall, wie bei dem Künstler. Fortgesetzte Übung wird in kurzer Zeit Zeichnung und Kolorit berichtigen und verbessern. — Zu diesen moralischen Aufgaben gehören ferner Versuche, diese oder jene Leidenschaft, diese oder jene Art der Empfindung darzustellen.

Das bekannte unterhaltende Gesellschaftsspiel, da man aus gewissen gegebenen einzelnen Wörtern eine ganze Erzählung zusammensetzt, kann mit großem Vortheil auch als eine Stilübung benutzt werden, und dient dann ebenfalls zugleich zur Schärfung der Erfindungskraft. Freilich ist es im Grunde eine Spielerei, aber gewiss ein nützliches psychologisches Spiel, das Fantasie, Witz, Kombinationsvermögen und Beurtheilungskraft übt. Der Lehrer muß zu dieser Kombination nur nicht gar zu heterogene Begriffe aufgeben, sondern die aufgegebenen Begriffe und Wörter müssen sich leicht zu einem Ganzen zusammenschmelzen lassen. Am sichersten wird der Lehrer gehen, wenn er diese Wörter aus einer wirklichen Erzählung aushebt, und diese, sei es nun, daß er sie selbst vorher aufgesetzt oder auch aus einem Buche entlehnt hat, hinterher vorliest, und dadurch die Schüler bemerken läßt, wie sie die aufgegebenen Begriffe und Wörter noch leichter und natürlicher gleichsam wie auf eine Schnur hätten aufreihen können.

Ferner kann man nun schon historische Thematata bearbeiten lassen. Der Stoff muß freilich aus einer den Schülern schon bekannten historischen Region hergenommen sein. Man lasse sie also bald gewisse große Begebenheiten ausführlich erzählen, bald Charakterschilderungen berühmter Männer entwerfen; man lasse Briefe in der Seele irgend einer historischen Person schreiben, man lasse sie Fakta dialogisiren u. s. w. Eine für die Jugend sehr angenehme und den historischen Unterricht desto tiefer einprägende Übung würde es sein, Begebenheiten der Vorwelt gleichsam vergegenwärtigen zu lassen, so daß sie gleichsam eine Zeitung aus der Vorwelt aufsehen, und in der Seele einer der handelnden Personen oder eines Augenzeugen oder Zeitgenossen erzählen, beschreiben, berichten, reden u. s. w.

Eben so kann der geographische Unterricht genutzt werden, indem man erdichtete Reisebeschreibungen von ihnen

bekannten Ländern und Orten aufsetzen läßt. Daß Beschreibungen wirklich gethaner Reisen des Jünglings eine sehr nützliche Etlübung für ihn sind, versteht sich von selbst.

Schilderungen von angenehmen oder schrecklichen Naturscenen sind ebenfalls ein sehr schicklicher Gegenstand zur Uebung des Stils für den schon etwas gebildeten Jüngling. Hier wird er freilich am wenigsten original sein, hier wird er am ersten seinen Aufsatz aus Reminiscenzen zusammensetzen. Aber der Lehrer erhält dadurch auch desto mehr Gelegenheit, ihn zur Selbstbeobachtung der Natur anzuleiten, und theils der stumpfen Gefühllosigkeit, mit der so viele Menschen auch die schönsten und erhabensten Scenen der Natur betrachten, theils der Empfindung affektirenden Empfindelei, theils der Gewohnheit, die Natur nie mit eigenem Auge sondern nur durch ein entlehntes Glas anzuschauen, vorzubeugen:

In den beiden obersten Klassen wird nun schon eine vollständigere Theorie des Stils vorgetragen, und mit Vorlesung bemährter Beispiele erläutert. Die Aufgaben zu den praktischen Uebungen werden nun natürlich immer schwerer, und zusammengesetzter. In Ansehung der Einflebung wird hier immer mehr freie Hand gelassen. Jedoch werden Uebungen in allen Arten des Stils angestellt. Auch der Briefstil wird fortgesetzt geübt. Dazu kommen allerlei Vorbereitungen zum Geschäftsstil (z. B. Abfassung von Memorialen, Supplikten, Berichten, Beschwerden u. s. w.) Der dogmatische Stil wird bei unserer Anstalt am meisten dadurch geübt, daß von allen wissenschaftlichen Hauptlektionen eine schriftliche Wiederholung gemacht wird, die ich mir selbst von Zeit zu Zeit von jedem einzelnen zur Revision bringen lasse. Außerdem werden besondere Thematata zu dogmatischen Abhandlungen aufgegeben. Alltägliche moralische Gemeinplätze, so gewöhnlich dergleichen Aufgaben auch sonst sind, sind bei uns nicht gebräuchlich. Der junge Mensch hat dabel gar zu leichtes Spiel, Fantasie und Erfindungskraft werden zu wenig angeregt, und der Jüngling gewöhnt sich durch dergleichen Aufgaben gar zu leicht zu einer gewissen durren, ermüdenden und weitichweifigen Geschwägigkeit. - Häufig wird in der ersten Klasse irgend ein merkwürdiges Faktum oder irgend ein berühmter Mann aus der alten oder neuern Historie aufgegeben, und die Art der Bearbeitung völlig freigestellt, da denn von manchem die Aufgabe bloß historisch, von andern dramatisch, oder in der Manier einer Lobschrift, Charakterschilderung, historischen Parallel, Rede u. s. w. bearbeitet wird. Die Mannigfaltigkeit der Bearbeitung giebt dann dem Lehrer

desto

desto mehr Gelegenheit, bei seinen Beurtheilungen sich über alle verschiedene Arten des Stils zu verbreiten und um die Theorie derselben zu erinnern.

Eine sehr nützliche Art der Aufgaben sind für die erste Klasse Auszüge aus gelese- nen Büchern. Dergleichen werden von unsern Primanern besonders in den Ferien gemacht. Der Jüngling gewöhnt sich dadurch, bei seiner Lectur die Hauptideen zu concentriren, und das äußerwesentliche, bloß zur Ein- kleidung gehörige, abzuschneiden.

Uebersetzungsübungen werden in den obern Klassen natürlich noch eifriger getrieben als in den untern. Die vorzüglichsten griechischen und lateinischen Autoren, die in den Klassen erklärt werden, werden zu Hause übersetzt, und die Uebersetzung größtentheils in der Klasse selbst wieder vorgelesen. In den Ferien wählt sich jeder Primaner einen eignen lateinischen und griechischen Autor, aus dem er sich einen beliebigen Abschnitt aussucht, und denselben nicht nur übersetzt, sondern auch nach dem Maas seiner Kräfte und Hülfsmittel mit Anmerkungen erläutert, auch eine Beurtheilung des Schriftstellers und des übersetzten Abschnitts hinzufügt. In der zweiten und dritten Klasse aber werden aus den Autoren, welche gerade in der Klasse gelesen werden, einige leichtere noch nicht von dem Lehrer erklärte Abschnitte aufgegeben, um daran ihre Kräfte zu üben und einen Versuch zu machen, wie gut oder schlecht ihnen eine Uebersetzung ohne Hülfe des Lehrers gelinge. Natürlich wird bei Beurtheilung dieser Uebersetzungen nicht bloß auf die Fehler gegen den Sinn, sondern auch auf die Fehler gegen den guten Geschmack und gegen die Regeln und den Genius der deutschen Sprache aufmerksam gemacht. Vornehmlich wird bei den Uebersetzungen der Dichter darauf gesehen, daß sie nicht zu matt und unpoetisch ausfallen.

Endlich werden in der ersten Klasse förmliche Reden ausgearbeitet und gehalten. Alle Woche (zuweilen auch nur alle 14 Tage) trifft einen die Reihe, so daß etwa jeder nur einmal im Jahre dazu kömmt, und also desto mehr Zeit hat, sich darauf vorzubereiten, und seine Rede zum voraus, ehe ihn nach der bestimmten Rangordnung die Reihe trifft, mit aller Bedachtsamkeit auszuarbeiten. Das Thema wählt sich jeder selbst, macht es aber in der Klasse durch Anheftung eines Zettels bekannt, damit jeder seiner Mitschüler Gelegenheit habe, ebenfalls über dasselbe nachzudenken oder auch nachzulesen, und also desto gerüsteter zur nachherigen Beurtheilung derselben erscheinen kann. Dann sogleich in der nehmlichen Stunde, wenn der junge Redner seine Rede gehalten, fors- dere ich bald diesen bald jenen aus der Klasse auf, um sein Ur- theil

theil sowohl im Allgemeinen als auch im Einzelnen über Gedanken, Ausdruck, Deklamation und Aktion zu sagen. Der Redner kann sich dann, wenn er will, gegen diese Urtheile seiner Mitschüler vertheidigen, die denn zuletzt auch von mir selbst entweder bestätigt, oder berichtigt oder vervollständigt werden.

Dieses Miturtheilen der Mitschüler ist überhaupt in mehr als einer Rücksicht sehr nützlich. Es übt nicht nur Beurtheilungskraft und Geschmak und bewahrt vor Nachbetelei, sondern es giebt auch dem Jüngling eine gewisse Achtung für sich selbst, und es hebt seinen Geist, wenn er sieht, daß auch sein Urtheil dem Lehrer etwas werth ist. Der gewöhnliche Orakelton vieler Lehrer, die gleichsam auf Unfehlbarkeit Anspruch machen, und nur sich allein das Recht zu entscheiden zuerzueignen; ihren Schülern aber einen blinden Köhler glauben zumuthen, ist nicht nur pädagogisch, unweise, sondern auch moralisch verderblich; und daß jene Selbstachtung des Schülers nicht in Unbescheidenheit ausarte, dafür wird ein verständiger Lehrer wohl zu sorgen wissen. Noch nützlicher als mündliches, ist schriftliches Miturtheilen der geübteren Jünglinge. Daher habe ich seit vielen Jahren in der ersten Klasse die Einrichtung gemacht, daß jedesmal bei Ausarbeitung eines Thema, auch zugleich einige Recensenten ernannt werden, die das Thema nicht selbst mitarbeiten, sondern dafür die Arbeit eines ihrer Mitschüler zur schriftlichen Beurtheilung erhalten, die denn natürlich bald mehr bald minder gründlich und ausführlich ausfällt, und bald mehr bald weniger ins Einzelne geht. Diese Beurtheilung wird indessen noch ehe sie vorgelesen wird, dem Lehrer zur Revision gegeben, der denn die Beurtheilung des jungen Kritikers bestätigt oder verwirft, auch ihn, wenn er sich Bitterkeiten, Ungerechtigkeiten und Parteilichkeiten erlauben sollte, zurecht weist. Dadurch wird zugleich allem Groll, den die zu scharfe Kritik eines Mitschülers veranlassen könnte, vorgebeugt, um so mehr, da über kurz oder lang der junge Kritikus selbst wieder vor dem Tribunal seines Mitschülers erscheinen muß, der dann Gelegenheit erhält seinen gewesenen Richter, falls er sich Ungerechtigkeiten erlaube hätte, durch ein entgegengesetztes Verfahren zu beschämen.

Ueberhaupt muß der Lehrer selbst auch für diese Beurtheilungen den Ton angeben. Er muß sich selbst bei der Beurtheilung der ihm gebrachten Arbeiten niemals Bitterkeiten und Verpottung erlauben. Allerdings aber muß er gegen die Arbeiten erwachsener Jünglinge nun schon strenger und schärfer sein: das Tadelnswerthe muß er ohne Umschweife rügen, doch aber nie das Gute verschweigen. Mängel, die eine Folge der Trägheit sind, muß er natürlich schärfer

fer beurtheilen, als diejenigen, die bloß eine Folge der Schwäche sind. Bei einem auffallend schlechten Aufsatz wird es zuweilen sehr nützlich sein, wenn der Lehrer den Verfasser gar nicht dabei nennt, und nun den Aufsatz selbst desto strenger beurtheilt. Doch über die gesammte Art der Beurtheilung und Verbesserung der jugendlichen Ausarbeitungen läßt sich unmöglich etwas bessers sagen, als was der vortreffliche Rhetor, aus dem ich bereits mehrere Stellen angeführt, so schön darüber sagt, und was man jedem Lehrer nicht genug empfehlen kann; daher ich die ganze schöne Stelle herseze. (Quinctil. II, 2 und 4.) In laudandis discipulorum dictionibus praeceptor nec malignus sit, nec effusus, quia res altera taedium laboris, altera securitatem parit. In emendando, quae corrigenda erunt, non acerbus minimeque contumeliosus: nam id quidem multos a proposito studendi fugat, quod quidam sic objurgant quasi oderint. — In pueris oratio perfecta nec exigi nec sperari potest; melior autem est indoles laeta genorofique conatus, et vel plura iusto concipiens interim spiritus. Nec unquam me in his discantis annis offendet si quid superfuerit. — Audeat haec aetas plura et inveniatur, et inventis gaudeat, sicut licet illa non satis sicca et severa. Facile remedium est ubertatis; sterilia nullo labore vincuntur. Materiam esse primum volo vel abundantiorum atque ultra quam oporteat fusam. Multum inde decoquent anni, multum ratio limabit, aliquid velut usu ipso deteretur, sit modo unde excidi possit et quod exculpi. — Quapropter imprimis evitandus, et in pueris praecipue, magister aridus. — Ingenia puerorum nimia interim emendationis severitate deficiunt; nam et desperant et dolent, et novissime oderunt, et, quod maxime nocet, dum omnia timent, nihil conantur. Jucundus ergo tum maxime debet esse praceptor, ut remedia, quae alioqui natura sunt aspera, molli manu leniantur: laudare aliqua, ferre quaedam, mutare etiam reddita cur id fiat ratione, illuminare interponendo aliquid sui. At si tam negligens ei stilus fuerit, ut emendationem non recipiat, expertus sum prodesse quoties eandem materiam scribere de integro juberem: posse enim eum adhuc melius: quatenus nullo magis studia quam spe gaudent. Aliter autem alia aetas emendanda est, et pro modo virium et exigendum opus et corrigendum. Solebam ego dicere pueris, aliquid ausis licentius aut laetius: laudare illud me adhuc; venturum tempus quo idem non permetterem. Ita et ingenio gaudebant et judicio non falebantur.

Ich habe nichts von poetischen Uebungen gesagt, obgleich auch diese in unsern obern Klassen gar nicht ungewöhnlich

wöhnlich sind. Indessen sind sie bei uns doch nur immer Ausnahmen von der Regel. Denn aufgegeben wird niemals eine poetische Arbeit, niemand wird dazu aufgefordert noch weniger verpflichtet. Es giebt ja der Dichterlinge leider schon genug, als daß der Schullehrer es noch absichtlich darauf anlegen sollte, diese Brut zu vermehren, und der Fall ist zwar auf unserm Gymnasium selten, aber doch im Ganzen sehr gewöhnlich, daß die versinnlichenden jungen Leute die ernstern Studien darüber vernachlässigen. Man muß indessen auf keiner Seite zu weit gehen. Locke, dem darin verschiedene neuere Pädagogen beistimmen, eifert so sehr gegen alle poetische Uebungen der Jugend, daß er förmlich darauf anträgt, auch bei solchen jungen Leuten, die wirklich poetische Anlagen haben, diese zu ersticken oder zu unterdrücken. Ich habe mich über diese, wie mich dünkt, unphilosophische Aeußerung des großen englischen Philosophen in einer Anmerkung zu der in dem Campsischen Revisionswerke befindlichen Uebersetzung des Lockischen Buchs von der Erziehung (Revision des Schul- und Erziehungswesens, 2ter Th. S. 5. 6 f.) ausführlich erklärt, und ich bitte, da diese Anmerkung ganz eigentlich hier zur Sache gehört, meine Leser um Erlaubnis, sie auch hieher setzen zu dürfen.

Ich gestehe, daß ich es nicht fassen kann, warum der Lehrer irgend eine Fähigkeit seines Zöglings ersticken soll. Dichten, leiten, üben soll der Lehrer jede Fähigkeit seines Zöglings, aber keine unterdrücken. Oder ist es denn ein so großes Unglück, ein Poet zu sein? Freilich wer bloß Poet und weiter nichts ist, der ist auch in meinen Augen bei aller Hochachtung, die ich für seine poetische Talente und Werke habe, deßdaurenswerth. Aber dafür muß der Erzieher sorgen, daß sein Zögling nie ein bloßer Poet werde. Antreiben zu poetischen Uebungen muß er nie, noch weniger bei dem, den die Natur nicht zum Dichter bestimmte, und dem es an Fantasie und Wiß fehlt, die Einbildung erwecken und nähren, als wenn er wirklich poetische Anlagen besäße. Aber würde es Locke selbst billigen können, wenn der ehemalige Lehrer eines Namler, eines Wiesland, eines Klopstock u. s. w. ihre poetischen Fähigkeiten erstikt und unterdrückt hätte? Zwar der wahre Dichter bildet sich größtentheils selbst. Aber folgt daraus, daß der Rath und die Aufmunterung eines verständigen Lehrers unnütz oder gar schädlich sei? — So viel bleibt indessen richtig, daß der Lehrer seinen Zögling im prosaischen Vortrag seiner Gedanken und Empfindungen nie genug üben kann, dagegen allerdings die poetischen Uebungen nur für wenige sind, und nie auf Kosten der ersten Uebungen und Kenntnisse getrieben werden müssen, und daß es

unver-

unvernünftig ist, von allen Lehrlingen einer ganzen Klasse durch die Bant Verse machen zu lassen. Es ist allerdings Pflicht jedes verständigen Lehrers, der istsigen schalen Schöns geisterei und Verlesmacherei, aus allen Kräften entgegen zu arbeiten, und auch den Jüngling, der Anlage zum wirklichen Dichter hat, zu belehren, daß es noch ungleich größere Verdienste gebe, als das Verdienst auch des größten Dichters ist. Aber das berechtigt ihn nicht, irgend eine Kraft der Seele, die der Schöpfer in sie legte, zu lähmen und zu unterdrücken. Er sorge nur dafür, daß diese Kraft kein schädliches Uebergewicht erhalte. Zwar sagt Locke: "Man hat noch sehr selten gesehen, daß einer Gold- und Silberminen auf dem Parnas entdeckt hat." Aber ist das die Sprach eines Philosophen? Sind denn die Gold und Silberminen des Geschmaks und der Dichtkunst gar nichts werth? Sollen nur allein solche Talente und Geschicklichkeiten Achtung verdienen, die ihren Besitzer mit klingender Münze belohnen.?

— An, haec animos aergo et cura peculi  
Quum semel imbuerit, speramus carmina fingi  
Posse linenda cedro et levi servanda cupressu?

In der That, ein kultivirtes Volk würde viel verlieren, wenn der Zauberstab der Philosophen ihm auf einmal alle seine Dichter raubte. Und weit gefehlt, daß die Nation dann desto eher aus lauter Philosophen bestehen würde; sie würde sich vielmehr bald in einen Haufen roher Barbaren verwandeln. —

In der That, es wäre Thorheit von Seiten eines Schulvorstehers oder Lehrers, seinen Schülern alle poetische Versuche verbieten zu wollen. Man lasse also immerhin junge Leute, die poetische Anlage haben, sich in ihren Stilübungen auch von dieser Seite versuchen. Selbst die, welchen bei ihrer Geburt Melpomene nicht mit holdem Blick zulächelte, mögen immerhin einige Versuche der Art machen, um eben durch das Mißglücken derselben zur Selbsterkenntnis und zum Gefühl ihrer unpoetischen Natur zu gelangen. Man set also nicht bangs, daß dergleichen jugendliche Uebungen die Zahl der wirklichen Dichter oder gar nur der Versemänner ohne allen Nutzen ins ungeheure vergrößern werde. Nicht jeder, der in seiner Jugend Verse gemacht, oder wirklich poetisches Talent gezeigt hat, tritt auch in männlichen Jahren als Dichter auf. Aber dennoch ist es eine wahre Bemerkung, daß man nicht leicht einen Mann von Talenten finden wird, der nicht in seiner Jugend Verse gemacht hätte. Wohl ihm, wenn er einen gründlichen aber zugleich geschmakvollen Lehrer hatte, der ihn belehrte, daß zwischen einem Versemacher und einem Dichter noch ein großer Unterschied sei, und daß

mediocribus esse poetas

Non homines, non Di, non concessere columnae.

Ich

Ich glaube daher, daß gerade dadurch, wenn auf Schulen poetische Versuche zwar nicht gefordert, aber doch unbedingt angenommen werden, die Zahl der Dichtertlinge eher vermindert als vermehrt wird, indem der junge Mensch durch gründliche Beurtheilung seines Lehrers nun früh erfährt, ob er zum Dichter geboren sei oder nicht. Denn allerdings müssen keine Arbeiten des Jünglings strenger beurtheilt werden als seine poetischen Versuche. Das wahre poetische Talent wird durch strenge Kritik nicht erküßt, sondern vielmehr gehoben, und auf den rechten Weg geleitet. Indessen gewähren selbst bloße metrische Versuche den Vortheil, daß der junge Mensch Sprache und Ausdruck leichter handhaben lernt, und sich ein feineres Gefühl für Wohlklang erwirbt. Auch werden seine eignen, wenn gleich misgerathene poetischen oder bloß metrischen Arbeiten, sein Gefühl für das Schöne in den ächten Werken der Dichtkunst desto mehr schärfen und verfeinern. — Am gewöhnlichsten versuchen unsere Gymnasiasten ihre Kraft in metrischen Uebersetzungen von theils in den Lektionen erklärten theils selbst gelesenen Fragmenten griechischer und römischer Dichter; eine Uebung, die nicht etwa bloß die unschädlichste von allen Uebungen dieser Art ist, sondern die auch den doppelten Nutzen gewährt, daß der Jüngling nun desto tiefer nicht nur in den Sinn des Originals, sondern auch in den Geist und Unterschied beider Sprachen dringt. Aber auch dergleichen metrische Uebersetzungen werden nie gefordert, sondern sind stets freiwillige Arbeiten, dergleichen von unsern Prلمانern besonders in den Ferien gemacht zu werden pflegen\*). Nur wird auch bei den prosaischen Uebersetzungen der Dichter immer darauf gesehen, daß der Ausdruck möglichst dichterisch und dem Original angemessen sei.

Uebrigens wird die Theorie der Poesie nebst ihrer Litteratur abwechselnd mit der Theorie des prosaischen Stils (beide nach dem Eschenburgischen Lehrbuche) in den obern Klassen

---

\*) Eine dergleichen poetische Ferienarbeit ist die neuerlich auf Kosten des ehrwürdigen Rectors der deutschen Dichter, des Herren Kanonikus Stein, gedruckte: Probe einer Uebersetzung von Popen's Versuch über den Menschen von einem vor kurzem von unserm Gymnasium abgegangenen hoffnungsvollen Jüngling, Joh. Friedr. Wolf, der igt in Halle studiert, und ehedem hier die ernstesten Studien mit dem Studium der schönen Wissenschaften ohne Nachtheil der erstern zu verbinden wußte. Die angeführte Arbeit ist bei allen Mängeln doch gewiß der Aufmerksamkeit und Aufmunterung in mehr als einer Rücksicht nicht unwerth.



Klassen vorgetragen. Auch dem, welchem es an poetischem Talent gänzlich fehlt, und der daher weder Dichter werden will noch kann, ist dennoch Bekanntschaft mit den Regeln und Mustern der Poesie zur Bildung seines Geschmacks unentbehrlich. Dies Studium macht ihn für die Schönheiten der Werke der Dichtkunst desto empfänglicher; es macht ihn aber auch zugleich mit den Schwierigkeiten derselben desto bekannter, und schreckt ihn also auch um so eher ab, mit wächsernen Flügeln einen Ikarischen Flug zu wagen.

Um die Fortschritte unserer Gymnasiasten auch im deutschen Stile mit Sicherheit zu bemerken, wird am Ende jedes Vierteljahrs in allen Klassen ein deutscher Probeaufsatz gemacht, und zwar, um desto zuverlässiger zu wissen, daß alles eigne Arbeit sei, nicht zu Hause, sondern in der Klasse selbst, im Beisein eines Lehrers, über ein von mir selbst aufgegebenes und erst zu Anfang der Stunde bekannt gemachtes Thema. Natürlich kann eine solche Arbeit aus dem Stegereiße nicht so gut gerathen, als ein zu Hause mit mehrerer Muße und in der Einsamkeit abgefaßter Aufsatz. Aber ich halte es für eine sehr nützliche und zum künftigen Geschäftsleben vorbereitende Uebung, junge Leute schon früh zur schnellen Sammlung ihrer Gedanken und zum Arbeiten mitten unter dem Gewühl anderer Mitarbeiter zu gewöhnen. Diese vierteljährigen Probeaufsätze werden dann an mich abgeliefert, und sie dienen mir nicht nur zu Dokumenten von den Fortschritten eines jeden, sondern werden auch von mir nebst den auf gleiche Weise am Ende jedes Vierteljahrs gemachten lateinischen und französischen Ausarbeitungen, bei der in einer allgemeinen Konferenz angestellten Beurtheilung, ob dieser oder jener zu einer Versetzung in eine höhere Klasse reif sei, zum Grunde gelegt.

Da auch ohne eigne Lektur der klassischen Schriftsteller unsrer Nation keine merklichen Fortschritte in der Ausbildung des deutschen Stils zu erwarten sind, und nur wenige junge Leute dazu hinreichende Gelegenheit haben, so kömmt unseren Gymnasiasten die von mir vor mehreren Jahren errichtete und fortgesetzt durch den Beitrag der Theilnehmer vermehrte Lesebibliothek sehr zu Statten, da diese alle vorzügliche für die Jugend nützliche Werke der schönen Litteratur, auch der ausländischen, sofern davon gute Uebersetzungen vorhanden sind, enthält. Ueber die Einrichtung derselben habe ich hinlängliche Auskunft in meiner 1788 herausgekommenen Nachricht von der Einrichtung des Friedrichswerderschen Gymnasiums gegeben, auf welche ich hier überhaupt diejenigen, denen an einer genauern Kenntniß unserer gesammten Einrichtungen gelegen sein köunte, verweise.



Ueber  
Schulbibliotheken und Schulkabinette.

---

Einladungsschrift

von

Christian Ludwig Lenz,

Direktor und Bibliothekar des Nordhäuser Gymnasiums.

---

Leipzig,

bey August Leberecht Reinicke,

1804.



---

## Bücher- und Geräthschafts-Sammlungen bey den Schulen.

### I. Schul-Bibliothek:

1) für die Lehrer.

„Dies ist unstreitig, daß keine von allen An-  
„stalten so wichtig ist, als die Bibliothek. Nie-  
„aber war eine Bibliothek vollständiger und zum  
„gemeinen Gebrauche besser eingerichtet, als un-  
„sere Göttinger Universitäts-Bibliothek. Auch er-  
„fordert ihre Ergänzung beynah den zeh-  
„nten Theil der Summe, welche jähr-  
„lich auf die ganze Universität ver-  
„wandt wird.“

schrieb Karl Meiners 1801.

**E**ben so wichtig, vortheilhaft und unentbehrlich ist ein dergleichen Bücherschatz jeder Schul- und Erziehungsanstalt, die durchaus gut, ja vortreflich, werden soll. Nie jedoch waren zweckmäßige und reichhaltige, auch sich alljährlich mit den wichtigern neuesten Werken immer wieder ergänzende,

Schulbibliotheken nothwendiger, als gerade in unsern so anhaltend und übermäßig theuren Zeiten. Denn die Besoldung der Lehrer ist an den meisten Orten — und eben so auch in Nordhausen — immer noch so geringe\*, daß sie, zumahl wenn sie

Weib

---

\*) Aug. Ebrn. Vorbeck, damals Rektor des Gymn. zu Bielefeld, sagt in seinem Adr. Comtoir für Schul- und Erziehungssachen. 1786. Numer 1, S. 69: „Der Mangel an Fonds ist so groß nicht, als ihn die gerne machen wollen, die kärgliche Besoldungen der Schullehrer aus Absichten nicht abkommen lassen wollen. Hier sind einige Vorschläge, wobey die Kassen der Fürsten nichts zu geben brauchen. Man gebe die Revenüen der gang und gar unnützen Kanonikate und Vikariern, so wie die jegigen Inhaber sterben, den Schullehrern, denen sie bey ihrer ersten Stiftung von Karl dem Großen bestimmt waren. Der große Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg hat damit hier in Bielefeld den Anfang gemacht. — Und warum sollte man unnütze Mönche mästen, die arbeiten können, aber nicht wollen? und höchst nützliche Schullehrer darben lassen? die arbeiten müssen, oft mehr, als sie Kräfte haben.“ — Und Dan. Wytten\*

Weib und Kinder haben, mit ihrer bloßen Schulein-  
nahme entweder nicht mehr im Stande sind auszu-  
kommen; oder doch kümmerlich leben müssen; und  
daher auf den Ankauf der neuesten Schriften gar nicht  
denken dürfen. Hierzu kommt noch, daß diese jetzt  
zwey- bis viermahl mehr kosten, als zu unserer Vä-  
ter Zeiten. Die Anschaffung der größeren, theure-  
ren Bücher und Kupferwerke aber kann auch so-  
gar von dem besser besoldeten Schulmanne nicht  
gefordert werden; sie gehören vorzüglich in den  
öffentlichen Büchersaal seiner Lehranstalt. Der Vor-  
steher und erste Lehrer einer Oberschule z. B. müß-  
te in einer Stadt, wo er nichts für seine Zwecke  
geborgt erhalten kann, jetzt alljährlich einen allzu-

U 3

beträ

---

Wytttenbach in seiner *vita Dav. Ruhnk-  
kenii* S. 91 (116 des Leipz. Nachdrucks) er-  
zählt: *Ruhnkenius, qui nunquam in schola-  
sticorum hominum ordine et obscuritate vi-  
xisset, scholasticum ordinem magni faciebat;  
a nemine, nisi qui ipsas literas contemneret,  
conveni posse judicabat; et quo magis la-  
boriosum, eo majoribus praemiis lau-  
dibusque dignum censabat.*

Beträchtlichen Theil seiner Einkünfte auf die ihm nöthigsten und nützlichsten Schriften verwenden, um mit dem Zeitalter zum Besten seiner Gelehrtenschule auch nur einigermaßen gleichen Fortschritt zu halten. Und dennoch würde er auch so noch eine Menge kostbarer Werke, zum Nachtheile der ihm anvertrauten Anstalt, entbehren. (\*)

Es

---

\*) *On s'imaginait autrefois, qu'un homme de lettres n'avoit pas besoin de fortune. Il est vrai qu'il ne faut à un poëte ignorant et miserable qu'une tabl, de l'encre et du papier; mais l'homme de lettres, le savant vraiment digne de ce nom, ont besoin d'une aisance étendue; et ceux-là ne font jamais tourner leurs moyens pécuniaires qu'au profit de la science qu'ils cultivent. Ils ont besoin de secrétaires pour leur épargner un temps précieux employé à des transcriptions; il faut qu'ils aient les journaux littéraires des différens pays, afin d'être au courant des nouvelles littéraires; les meilleurs ouvrages nouveaux imprimés dans toutes les langues, pour être au niveau des connoissances;*



Es ist schlechterdings nothwendig, daß die  
 sämtlichen Lehrer jeder Art von Schule oder Er-  
 ziehungsanstalt — vor allen aber der Schulvorste-  
 her, da dieser letztere das Ganze leiten soll — mit  
 den neuesten Fortschritten jedes Jahres in allen Fä-  
 chern derer Sach- und Sprachkenntnisse, die gera-  
 de sie vorzutragen haben, wie mit den jüngst ver-  
 A 4 besser

---

*sances; il faut encore qu'ils entretiennent  
 avec les savans une correspondance necessai-  
 rement coûteuse. Tout en:iers à leurs travaux  
 scientifiques, il est impossible a:ssi q.'ils  
 veillent, comme d'autres, aux soins dome-  
 stiques, et qu'ils aient cette économie sur-  
 veillante qui double les facultes de ceux qui  
 peuvent s'y livrer. Malgré cela les plus  
 sots enrichis, en parlant d'un homme de  
 lettres, repètent encore que les savans n'ont  
 besoin de rien; et autrefois le dernier com-  
 mis croyoit devoir être mieux traité que  
 l'homme de lettres le plus distingué.“ —  
 A. L. MILLIN magasin encyclope-  
 dique. (Paris, chez Fuchs.) Fruitidor an  
 6. Num. 7, S. 379 fg.*

besserten Lehrarten, bekannt und vertraut werden. Dieß muß der Staatsaufsicht, wie den Eltern der Schüler, eben so wichtig seyn, als es der Schuljugend selbst höchst ersprießlich ist. Das: "Wer nicht fortgeht, geht zurück," war nie gegründeter, als bey den Riesenschritten unseres Zeitalters in so manchen Fächern des Wissens und ihrer Behandlung. Wehe derjenigen Schule und ihren sehr übel berathenen Zöglingen! wo der Vorsteher und die Mitarbeiter, aus Mangel an hierzu völlig ausreichender Einnahme oder doch an einem gehörigen gemeinschaftlichen Bücherschätze, nicht fortstudiren können. Die Schule wird immer weiter hinter dem Zeitgeiste — auch dem guten — zurück bleiben; wird allmählich immer tiefer sinken; und zuletzt ganz lächerlich oder verachtet dastehen. Ihre Lehrlinge aber werden künftig beynabe so schlecht zu der heutigen gelehrten und kürgerlichen Welt passen, als der vieljährige, nach aufgehobenem Kloster in den großen öffentlichen Menschenverkehr hinausgestoßene, Karthäuser- oder Trappe-Mönch zu diesem.

Eine dem Zeitgeiste ganz entsprechende, überdies mit einer niemahls versiegenden und solchen  
Geld,

Geldquelle, daß sie alles wichtige Neuste von jeder Messe hinzukaufen könne, ausgestattete Schulbibliothek ist daher nothwendige Bedingung und eins der dringendsten Bedürfnisse jeder gründlichen und dauerhaften Schulverbesserung. Reicht aber der Stock des Schulvermögens — wie bis jetzt bey uns — hierzu nicht hin; und kann die verehrte Obrigkeit jetzt noch nicht sogleich die nöthigen Gelder dazu herbeyschaffen: so wird eine einsichtsvolle, zugleich aber auch gut gesinnete und wohlhabende Bürger- und selbst Nachbarschaft, um ihrer Kinder willen, wie auch um sich oder doch diesen künftig recht gründlich unterrichtete Männer aus allen vier Gelehrtenzünften zu verschaffen, durch einzelne milde Geschenke das zum Ankaufe zweckdienlicher Werke fehlende Geld einstweilen geneigt besteuern. Beyträge in barem Gelde sind nämlich in so fern mehrentheils das erwünschteste, als gewöhnlich eine Menge unzweckmäßiger, ja überhaupt ganz unbrauchbarer, alter Bücher geschenkt werden; was auch bey unserer Nordhäuser Schulbibliothek vormahls so häufig geschehen ist. Ich werde von meiner Einnahme und Ausgabe für unsere Gymnasiums-Bibliothek, über welche mir die Aufsicht anvertrauet ist, ferner vor meiner ho-

hen Obrigkeit genaue Rechnung ablegen, wie es für die zwey verfloßnen Jahre bereits geschehen ist; und jeden — selbst den geringsten — gürtigen Geldbeytrag nicht nur sehr dankbar annehmen, sondern auch gewissenhaft verwenden. Die wohlwollenden Geschenke an Geld und brauchbaren Büchern aber sollen unsere verehrten Wohlthäter gewiß nicht unnütz verschwendet und verloren haben. Zum Beweise diene Ihnen, daß der jetzige Nordhäuser Schulbibliothekar in noch nicht vollen zwey Jahren bereits über zwey hundert Bücher (darunter freylich Ein und das nämliche Buch oft wohl zehn- und mehr mahl) aus der Schulbibliothek an die Gymnastasten verborgt hat; wodurch ihr häuslicher Fleiß nicht wenig gereizt, unterstützt und geleitet worden ist. Wie denn auch jeder Lehrer alle Schriften, die er fordert, daraus erhält.

Wer Schriften, welche für die Schullehrer sowohl als unmittelbar für die Schüler noch jetzt wirklich brauchbar sind, und darunter namentlich auch Ausgaben von griechischen und römischen Klassikern, besitzt, sie aber gerade Selbst nicht mehr nöthig hat, wird hoffentlich der Schulbibliothek gern ein Geschenk damit machen. Vielleicht bedenke sie auch

auch mancher von Gott mit Gütern Gesegnete etwas reichlicher; geschähe es allenfalls auch erst in dem Vermächtnisse seines letzten Willens. Von den jüngsten, edlen Beyspielen zur verdienstvollen Nachahmung sind mir folgende bekannt worden; an deren Spitze das Sr. Majestät unseres geliebten Königes stehe, der so väterlich zur Verbesserung einiger Schulanstalten (besonders aber neulich der Hoflarischen Hauptschule) schon sonst ansehnliche Summen geschenkt und bewilliget hat.

“Auf Vorstellung des Directors des Stettin, schen Raths. Lyceums, Friedr. Koch's, hat der König von Preußen für dieses Institut die aus-erlesene philologische Bibliothek des Konsistorial-Raths Brüggemann gekauft, und demselben damit ein Geschenk gemacht.“ Hallische allg. Lit. Ztg. 1804. Jngbl. 4, Spalte 26. — Der preiswürdige von Dalberg, jetzt Churfürst, schenkte da er 1803 aus seiner bisherigen Statthalterschaft Erfurt das Hoflager nach Regensburg versetzte, dem lutherischen und dem katholischen Gymnasium zu Erfurt seine kostbare Bibliothek, in welche sich beide getheilt haben. — “Die ehemahligen Professoren am Gymnasium zu München, Kirchmayer,

maner, jetzt Pfarrer, und Drehmann, jetzt Präses u. s. w., haben ihre beträchtlichen Privat-Bibliotheken den Bairischen Provinzial- und Schul-Bibliotheken geschenkt." Jenaer A. L. Z. 1803. Jnhbl. 217, Sp. 1778. — " Der verstorbene Scabinus Petri zu Görlich hat in seinem Testamente seine im Fache der schönen Wissenschaften am reichlichsten besetzte Bibliothek der Schule seiner Vaterstadt Sorau vermacht ". Leipziger Lit. Ztg. 1803. Jnhbl. 87, Sp. 420. — " Der zu Wiehe verstorbene Oberhofrichter Hanns Adolph Erdmann von Werthern hat die, unter seiner Administration gestandene, Klosterschule zu Donnsdorf zur Erbinn seines sämmtlichen beweglichen Nachlasses, und darunter auch seiner Bibliothek, eingesezt. " Leipz. Lit. Ztg. 1804. Intelligenzbl. 11, Sp. 176.

Der im J. 1802, als Reisender, auf dem griechischen Eilande Scio gestorbene Hannoverische junge Freyherr Franz von Knigge (1787 mein geliebter Zögling im Dessauer Philanthropinum) hat seinem späteren Schullehrer, meinem Bruder, dem Prof. Lenz zu Gotha, aus Dankbarkeit tausend Reichsthaler vermacht; siehe Beckers National-

onalzeitung. 1804. Stück 4, Sp 86. fg. Soll-  
 ten denn nicht auch noch in unseren Tagen Woh-  
 läbende den unheimlichen Entschluß fassen, sich auf  
 eine ähnliche Weise gegen diejenige ganze Schu-  
 le, in der sie oder ihre Kinder gebildet wurden,  
 thätig dankbar zu beweisen? — Ich sage mit dem  
 sel. Friedr. Gedike (Schulschriften. Bd. 1, S.  
 46): „Warum sollte ich nicht hoffen dürfen, daß  
 „auch unsere Anstalt ihre Wohlthäter finden wer-  
 „de? Es ist doch gewiß, daß keine Art der Woh-  
 „thätigkeit an guten Folgen fruchtbarer, und beloh-  
 „nender ist, als die gegen Schulen.“ — Der  
 1775 in Italien verstorbene Kaufmann Streit,  
 ein geborener Berliner, schenkte und vermachte  
 dem Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster,  
 in welchem er einst Unterricht genossen hatte, weit  
 über hunderttausend Reichsthaler, die Gehalte der  
 bisherigen Lehrer zu erhöhen und neue außerordent-  
 liche Lehrer anzustellen, dürftige und fleißige Schü-  
 ler zu unterstützen, Schulbibliothek und Schulkabi-  
 netts alljährlich zu vermehren, und dergl. „Diese  
 „Streit'schen Stiftungscapitalien sind so beträcht-  
 „lich, daß, da sie erst bis zu einer gewissen, Sum-  
 „me steigen sollten, bevor davon Gebrauch gemacht  
 „werden durfte, sie sich durch die Zinsen schon vor  
 „einigen

„einigen Jahren bis nahe an zweymahl. hundert-  
 „tausend Thaler vermehrt hatten.“ Siehe (E. G.  
 Lenz'ens) Denkwürdigkeiten aus dem Leben aus-  
 gezeichneten Deutschen des achtzehnten Jahrhun-  
 derts. Schnepfenthal, 1802. S. 711 bis 714. —  
 Der, noch lebende, Ellricher Gelehrte Ziegenbein  
 zu London hat der Ellricher Schule zu gleichen Zwe-  
 cken ansehnliche Summen überschickt. — Welche  
 unerhörte Summen schenkte nicht endlich Rußlands  
 unschätzbare Kaiser Alexander (*deliciae gene-  
 ris humani*) gerade in unsern Tagen zu Hochschu-  
 len und anderen Lehranstalten, dabey auch zu deren  
 Bibliotheken und Museen!

Ein älteres Beyspiel ist folgendes. Im J.  
 1753 vermachte ein Hofrath Buchholz seine Bib-  
 liothek, über 4,000 Bände, dem Friedrichswer-  
 derschen Gymnasium zu Berlin. Siehe Friedr.  
 Gedike Schulschriften. Bd. 1, S. 210. —  
 “*Ut non sine onere ad bibliothecas perve-  
 nimus per emtionem: ita gratius et lu-  
 crosius est, per legata et donationes  
 bibliothecas obtinere; quomodo multae pub-  
 licae creverunt. Bibliotheca Oxoniensis pae-  
 ne tota ex legatis et donationibus amplis-  
 simis*



simis congesta est, certatim liberalitatem suam testantibus viris totius Angliae nobilissimis; quorum memoria hoc beneficio immortalis.“ Morhofii polyhistor (ed. 1714). 1, 4, 14. To. I p. 30.

Und da, Jedem geöfّفnete, Stadt-Bibliotheken (vergleichen ebenfalls keinem Orte fehlen sollte!) auch den Schulmännern und ihren Lehrjüngern großen Vortheil gewähren, so stehe hier zuletzt noch folgendes Beyspiel: “ Im Jahre 1802, hat zur Anlegung einer neuen Stadt-Bibliothek in Frankfurt am Mayn der Senator Brönnner ein Capital von 25,000 Gulden geschenkt“. Zerner N. L. Z. 1802. Jnhbl. 108, Sp. 876. — Nach Kindervater (von der Bibliothek der Kirche zu St. Blasii in Nordhausen. Nordh., Cöler, 1717.) hat unsere Stadt ehedessen eine öffentliche Stadt-bibliothek gehabt. Ob diese aber 1620 in dem großen Brande, oder im dreyßigjährigen Kriege, oder wie sie sonst verloren gegangen ist, war ihm unbekannt.

Wünschen die Bewohner eines Orts ernstlich, eine gute Schule zu haben, so werden auch die

die Vermögensdern unter ihnen etwas namhaftes für dieselbige thun. "Aus nichts wird nichts". Und eine wahrhaft gute Schule ist doch wohl ein sehr dringendes Bedürfniß für jeden Ort und Gau?

Eine reichlich ausgestattete, zeitgemäße, und das wichtigste Neuste von Messe zu Messe immer einigermaßen vollständig nachkaufende Schulf. Bibliothek ist aber um so unentbehrlicher: je weniger — wie das gerade zu Nordhausen der traurige Fall ist — der Schullehrer aus öffentlichen oder besonderen Büchervorräthen und aus einem Buchladen ältere und neue Schriften für seine Unterrichtsfächer geborgt erhalten kann. Ganz besonders für die alte Philologie und classische Literatur haben wir Nordhäuser Lehrer zum Erbörzgen gar keine Gelegenheit. Unsere Gymnasiumsbibliothek aber schafft uns sehr wenige, manchem Mitarbeiter nicht die geringste, Hülfe. Kaum zweihundert ihrer jetzigen Bücher wird jemahls irgend ein Lehrer oder Schüler noch benutzen mögen. Alle übrigen gehören theils nicht in eine Schulbibliothek, wie z. B. die geschenkten Werke aus der Heilkunst; theils sind sie alter, überhaupt längst ganz unbrauchbar gewordener, Auswurf. Beide  
Arten

Arten von Büchern aber sollten aus allen Schulbibliotheken fortgeschafft: jene versteigert; und diese in die Kramläden zu Schmutzpapiere verkauft werden. Man kann dafür doch immer einige neue, zweckdienliche Schriften anschaffen; und gewinnt Raum.

Die feststehende Einnahme unserer gemeinschaftlichen Bücherey ist bis jetzt jährlich nicht mehr als 7 bis 9 Rthlr. Und diese muß einzig der Singschor und die Currende hergeben; die wohlhabenden und reichen Schüler dagegen tragen nichts bey!! — Vormahls brachte doch das häufige Verborgnen unserer Tragleuchten der Schulbibliothek noch ziemlich viel ein; im letzten Jahre 1803 aber nur 21 Ggr.

„Für das “ (philologisch • pädagogische mit dem Köllnischen Gymnasium zu Berlin verbundene) „Seminarium ist eine besondere Büchersammlung „vorhanden, die pädagogische Schriften und Hülfs- „bücher zum Unterrichte enthält. Zu ihrer Vermehrung ist ein jährlicher Fonds von 100 Rthl. „ausgesetzt.“ Friedr. Gedike. Eine Skizze von W. H. Schmidt. Gotha, Perthes, 1803. S.

29. — In dem uns Nordhäusern so nahen Hannoverischen königlichen Pädagogium zu Ilfeld hat die Schulbibliothek alljährlich 120 Rthl. feststehende Einkünfte; und dennoch wird ihr, zum Ankaufe wichtiger Werke, bisweilen noch mehr bewilliget. Ueber dieß zahlt ihr jeder neue Schüler, bey seiner Ankunft, 1 Rthlr. — „Beym Eintritt in das Gothaische Gymnasium, ist es eingeführt, daß etwas Willkührliches zur Gymnasiums-Bibliothek beygetragen wird. Die Ausländer geben gewöhnlich 1 Laubthaler. Auch erwartet man, daß der abgehende Schüler jener Gelehrtenschule ein Andenken hinterlasse, ein Buch, ein Werkzeug, oder Geld. Mancher Ausländer schenkt ihr dann für Bibliothek und Kabinett einen, ja 2 Louisd'ors.“ — In der 1803 zu Leipzig von dem Stadtrathe ganz neu errichteten großen Bürgerschule „wird bey der Einschreibung 8 Gr. und 4 Gr. bezahlt zur Vermehrung der Hülfsmittel des Unterrichts, zu deren erster Anlage der Rath die erforderliche Summe bewilliget hat.“ — Welche Kleinigkeit von Seiten der Eltern wäre es! wenn nicht nur jeder neue Ankömmling bey der Einführung in irgend eine unserer Nordhäuser (jetzt) sieben Ordnungen zum gemein-

gemeinsamen Bücherschaze etwas Willkürliches gäbe; sondern auch jeder Schüler unserer ganzen Hauptschule halbjährlich etwas — jedoch mit billiger Rücksicht auf Unvermögenheit — Bestimmtes entrichtete: z. B. der Septimaner 1 Gr., der Sextaner 2 Gr., und so fort um Einen Groschen steigend, also der Primaner 7 Gr.

Ist erst eine hinreichende Geld- und Hilfsquelle eröffnet: so schafft der Bücherbewahrer einer Schule oder Erziehungsanstalt, zum Gebrauche der sämmtlichen Mitarbeiter, zugleich aber auch der älteren und häuslich fleißigen Lehrlinge, die wichtigsten neusten Hilfsmittel für alle in der obersten bis zur untersten Ordnung zu lehrenden Wissenschaften, Sprachen und Künste an; nach einem allseitigen Plane, und ohne übertriebene Vorliebe für irgend Ein Fach. Jeder Lehrer theile von Zeit zu Zeit seine Wünsche und Vorschläge, wegen der für seinen Schulgebrauch anzuschaffenden Schriften, dem Schulvorsteher und Bücheraufseher mit. Das Geld verwende man lieber zu wenigen; aber für jedes Lehrfach nur zu den wichtigsten, besten, auch theureren, unter den neusten Werken.

Bey einer Gymnasiums-Bibliothek werde jedoch die alte (klassische) Literatur, als die Grundlage des gelehrten Schulunterrichts und zwar vier bis fünf Ordnungen hindurch, einiger Maßen vorzüglich begünstiget. Die wichtigsten Wörterbücher der beyden todten Sprachen, wie auch der in den Alten vorkommenden Eigennamen und Sachgegenstände, werden gekauft; aus der Zahl der zur Kritik und Erklärung dienlichsten Ausgaben aber vor allen nur die Bearbeitungen derer Muster-Schriften, welche irgend ein Lehrer gerade jetzt mit der Schulpugend liest. — Eine Gymnasiums-Bibliothek sollte freylich alle heidnische, griechische sowohl als römische, Schriftsteller besitzen. Der unserigen aber sehlen immer noch bey weitem die meisten. Wie sehr wäre zu wünschen! daß man ihr dergleichen, die man nicht mehr braucht oder auch doppelt besitzt, wohlwollend verehrte; besonders solche etwas neuere Ausgaben, an denen sich schon die Capitelabtheilung oder Verszahl beygedruckt findet. — In der obersten Ordnung oder in den hierzu vereinigten zwey obersten Ordnungen jeder Gelehrtenschule sollte auch eine wissenschaftlich geordnete Encyclopädie der in den Klassikern beyder Sprachen, wie bey den Trümmern

und

und Kunstüberbleibseln der alten Welt, vorkommenden Sachgegenstände vorgetragen werden. Aber nur das Anschauliche, die Verfinlichung, kann diesen Lehrkreis und Unterricht erst recht fruchtbar machen. Dazu muß der gemeinschaftliche Büchersaal die neusten, besten Charten der alten sowohl als (zur so nöthigen und durchgängigen Vergleichung damit!) der heutigen Erdkunde, gute Kupferwerke für die Schreibekunst der Alten, für die gesammte Kunstdenkmahlslehre, für die Alterthümer und die Götterlehre liefern; überdies aber auch Lippert's Zeichendrucke alter Ringsteine; und wenigstens eine kleine Auswahl der lehrreichsten Mionet'schen Abdrücke alterthümlicher Münzen, deren vollkommene Aehnlichkeit mit ihren Urbildern ich durch eigenes Vergleichen der letztern zu Paris, woselbst mich 1798 der vortrefliche Millin und eben dieser Mionet in der großen Münzsammlung des französischen Gemeinthaates führten, bezeugen kann. Unsere Nordhäuser Schul Bibliothek ist für die anschauende Alterthumskunde mit nichts von dem Allen versehen. Möchte unserer Oberschule doch nur wenigstens vorerst ein Wohlthäter Montfaucon's Werk in der großen französischen Urschrift schen-

ken! damit ich meinen Schülern nicht ferner Vieles aus den so sehr verkleinerten und äußerst elenden Nachsichten des Schäß. Semmler'schen Auszuges versinnlichen müßte. Wiewohl auch schon dieser Auszug unserer Schulbibliothek willkommen seyn würde.

Nicht nur alle die jetzt gedachten Vorträge; sondern auch Vorlesungen über das Merkwürdigste der alten und neuen Bücherkunde und Schriftstellergeschichte, zu welcher gleichfalls die Oberschüler schon eingeleitet werden sollten (\*), hält man am besten

---

\*) Unserer Schulbibliothek fehlt Hamberger, Jöcher, Adelung, Meusel, Brucker und Saxe (sogar beyder Auszug), Bouginé, Heumann, Syring, Wachler, Eichhorn, Heeren, Fabricius-Ernesti, Fabricius, Harles, Brüggemann, Fuhrmann, u. dgl.; kurz! alles Neuere und Brauchbare zur Literargeschichte, was schlechterdings in jede Gymnasiums-Bibliothek gehört. Nicht einmahl ihres ehemahligen Bibliothekars, des Nordhäuser Rectors Joh. Andr. Fabricius allgemeine Historie der Gelehrsamkeit. Leipzig, Weidmanns, 1754. in 3 starken Bänden, besitzt sie.



besten in dem Büchersaale selbst, oder doch in einem Zimmer daneben. Wir haben aber nur eine verdüsterete Bücherkammer, ohne Ofen, ohne auch nur Einen Sitz, und ohne gehörigen Raum zu Lehrstunden.

Auch das Aeußere der Schulbibliotheken sollte gefällig und geschmackvoll; wie zum Lesen, Arbeiten und Ausschreiben bequem seyn. Und alljährlich wenigstens Einmahl müssen die Bücher (draußen) gereiniget, abgestäubt und ausgeklopft werden. Dieß könnten einige zuverlässige Schüler thun, die dafür unentgeltlichen Antheil an der deutschen Lesebibliothek (siehe unten) nähmen.

Ein Katalog der Schulbibliothek, wie der unsrige, in welchen die Bücher alle nach derjenigen Ordnung oder vielmehr Unordnung, nach welcher sie geschenkt und gekauft wurden, eingetragen sind, taugt zu nichts. Das Verzeichniß muß zweckmäßig und zugleich äußerst genau verfaßt: es sollte daher systematisch angeordnet seyn. Und eben so streng wissenschaftlich sollten die Bücher selbst auf- und zusammengestellt werden. Die unsrigen standen bisher, als ein verwirrtes Mengsel,

durch einander ; und hatten meistens nicht einmal an dem Rücken Aufschriften. Dieses und jenes ist aber bereits größtentheils verbessert. Unter Anleitung des Bücherauffsehens sollte man in Schulbibliotheken durch die gelehrtesten unter den dürftigen Oberschülern (wenn es nicht die wohlhabendern unentgeltlich thun wollen) für Bezahlung nicht nur jenes wissenschaftlich geordnete Verzeichniß ; sondern auch späterhin noch ein zweytes, nämlich ein alphabetisches, — beyde überall mit sehr vielem leeren Raume zu Nachträgen — verfertigen lassen. Denn wer kann das einem schon sonst mit Amtsarbeiten genug beschäftigten und vielleicht, als Schulbibliothekar, (wie in Nordhausen) unbesoldeten Manne zumuthen ? da ihm schon das Ordnen des ganzen vermorrenen Büchervorraths, das Verschreiben und Bindenlassen neuer Meßbücher, das Durchsehen der Versteigerungs-Verzeichnisse und das Aufträgegeben, das Bezahlen an den Beauftragten, den Buchhändler und Binder, vornämlich aber das beständige Hersuchen und Verborgnen der vorhandenen Bücher an Lehrer und Schüler, wie auch ihr Wiederaufstellen, wahrlich nicht wenige kostbare Nebenstunden entzieht und ihn so oft mitten in seinen anderen Arbeiten

beiten stört. Soll da der Bewahrer, auch noch über dieses alles, das Bücherzimmer wöchentlich eine bis zwey bestimmte Stunden für Lehrer und Schüler öffnen? ohne dafür insbesondere besoldet zu werden, oder ohne daß es ihm von seinen öffentlichen Unterrichtsstunden abgerechnet werde? Und doch müßte solche Eröffnung des Bücherzimmers für jedes lehrende und lernende Mitglied, vorzüglich der Gelehrtenschule, allwöchentlich zu festgesetzten Stunden geschehen. Es würde besonders den Schülern zu unübersehbaren Vortheilen gereichen. — Zu Jlsfeld bekommt der Rektor, als Bibliothekar des Pädagogiums, jährlich 50 Rthlr.

Jedem Lehrer werden die zur Vorbereitung auf seine Unterrichtsfächer, wie überhaupt zum Fortstudiren, dienlichen Werke in sein Haus gegeben; alles, bey Mitarbeitern und Schülern, gegen einen Empfangschein.

Zunächst für einen Lesekreis der ganzen Lehrerschaft muß die Schulbibliothek zwey bis drey der besten gelehrten Zeitungen, ferner die lehrreichsten Zeitschriften für das Erziehungs- und Schulwesen,

und überdieß einige der wichtigsten Monatschriften für einzelne solche Wissenschaften, die in dieser Schule vorgetragen werden, anschaffen; auf daß die Lehrer mit dem Daseyn und Werthe aller neuen wichtigern Bücher, wie mit den neuesten Fortschritten ihrer gesammten Unterrichtsfächer, schnell und vollständig bekannt werden. Zur Belohnung lesen die alten und zugleich fleißigsten Schüler der höchsten Ordnung eines Gymnasiums, jedoch jeder nicht mehr als Eine gelehrte Zeitung oder wissenschaftliche Monatschrift, mit. Sind die Tageblätter erst durch den Schulkreis umgelaufen, alsdann stehen sie auch Einwohnern der Stadt, gegen einen Lesesold zum Besten dieser Anstalt, zu Diensten. Und endlich wird, nach dem Schlusse jedes Jahres, alles oder doch das meiste, was den Lesekreis durchlaufen hat, öffentlich versteigert, um Geld zu Anschaffung immer mehrerer oder auch nur theurerer gelehrter und erzieherischer Zeitblätter zu gewinnen.

Mit inniger Dankbarkeit erwähne ich, daß seit meiner Nordhäuser Amtsführung, d. h. seit dem 22 Julius 1802, von hiesigen und auswärtigen Wohlthätern, Gönnern und Freunden des Gymnasiums

nariums unserer Schulbibliothek folgendes gültigst  
 verehrt worden ist: 1) in barem Gelde: a) 2  
 Rthlr. 18 Gr. über den Ladenpreis einer im J.  
 1802 zum Besten unserer Schulbibliothek (aber bis  
 heute ohne Erreichung eines weiteren Gewinnes  
 für dieselbe) gedruckten Sammlung hiesiger Schul-  
 schriften, von Nordhäuser Gelehrten und Nichtge-  
 lehrten an mich geschickt; b) 1 Rthlr. von einem  
 hiesigen Handwerksmeister, der nicht genannt seyn  
 will; c) 17 Rthlr. 17 Gr. von den Schülern der  
 beyden obersten Classen, der reine Ertrag zweyer  
 von ihnen öffentlich aufgeführter Schauspiele, wel-  
 cher, ihrem Verlangen zu Folge, mit zum Ankaufe  
 der großen Heyne'schen Ilias verwendet worden ist;  
 d) 16 Gr. vom Secundaner N o b b e; e) 19 Gr.  
 vom Herrn Superintendent J o h n zu Arnstadt;  
 f) 1 Rthlr. 14 Gr. vom Primaner E b a r t. 2)  
 an Büchern: a) 1 Stück vom Herrn Senator  
 Grünhagen; b) 9 vom Herrn Verg-Kommissär  
 Rosenthal; c) 1 vom Herrn Quintus Di-  
 they; d) 3 vom Herrn Dom Syndikus K l a p-  
 roth; e) 12 vom Primaner R i c h t e r; f) 2  
 von den Secundanern H ä s l e r und B u r c h a r d i;  
 g) 6 vom Arzte und Buchhändler Hrn. Doctor  
 K i n k zu Altenburg; h) 1 vom Herrn Hofrath  
 G u t s.

Gutsmuths zu Schnepfenthal; i) 1 (Valerius Flaccus Turmanni c. n. varr.) aus Gotha.

## Die Schulbibliothek

2) für die Schüler.

**N**icht bloß mittelbar davon, daß seine Lehrmeister eine treffliche Schulbibliothek benutzen, kann und soll der Lehrling die größten Vortheile ziehen; sondern der erwachsene auch unmittelbar durch eigenen Gebrauch eines solchen Büchervorrathes. Ohne eine reichhaltige und zweckdienliche Schulbibliothek ist Erweckung und Unterstützung eines gut geleiteten Privatfleißes, das heißt der Hauptsache bey allem Studiren, fast unmöglich; wenigstens in Städten, wie Nordhausen. Durch den bloßen Schulunterricht nämlich — sey er auch noch so vorzüglich — wird kein tief eindringender, vielseitiger, geschweige allumfassender, Gelehrter; oder auch nur recht gründlicher und allseitig ausgebildeter Großhändler, Geschäftsmann und Künstler hervorgebracht. In der Schule kann Jeder nur so  
viel

viel erlernen, um seine Wissenschaften und Sprachen, Geschäftsfächer und Künste hernach (und selbst jetzt schon nebenher, so weit es ohne Abbruch der allgemeinen Schulbildung gesehen darf) für sich weiter fortzustudiren, sich in allen Stücken durch anderweitiges Nachlesen zu vervollkommen. Dazu aber sind Bücher erforderlich; und zwar Bücher für alle diejenigen Fächer des menschlichen Wissens und Thuns, die schon in den gesammten Umfang der Schulunterweisung gehören. Diese Schriften des Schulcyclus nun muß der öffentliche Bücherschatz dem Jünglinge borgen können, und wirklich borgen. Die größere Zahl der Schüler in den obersten Classen besteht noch dazu gewöhnlich aus dürstigen, die sich oft nicht einmal die wenigen Schulbücher alle, geschweige denn irgend ein Werk zum häuslichen Nachlesen und Nachschlagen, zu kaufen vermögen. Die Schulbibliothek schaffe also für die Lehrlinge Hilfsmittel zum häuslichen Fleiße, zum Nachlesen und Vorbereiten; demnach in Hinsicht auf die Schüler auch manches nicht für Gelehrte, sondern für Anfänger und Halbgebildete geschriebene Buch, wenn es nur das Gepräge der Gründlichkeit an sich trägt.

Für

Für die Schüler also: 1) wissenschaftliche und Sprachwerke. Aber auch 2) Werke des Geschmacks und einer Unterhaltung, wie sie sich für Gebildete und Bildungsfähige schicken; jedoch diese mit strenger Auswahl, und mit sehr sorgfamer Rücksicht, daß die Unschuld, die Reinheit des Herzens und einer unverdorbenen Einbildungskraft bey den jugendlichen Lesern, kurz! daß die sittliche Gesinnung nicht gefährdet werde. Die frühe, die viele und schnelle häusliche Leserey und die Lesesucht des Schülers ist, wenn sie auch auf nichts Verderbliches fällt, schon an sich vielfach und sehr schädlich; und muß nach Möglichkeit verhindert werden. Wo sie aber schon da ist, und sie der Schulvorsteher schlechterdings nicht hindern kann, sollte er dieselbe wenigstens leiten, nämlich auf das Sittlich-unschädliche und Nützliche hinziehen. Liest der Knabe und Jüngling aus den Leihbibliotheken und von gewissenlosen Büchertrödlern der Stadt mit seinen Eltern oder auch ins geheim nicht nur alberne, sondern auch die Unschuld mordende (\*) Liebes- und Geschichts-

---

\*) Siehe meine in Salzmänn's Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher. Leipzig, Crusius,



schichtedichtungen, Schauspiele, Almanache, Taschenbücher, Verse: dann ist es wahrlich hohe Zeit, daß mit der Schulbibliothek 3) eine ordentliche deutsche Lesebibliothek, als Gegengift gegen die der Unschuld und der Sittlichkeit verderbliche Leseren, verbunden werde. Gerade für unsere Nordhäuser Gymnasiasten aber ist sie, leider! eins der dringendsten Bedürfnisse. O wer reicht mir, aus Mitleid für die in Gefahr schwebenden Knaben und Jünglinge und aus Wunsch nach ihrer geistigen sowohl als sittlichen Veredelung, eine wohlthätige Hand und Unterstützung, daß ich diese unschuldige deutsche Leseanstalt unternehmen könne? (\*) Eine solche Leihbibliothek für

---

Erstausg., 1788. Band 2, S. 193 bis 208 ausführlich vorgebrachten Beobachtungen über die schrecklichen, geheimen Wirkungen solcher Leserey auf die Jugend.

\*) „Friedr. Gedike verschaffte dem Friedrichwerderschen Gymnasium (zu Berlin) manche Lehrmittel, als Landkarten, Kupfer, Mineralien, mathematische und physikalische Instrumente; „und

für die häusliche Lesung der größeren Schüler verbreite sich über gemeinverständliche, auf's Herz einwirkende und auf's wirkliche Leben anwendbare Religionsbetrachtung, Vernunftweisheit, Tugend- und Pflichtenlehre, über Natur- Menschenkörper- Seelen- und Sprach- Forschung, über alle Sachkenntnisse aus der alten klassischen Welt, über heutige Naturbeschreibung, Erdkunde, Reisen und Geschichte, über schöne, bildende sowohl als redende,

---

„und errichtete eine Lesebibliothek für die Gymnasialisten, die bey seinem Abgange [1793] schon über 300 Bände stark war, und, neben den Jurisprudenzschriften, Reisebeschreibungen und ausgesuchte Werke der schönen Literatur enthielt“. D. Friedr. Gedike. Eine biographische Skizze von W. H. Schmidt. Gotha, Perthes, 1803. S. 21. — „Er errichtete auch für die Zöglinge des Könlischen Gymnasiums [zu Berlin] eine Bücher Sammlung, zu deren Erhaltung die Theilnehmer monatlich 4 Gr. beitragen. Sie enthielt 1796 schon gegen 400 Bände“, sagt der Prof. Schmidt, ebendas. S. 29. — Vergl. Gedike's Schulschriften. Bd. 1, S. 156 fg. 233. 288.

redende, Künste, über lehrreiche und sittlich - unschädliche Unterhaltungsschriften, endlich über eine allgemeine Einleitung in den Lehrkreis der Wissenschaftenkunde und über ein zweckgemäßiges Leben auf der bevorstehenden Hochschule. Man vergleiche, über solche deutsche Leseanstalten für Schüler, Friedr. Gedike's gesammelte Schulschriften. 1ster Band. Berlin, Unger, 1789. S. 318 fg. 360 fg. und Gutmuths Bibliothek der pädagog. Literatur. 1802, Oktober, S. 200 bis 220. Hier steht unter andern: "Die Schulephoren des Bauzeener Magistrats begünstigten dieses wohlthätige, Unternehmen ihres Rectors Gedike durch ein Geschenk dazu von 50 Rthlen." — Ist nur für den Anfang erst etwas Geld da, so erhält sich hernach eine solche Leseanstalt durch Beyträge derer Schüler, die mitlesen wollen (denn gezwungen wird keiner), zum Theile von selbst. Und diejenigen Bücher, die keine bleibende Wichtigkeit haben und auch jetzt nicht leicht mehr von den Schülern gefordert werden, versteigert man von Zeit zu Zeit, um dafür neuere und die neuesten zu kaufen. Der Aufseher des Lesekreises sorge möglichst dafür, daß die Schüler nicht viele deutsche Schriften, die wenigen aber mit Nachdenken und langsam

E

lesen,

lesen, auch sich das Wichtigste schriftlich auszuleihen und ihm sodann die Auszüge zur Ansicht übergeben. Mündliche Berichte aus dem zu Hause Gelesenen verlange er von Zeit zu Zeit gleichfalls. Am besten ist es, wenn die Schüler jeden Monats nicht mehr als Ein deutsches Lesebuch geborgt bekommen; größere Werke aber mehr als Einen Monats behalten dürfen. (\*)

Mit jeder Schulbibliothek sollte 4) eine Armen-Bibliothek, wie die "bibliotheca pauperum" bey dem Gothaischen Gymnasium, verbunden: das heißt, von allen denjenigen Schriftstellern der Vorwelt wie von allen denen Lehr- und Lesebüchern und Sprachlehren, die man gerade

jetzt

---

\*) Viel Gutes über die häuslichen Lesereyen der Jugend findet man in den Pädagogischen Briefen an einzelne Lehrer. Düsseldorf, Dänzer, 1791. Band 2, S. 257 — 275.

jezt in der Schule gebraucht, müssen mehrere Abdrücke gekauft oder durch gütige Geschenke herbeygeschafft werden, um sie solchen dürftigen Schülern zu borgen, die sich dieselben nicht anschaffen können. Solch eine Sammlung von Schulbüchern ist besonders den obersten Ordnungen unserer Gelehrtenschule sehr zu wünschen, da so oft 2 bis 3 Dürftige in Ein Buch sehen müssen, und dabey wenig lernen. Aus Mangel einer Armen-Bibliothek können auch die Lehrer oftmahls ein vortreffliches neues Schulbuch gar nicht einführen; und müssen, gegen ihre Neigung und zum Schaden der Schüler, dasjenige elende alte immer beybehalten, welches nun einmahl unter den Lehrlingen vorhanden ist. Folgende Schriftsteller, die seit zwey Jahren (zum Theile nur in sittlich - ausgewählten Stücken) mit den drey obersten Classen unseres Gymnasiums gelesen wurden, fehlen manchem Dürftigen unter unseren Schülern, wenn Menschenfreunde unsere künftige Armen-Bibliothek mit Abdrücken

C 2 drücken

drücken von einem oder dem andern beschenken wollen: im Hebräischen die Psalmen und das erste Buch Moses; im Griechischen Homer's Ilias, Hesiodus, Pindar, Theokrit, Aristophanes, Matthiae *εκλογαι ποιητικαι*, Apollodor, Herodian, und Gesner's griechische Chrestomathie; im Lateinischen Plautus, Terenz, Phädrus, Dæringii *eclogae poetarum*, Virgil, Horaz, Dvids Verwandlungen und Klagen, Cicero's Briefe, Reden und kleinste philosophische Schriften, Cäsar, Livius, Callust, Nepos, und Tacitus; im Französischen Gedike's beyde franz. Lesebücher, und *Telemaque*; im Englischen Gedike's engl. Lesebuch; im Italiänischen *il nuovo Robinson . . . del Sr. Campe*. Halle, Heller, 1787. Obgleich einige von diesen Schriften vor kurzem beendigt; andere für jetzt bey Seite gelegt worden sind: so werden sie doch wahrscheinlich alle künftig wieder gelesen werden.

Es sind von zwey ehemahligen sehr verdien-  
ten Nordhäuser Rectoren, Joh. Eustach. Bold-  
hagen und Joh. Andr. Fabricius, deutsche  
Einladungsschriften über die hiesige Gymnasiums-  
Bibliothek vorhanden. Aber ich habe absichtlich  
weder diese, noch (außer dem Angeführten) sonst  
irgend etwas über Schulbibliotheken Geschriebenes,  
gelesen, um meinen eigenen Weg ganz ungestört  
zu gehen.

## Schul-Kabinett:

oder

### II. Geräthschaft

für den anschaulichen Unterricht.

Die Unterweisung vermittelt bloßer Worte oder  
Zeichen — der todte Buchstabe — hat wenigen  
Werth. Nur der anschauliche, der versinn-  
lichende oder lebendige, Unterricht ist bey allen

Wissenschaften, Künsten und Gewerben der erst recht verständliche, der bleibend und fast einzig fruchtbare. Auf möglichste Beförderung anschauender Erkenntniß, wo sie nur irgend anwendbar ist, oder auf Versinnlichung, muß daher die hauptsächlichste Sorge aller Lehrer und Erzieher gerichtet seyn. Aber was können bey weitem die mehresten hierin leisten? wenn ihnen die Lehr- oder Erziehungsanstalt keinen Apparat dazu hergibt. Jede Schule sollte demnach eine ansehnliche und wohl-geordnete, vor der Hand aber doch wenigstens eine nothdürftige, Geräthschaftsammlung besitzen für den anschaulichen und angewandten Unterricht z. B. im Zeichnen (\*) und in anderen

---

\*) An einem Zeichenmeister darf es in unseren Tagen keiner Gelehrten oder auch nur Bürgerschule fehlen. Der lehtern ist er noch nothwendiger, als der ersteren.



berer bildenden Künsten (\*), in der gesammten  
Naturbeschreibung, in der Völker- und Länder-

© 4

Kun-

\*) ja für den reinen Kunstgeschmack überhaupt; also  
vorzüglich eine Sammlung von guten Abbil-  
dungen, Kupferstichen, Abdrücken und Gypsab-  
güssen alter thätlicher griechischer und römi-  
scher Kunstwerke und Kunstdenkmähler aller und  
jeder Art. Kubnkenius in seinem *elogium*  
*Tib. Hemsterhusii* S. 38 fg. der 2ten  
Holländ. (20 der Leipz.) Ausg. sagt vom großen  
Hemsterhuns: *Antiquitatis eruditae, hoc*  
*est, Graecae et Romanae, studium non solum*  
*ad veterum scriptorum historiaeque intelli-*  
*gentiam referebat; sed etiam eo, ut inge-*  
*nium, contuendis antiquae artis miraculis,*  
*acucret ad sensum elegantiae et venustatis,*  
*quae talibus operibus inesset. Nec quicquam*  
*vel cupidius vel intelligentius spectabat, quam*  
*veteres gemmas, numos, vasa, anaglypha, ste-*  
*tuar,*

funde (\*), in der Geschichte, Naturlehre, Größenlehre, Erd- und Feldmefskunst, Bewegungslehre, Stern-

---

*tuas. Hanc animo insidentem pulcri et re-  
cti speciem ubi ad recentiorum artificum opera  
transulisset, non temere reperiebatur, qui,  
cum de picturâ et statuariâ nostrae aetatis,  
tum de architecturâ aliisque ejusmodi arti-  
bus, elegantius judicaret. Ac saepe mira-  
batur, oculos vulgo per pudendam negligen-  
tiam ad nullam rem erudiri; quum aliae cor-  
poris partes, quae minus sint praestabiles et  
minus oblectationis animo praebeant, studio-  
se excolantur: aures ad concentus musicos  
recte sentiendos, manus et pedes ad concin-  
num et liberalem motum edendum. Auctor  
igitur erat discipulis suis, ut lineari  
picturae, in qua artium, quae diximus, fun-  
damenta sunt, mature operam darent,*

\*) nicht nur Landkarten, und abgebildete Landesstrach-  
ten; sondern auch eine Sammlung der gangbar-  
sten

Sternkenntniß, Kunstbeschreibung und Gewerbekunde, in der gesammten Alterthumskunde (siehe oben S. 21); und, kurz! für alle Lehrfächer der ganzen Schulanstalt. Dieser Vorrath bestehe 1) so viel möglich aus den wirklichen Gegenständen selbst: denn deren eigenes Anschauen ist unvergleichbar mehr werth, als die Betrachtung aller Ab- und Nachbildungen; 2) aus Abdrücken, Abgüssen, und Vorbildern im Kleinen (Modellen); oder doch 3) aus Kupferwerken, besonders aus gut bemahlten; endlich 4) aus den neuesten und richtigsten Landcharten der alten wie der neuen Welt.

Unser

---

sten heutigen Münzen fremder Länder, um sie bey dem Unterrichte in der bürgerlichen Erdbeschreibung, vorzüglich aber in der kaufmännischen Rechnung, mit vergleichender Angabe ihres Wertes gegen unsere einheimischen Münzen vorzeigen zu können.

Unser Gymnasium besitzt für die Veranschaulichung seiner Unterrichtsfächer nichts, als eine veraltete Erd- und Himmelskugel; ein Reißzeug; und seit kurzem einige wenige Naturerzeugnisse (besonders Gebirgsarten), welche ihm, was ich dankbar erwähne, der beym hiesigen neuen Steinkohlen-Bergwerke angestellte Herr Joh. Justus Kriſche, und drey abgegangene Schüler der ersten und zweyten Ordnung, Kaiser, Kreßner, Häslar, geschenkt haben. Wie mancher brave Miteinwohner besitzt, ihm vielleicht unbrauchbare, Naturalien und Kunstfachen. Möchte er doch der von mir angefangenen Schulsammlung etwas davon wohlwollend zukommen lassen! Die Naturgeschichte wird in unserer Hauptschule vorgetragen.

Von nachahmungswürdigen Beyspielen stehe auch hier wieder das Sr. Majestät unseres Königes an der Spitze. „Auf Befehl des Königes wählte das Directorium der Akademie der  
„Wissen.

„Wissenschaften eine dreifache Suite von Dou-  
 „bletten antiker Münzen aus dem königlichen  
 „Münzschatze, die der König verschiedenen öf-  
 „fentlichen Schulanstalten zum Geschenk zuge-  
 „bacht hatte. Die beträchtlichste Auswahl an  
 „2,500 größtentheils wohl erhaltenen Münzen in  
 „Silber und Bronze wurden an das Friedrichs-  
 „Wilhelms-Gymnasium zu Berlin abgeliefert.  
 „Der König läßt jetzt auch, wegen des bisher  
 „eingeschränkten Raumes und bey der Baufällig-  
 „keit der Gebäude der Realschule, ein ganz neu,  
 „es Schulgebäude mit einem Kostenaufwand von  
 „64, 170 Rthlr. aufbauen. Solche königliche Ver-  
 „fügungen sind Tropfen, die nicht bloß der An-  
 „gaffung dargestellt werden; sondern unzerstörbare  
 „Vortheile darbieten, den erfreuten Zeitgenossen  
 „sowohl, als vielen folgenden Jahrhunderten.“  
 Auszug aus Andr. Joh. Hecker's Einladungss-  
 schrift: Welchen Nutzen kann eine gelehrte Schu-  
 le aus einer Sammlung antiker Münze ziehen?

Berlin

Berlin 1803. in der Jenaischen Lit. Ztg. 1804. Num. 70. — Der Nordhäuser Schuldirektor konnte bey dem archäologischen Unterrichte bisher seinen Schülern bloß einige hundert alt-griechische und römische Münzen, die er selbst besitzt, zeigen und erklären. — "Lehrmittel wurden" (im Köllner Gymnasium zu Berlin, unter Friedr. Gedike's Directorate) "für die physikalische und chemische Klasse angeschafft; für eine Instrumentensammlung war schon durch die Streitische Stiftung gesorgt worden. Ein ungenannter Patriot schenkte ein aus 660 Nummern bestehendes Mineralien-Kabinet. Zu den Versuchen in der Experimentalphysik wurde ein eigenes Zimmer eingerichtet." Friedr. Gedike, von Schmidt. S. 29. — Im Vorsaale der Bibliothek einer der Schulen Gothenburgs in Schweden (meine Reisen. Gotha, Ettinger, 1800. Bd. 1, S. 224 bis 230) sah ich 1796 eine Anzahl ausgestopfter Säugethiere und Amphibien aufgestellt, die  
dieser

---

dieser öffentlichen Lehranstalt geschenkt worden waren; darunter einige sehr seltene und große Thiere.

---

Sechs Jünglinge aus der obersten Classe, Richter, Meyer, Bertram, Junk, Rath und Eulhardt, werden am 26sten April Vormittags um 9 Uhr die Ehre haben, von ihnen selbst verfertigte Reden in lateinischer, französischer und deutscher Sprache vorzutragen. Unsere hohen Oberen, wie auch Nordhausens Miteinwohner und Gränznachbarn, laden wir zu dieser Schulfeyerlichkeit ehrerbietigst und hochachtungsvoll ein.

---





Zu  
der öffentlichen Prüfung  
der Zöglinge

des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums  
und der Realschule,

welche

Donnerstags und Freitags den 6<sup>ten</sup> und 7<sup>ten</sup> April d.J.

veranstaltet werden soll,

l a d e t

die Beschützer, Gönner und Freunde

des Schulwesens

und

der gedachten Lehranstalten

ehrerbietigst ein

A. F. Bernhardi,

Doktor der Philosophie, Professor und Direktor des Friedrich-Wilhelms-  
Gymnasiums und der Realschule zu Berlin und Consistorial-Rath.

---

Berlin, 1820.



Von der  
B e d e u t u n g  
des  
Unterrichts in der Muttersprache  
in  
den höhern Classen  
der Bildungsanstalten.



---

Die Muttersprache ist in der Regel die einzige, welche der Mensch auf dem natürlichen Wege erlernt. Hören, Nachsprechen des Einzelnen, und späterhin Nachbilden von Sätzen, führen das Kind, welches in diesem Geschäfte zuerst seine geistige Thätigkeit äußert, bewundernswürdig schnell so weit, daß es sich der Muttersprache zur Verständigung bedienen kann. Wäre es möglich bei fremden Sprachen, alten und neuen, sich auf ähnliche Art die Wortmasse, die Formen und Fügungen derselben anzueignen, so würde diese Methode unstreitig sehr rasch zu einem gewünschten Resultate führen, allein aus mehreren Gründen findet sie bei fremden Sprachen durchaus keine, oder nur eine sehr bedingte Anwendung, und es bleibt daher nichts übrig als bei ihrer Erlernung den entgegengesetzten Weg einzuschlagen, nemlich mit Bewußtsein, die Wortmasse, die Formen und Fügungen, dem Schüler einzuprägen und so nach und nach ihm die Fertigkeit beizubringen, dasjenige, was in der fremden Sprache gedacht und gefühlt worden, nachzudenken und nachzufühlen. Die bereits erlernte Mutter-

sprache tritt in diesem Falle vermittelnd und zugleich hemmend ein. Sie ist natürlich das Vehikel und das Organ, ohne welches der Unterricht in einer fremden Sprache gar nicht statt finden kann; man muß sich bei Erlernung einer fremden Sprache nothwendig der Muttersprache bedienen; allein eben dadurch schiebt sie sich vor die Anschauung, welche in der fremden Sprache dargestellt ist, und welche nun unmittelbar in die Seele des Lesenden oder Hörenden übergehen soll, hemmend und störend ein, mit andern Worten: die Erlernung einer fremden Sprache kann nur durch Uebersetzen aus der fremden in die Muttersprache, oder aus der Muttersprache in die fremde bewirkt werden. Die Fertigkeit in diesem Uebersetzen kann nun sehr verschiedene Grade haben. Anfangs ist es natürlich ein mühsames Combiniren der einzelnen fremden Sprachzeichen, ihrer Form und Bedeutung nach, zu einem Satze und dessen Uebertragung in die Muttersprache, späterhin erhöht sich dieselbe zu einer anstoßlosen schriftlichen ja mündlichen Darstellung und der Auffassung beider in der fremden Sprache; die vermittelnde und hemmende Muttersprache kommt bei der Auffassung und dem Produciren der Darstellungen in der fremden Sprache je länger, je weniger in Betrachtung und zum Bewußtsein, und in je höherem Grade dies geschieht, je mehr behaupten wir von dem, welcher sich diese Fertigkeit erworben hat, daß er der Sprache mächtig sei. Man sieht hier den Grund der oft aufgestellten Behauptung,

daß es nicht gut möglich sei, auch nur zwei Sprachen im gleichen Grade zu wissen. Eine muß nemlich diejenige sein, in welcher der Geist seine Anschauungen bezeichnet und ist dies eine andere als die des Landes, in welchem der Mensch erzogen und geboren ist, so gehört derselbe innerlich nicht mehr der Nation an, in deren Mitte er das Licht erblickte, sondern derjenigen, in welche er sich künstlich hinein gebildet hat.

Bei allem Unterricht in fremden Sprachen gehört nun die Masse der hier geschilderten Uebungen, von dem Erlernen der Formen an bis zur anstoßlosen Darstellung und Auffassung durch Rede und Schrift, in den Kreis der Schule; nur bei dem Unterricht in der Muttersprache ist der Fall ganz verschieden, und das kleinste Kind tritt mit ganz andern Vorbereitungen und also auch ganz andern Anforderungen an den Lehrer in die Schule ein. Ein jedes Kind, welches derselben übergeben wird, kann wenigstens seine Muttersprache fertig, obgleich keinesweges richtig, sprechen. Es besitzt also, aber freilich ohne alles Bewußtsein davon, eine Masse von Sprachformen, Sprachfügungen und einen großen Theil der gesammten Wortmasse der Muttersprache. Mag das Kind diese seine Muttersprache roh und gemein aussprechen, mögen sehr oft grammatische Unrichtigkeiten in den Formen und Fügungen sich vorfinden, mag endlich die Wortmasse, gegen den Ratio-

nalreichtum gehalten, ärmlich sein, und sich größtentheils nur auf die Verständigung im gemeinen Leben beziehen, immer ist dies alles doch unbedeutend gegen die erlangte Fertigkeit seine Gedanken und Anschauungen zu bezeichnen, und das Kind steht in der Muttersprache auf einem ganz andern Punkte der Sprachbildung, als der Jüngling, welcher sich zum erstenmale zur Erlernung einer fremden Sprache anschickt.

Dieser wesentliche Unterschied hat nun natürlich auch bedeutende Folgen für die Methode. Da in der Muttersprache durch den Unterricht nur einzelne, im Ganzen und Großen genommen, wirklich nur unbedeutende Unrichtigkeiten vertilgt, andere noch wenig ausgebildete Elemente hervorgehoben und dann das Ganze der Sprache zum klaren Bewußtsein gebracht werden soll, so sieht man leicht, daß der Unterricht im Deutschen und in der Muttersprache überhaupt bei der vorhandenen Basis weit weniger den Charakter der regelgerechten Erlernung, als den der Nachhilfe, des Supplirens und der ohne Angabe der Gründe mechanischen Einprägung bis zur sprachrichtigen Darstellung haben muß. So erlernt das Kind anfangs die Muttersprache in der Schule mechanisch, und der erste Unterricht ist nur eine Fortsetzung der Art und Weise, wie es jene Wortmasse, jene Formen und Fügungen erlernt hat. Erst dann, wenn auf diesem Wege sprachrichtige Darstellung bewirkt ist, muß die Sprachregel und mit ihr die klare grammatische Kenntniß



und das Bewußtseyn hinzukommen, und so mit dem schließen, mit welchem der Unterricht für fremde Sprachen beginnt. Ferner ist leicht einzusehen, daß bei dieser gegebenen Basis, unter der Voraussetzung eines zweckmäßigen Unterrichts, bis auf wenige feinere Unrichtigkeiten die Erwerbung der grammatischen Richtigkeit in der Muttersprache weit früher, etwa in der höchsten Classe der mittleren Bildungsstufe oder in Tertia erreicht und vollendet sein kann. Was bleibt nun für die Ausbildung der Muttersprache in den obern Classen zu thun übrig? Was ist es, was hier noch bewirkt werden soll? Und auf welche Art muß es bewirkt werden? Dies ist der Gegenstand der folgenden Abhandlung.

Wenn man fragt: Was in den höhern Classen durch den Unterricht in der deutschen Sprache bewirkt werden soll, so kann man allerdings mehreres und richtiges aufstellen. Zuerst, dürfte man sagen, ist ein sprachrichtiges Darstellen selbst mit dem Bewußtsein der grammatischen Regeln für eine höhere Bildungsanstalt noch nicht genügend, es muß auch eine gelehrte Kenntniß der Muttersprache hinzukommen. Dieses ist an sich sehr wahr, denn es giebt eine Menge Einzelheiten und streitiger Fälle, deren gewisse oder wahrscheinliche Entscheidung nicht anders, als aus Gründen und Analogien erfolgen kann, welche bei einer doch immer nur unvollständigen Uebersicht der Grammatik, nicht mitgegeben werden können.

Es bleibt ferner das ganze Feld der Synonymik der Muttersprache zur Einübung übrig, welches für die Entwicklung des Scharffinnes sowohl als für die Anschauung der eigentlichen Kraft der einzelnen Worte so bedeutend ist. Allein da diese Uebungen und Erweiterungen des Unterrichts in der Muttersprache ihrer Natur nach nur beiläufig und fragmentarisch sein können, so machen sie nur einen kleinen Theil dessen aus, was bei Gelegenheit der andern Beschäftigungen mit der Muttersprache vorkommen kann und muß. Ferner kann man sagen: für das Pensum der obern Classen gehört eine Literaturgeschichte der Muttersprache, und gewiß kann eine solche Lehrstunde in einer verständigen Hand sehr fruchtbar und aufregend wirken. Allein dieselbe Aufregung wird der geübte und kenntnißreiche Lehrer durch die Literaturgeschichte jeder andern Nation hervorbringen. Es ist also dieser Theil entweder nur ein eben so wesentliches Object als die Literaturgeschichte aller Sprachen, welche der Schüler erlernt, oder man begränzt sich nur aus Mangel an Zeit auf die Geschichte der Litteratur in der Muttersprache, weil diese äußerlich näher liegt. In beiden Fällen kann man nie sagen, daß aus der Natur der Muttersprache als solcher die Anordnung solcher Lehrstunden hervorgehe, sondern sie entstehen nur dadurch, daß sie ein mehr oder minder wesentliches Object für den Sprachunterricht sind. Endlich

Könnte man sagen, sei die Interpretation der nationalen Schriftsteller das Pensum für die obern deutschen Classen. Dies ist wiederum sehr richtig und derjenige Lehrer, der eine solche angeordnete Stunde wohl zu benutzen weiß, wird einen sehr segensreichen Einfluß auf seine Schüler ausüben; er wird sie anleiten das Einzelne aufzufassen, das Ganze zu übersehen, beides mit dem Verstande in einander zu arbeiten und beides organisch zu fühlen, aber doch ist auch hier zu bemerken, daß nur aus der Natur des Sprachstudiums, keinesweges aus der Natur der Muttersprache eine solche Beschäftigung hervorgeht. Sie findet statt und soll geübt werden bei der Interpretation eines jeden Schriftstellers des Alterthums in den höhern Classen, nur freilich tritt sie hier nicht in der Reinheit hervor, wie bei der Interpretation eines nationalen Schriftstellers. Bei dem alten Autor ist die stete Hinsicht auf Grammatik, mitunter auch Critik, ganz unerläßlich, Erläuterung des antiquarischen und grammatischen ist und bleibt die Hauptsache; nur beiläufig kann ein Blick auf den Inhalt und die Darstellung und das Ganze geworfen werden. Bei der Erklärung eines deutschen Schriftstellers aber ist es gerade der Inhalt und dessen Darstellung, der stete Ueberblick des Ganzen, nur selten durch eine grammatische oder metrische Bemerkung unterbrochen, welches als Hauptsache hervortritt. Nützlich, aufregend, umfassend sind daher diese Lehrstun-

den gewiß; die Jünglinge lernen in ihnen im höhern Sinn des Wortes Lesen, sie lernen einen Schriftsteller verstehen und ihm nachfühlen, ein großer Gewinn, der aber, wie wir sehen, auch auf einem andern Wege erreicht werden kann. Das Resultat der eben angestellten Betrachtungen ist folgendes: Die feinere Grammatik der Muttersprache, die Kenntniß der Geschichte der Litteratur derselben, endlich die kunstmäßige Auslegung der nationalen Schriftsteller gehören allerdings zu dem Pensum für den Unterricht in der Muttersprache in den obern Classen und eine jede höhere Bildungsanstalt wird dahin zu streben suchen, daß jenes erste beiläufig gelehrt und geübt, die beiden letztern aber wo möglich in abgesonderten Stunden gelehrt werden; das eigenthümliche Feld des Unterrichts in der Muttersprache jedoch in den obern Classen ist dasjenige, was man mit einem sehr unpassenden und die Idee ganz verdunkelnden Namen Deutsche Stilübungen nennt.

Unpassend nennen wir diesen Namen, weil der Ausdruck: Deutsche Stilübungen — das Object mit dem lateinischen, griechischen, französischen Stilübungen in eine Classe wirft und alle mit einander parallelisirt, da jene ersten doch einen ganz andern Zweck haben als die drei letztern. Bei diesen ist nehmlich der Zweck ein rein grammatischer. Sei der Inhalt des lateinischen und französischen Aufsatzes noch so dürftig und trivial, enthalte er

nur nicht etwa reinen Unsinn oder historische Falschheiten, ist er nur in einer reinen, von grammatischen Fehlern ganz freien, vielleicht gar zierlichen und periodisch geordneten, der Eigenthümlichkeit der fremden Zunge ganz angemessenen Sprache geschrieben, so wird der Lehrer nicht umhin können, den Aufsatz als einen guten zu loben und höchstens beiläufig einiges über dessen innere Leerheit hinzufügen. Ist dagegen der deutsche Aufsatz sprachrichtig, klar, ja zierlich geschrieben, seinem Inhalte nach dagegen leer und flach und ist der Gedanke welcher dem Ganzen zum Grunde liegt, unvollständig und verkehrt ausgeführt, so wird der Lehrer über die zierliche und richtige Sprachform hinweg sehend, sie höchstens beiläufig lobend, auf den Inhalt des Aufsatzes gehen und seinen Tadel darüber aussprechen und zu begründen suchen.

Diese Anschauung, aus der täglichen Erfahrung und aus der Aeußerung eines richtigen Instinkts hergenommen, zeigt doch wohl, daß der Zweck der Aufsätze in der Muttersprache ein ganz anderer sein muß als der in fremden Sprachen, hier ist es die sprachrichtige Form, welche überwiegend in Betrachtung kommt, dort der Inhalt, dessen Dürftigkeit und Flachheit keine Vorzüge des Stils verdecken, und dem etwas Barockes und Capriciöses, ja einzelne gröbere Verstöße, durchaus keinen wesentlichen Schaden thun.

Wollen wir daher in den Zweck und in die Bedeutung dieser deutschen Aufsätze eindringen, so

müssen wir nothwendig zuvörderst im allgemeinen den möglichen Inhalt derselben angeben. So mannigfach derselbe auch im einzelnen sein mag, so sind es doch nur drei mögliche Bestrebungen, welche ihm zum Grunde liegen können; entweder der Verfasser, will etwas rein faktisches darstellen, rein erzählen oder beschreiben, oder er will Begriffe analysiren und synthesiren, oder endlich er will Gefühle und Gesinnungen darstellen. Analyse und Synthese der Begriffe dürfen nicht weitläufig erläutert werden, wohl aber müssen wir in Beziehung auf das erste und dritte Element der Darstellungen bemerken, daß ich unter dem rein Faktischen dasjenige verstehe, was auf keinerlei Weise mit dem Gefühle zusammenhängt oder wenigstens nicht mit demselben verknüpft ist. Ist der Inhalt des Aufsatzes die Beschreibung einer Luftpumpe, so dürfte wohl nur der Humorist die Beziehung dieses Instruments auf das Gefühl durch Ueindeutung und Analogie bezeichnen können, ist aber dagegen das Thema die Beschreibung des Erndtefestes, so ist es zwar möglich, das Ganze rein faktisch aufzustellen, allein eben so möglich, die Beschreibung von irgend einem bestimmten Gefühl aus aufzufassen und je nachdem dieses oder jenes geschehen ist, gehört der Aufsatz zur rein faktischen Gattung oder zu der, welche Gefühle darstellt. Endlich da die Gesinnung aus Erkenntniß und Gefühl zusammengesetzt und das Resultat beider ist, so kann sie sich eben sowohl bei Gele-

genheit von Faktis äußern, als sich selber erklärend in die Analysis und Synthesis der Begriffe übergehen. Unter diese angegebene Gattungen, welche in dessen mehrere Arten unter sich begreifen, wird man jedes Thema und jeden gelieferten Aufsatz im Ganzen bringen können, wir aber enthalten uns für jetzt in die weiteren Spaltungen einzudringen, da sie für unsern Zweck unnütz sind.

Indem nun der Schüler seinem Lehrer einen Aufsatz aus der rein faktischen Gattung übergibt, bringt er ihm einen Beweis der Ordnung, Klarheit und des Zusammenhanges seines individuellen Denkens und zwar aus einer niedrigen, gemeinlich der sinnlichen, Verstandesphäre. In dieser Gattung kommt es bei der Beurtheilung einzig auf die genannten Eigenschaften an; sind die Merkmale und die einzelnen Fakta genau angegeben, sind sie vollständig geliefert, sind die wesentlichen und abgeleiteten Merkmale, die vorhergehenden und nachfolgenden Fakta gehörig gesondert, als Grund und Folge geordnet, der Aufsatz dabei sprachrichtig: so ist er löblich und ein Schüler der solche Themata vorzugsweise wählt, wird ein guter und wackerer Geschäftsmann werden.

Ganz anders aber verhält es sich schon mit Aufträgen derjenigen Art, in welchen Begriffe analysirt und sodann synthetisirt werden. Abgerechnet, daß dieses Geschäft schon höher liegt und eine geistigere Natur hat, als das vorher geschilderte; abgerechnet,

daß ein solcher Aufsatz alle Eigenschaften des vorhergehenden besitzen muß, sieht sich der Verfasser auch noch genöthigt, die geistigen Anschauungen, durch welche er seine Analysen und Synthesen basirt, selbst zu erzeugen; sie werden ihm nicht äußerlich und sinnlich gegeben, er muß sie erschaffen. Ferner liegt diesen Analysen und Synthesen ein einzelner Gedanke zum Grunde; von ihm wird ausgegangen, zu ihm kehrt der Schüler am Ende zurück; das Ganze ist eine Art von System und bei der Beurtheilung ist sowohl die einzelne Analyse und Synthese als auch die leitende Idee des Ganzen in Betrachtung zu ziehen. Der verständige und aufmerksame Lehrer wird in dieser Beziehung gewöhnlich zwei Mängel bemerken. Einmal den, daß mit der Zerlegung und der Zusammenfügung der Begriffe geeilt worden ist, um zu dem Hauptgedanken als Einheit und als Schluß zu gelangen; oder zweitens daß in dem Einzelnen allerdings Schärfe und eine gewisse Ordnung herrscht, daß aber dieses nicht strenge und folgerecht mit dem Hauptgedanken zusammenhängt. Dies ist übrigens die einzige Art der Aufsätze, bei welcher es zweckmäßig ist, bisweilen eine Disposition anfertigen zu lassen, weil in ihnen wirklich ein strenger, wissenschaftlicher und folgerechter Gang statt findet, während bei der ersten Art der Aufgaben die Ordnung in Raum und Zeit gegeben ist und also nur aufgefasset zu werden brauchet, bei der dritten Art



sie aber ganz unmöglich ist, oder wenn doch eine Disposition angefertigt wird, man darauf rechnen kann, daß alle Farbe verwischt wird. Uebrigens liefert der Schüler durch die Aufsätze zweiter Art dem Lehrer ein Document seiner individuellen Vernunft in die Hände und daher ist bei der Beurtheilung noch mehr wie bei der ersten Art Umsicht und Milde nöthig.

Die dritte Gattung der Aufsätze begreift diejenigen, in welchen an sich oder bei Gelegenheit eines Factums Gefühle und Gesinnungen ausgesprochen werden. In dieser Gattung giebt der Jüngling sein innerstes Selbst, seine ganze Individualität dem Lehrer in die Hände. Wenn der junge Mensch nicht ein erwiesener eitler Thor ist, wenn er nicht jenen unseeligen Riegel fühlt, von dem allerdings viele Jünglinge ergriffen sind, die Subjectivität über alles hoch zu halten, die individuelle Fühlerei und Reflexion darüber immerdar als etwas objectives anzusehen und anderen aufzudringen, so ist dem Lehrer, wie lächerlich und convulsivisch auch die Arbeit ausfallen mag, durchaus Milde und Schonung, sonst aber strenger Ernst und scharfe Critik anzurathen. Ich erkläre nicht hierüber näher. Die Region der Gefühle ist für die Pädagogik fast unzugänglich. Es giebt Mittel, sie zu nähren, sie zu stärken, sie zu erweitern, sie umfassender und tiefer auszubilden, wenn man ihr Dasein und ihre Richtung einmal erkannt hat, allein

den Erfolg von diesen Bemühungen kann man weder anschauen noch berechnen. Wenn ich mit einem Schüler eine alte Tragödie gelesen habe, so ist es ein leichtes mich zu überzeugen, daß er meine grammatischen Bemerkungen verstanden, daß er sie behalten habe, daß er sie anzuwenden wisse; aber wie das einzelne Wort, der Gang der geschilderten Leidenschaften auch ihn eingewirkt, in wie weit er das Objectiv von dem Subjectiven durch das Gefühl unterscheiden gelernt hat, dies auszumitteln wird fast immer schwierig und je tiefer alles eingegriffen hat, je mehr, um mit Aristoteles zu sprechen, die Leidenschaften gereinigt sind, desto unmöglicher wird dies werden. An die Worte, die der junge Mensch darüber ausspricht, muß man sich gerade am wenigsten halten, denn wie viele Menschen sprechen Worte, welche in dem Gefühle nicht wiederklingen; eher hat man sich auch beiläufige und zufällige Aeußerungen zu verlassen, aber es ist nur ein Glücksfall, wenn man sie erfährt und auch sie hängen vielleicht mit einer augenblicklichen Stimmung zusammen. Mit einem Worte, in der Region der Gefühlsbildung kann man sich zwar seiner treuen Bemühungen, niemals aber des Erfolgs derselben mit Sicherheit bewußt werden. Wenn nun ein junger Mensch, welchen man auf der einen Seite die Einlieferung der Aufsätze zur Pflicht macht und dadurch gewissermaßen zwingt, sein Inneres hinzugeben, wenn dieser nun, sei es aus Eitelkeit,

keit, oder bei einem gänzlichen Mangel an Gefühlsorganen, immer also nun aus einem Verkennen seiner selbst, oder endlich, weil das Gefühlsorgan noch nicht ausgebildet ist, bald kecklich bald schüchtern immer aber doch zutraulich es wagt, in einem solchen Aufsatze sein ganzes innerstes Wesen in seiner Dürftigkeit, in seiner Leerheit, in seiner Kraftlosigkeit, in seiner Lächerlichkeit und in seinen Verwirrungen und seiner Unklarheit dem Lehrer darzustellen, ist es da wohl gerathen, alle diese verschiedenen Classen auf eine gleiche Weise zu behandeln, wie es so oft geschieht? Mich dünkt von der Belehrung hat der Lehrer seinen Namen, und das erste muß wohl sein, die Classe zu unterscheiden, zu welcher der junge Mensch gehört, welcher den Aufsatz eingeliefert hat. Ist der junge Mensch bloß eitel, giebt er seinen, in der Regel sehr flachen, Gefühlen und Reflexionen nur schöne Worte, oder treibt er sich gar in convulsivischen Wendungen und unerspriedlichen Phrasen umher, so muß der Lehrer nach dem Obigen Ernst und eine genaue Critik anwenden. Geht aber die Gefühlsdarstellung von einem wirklichen Mangel des Organs aus, welches sich in dem Aufsatze in der Regel durch Leerheit, Mangel an Tiefe, durch Lächerlichkeiten und oft wahre profaische Unvernunft darstellt, dann hat der Lehrer zu veranlassen, daß der Jüngling sich gar nicht wieder auf ein Feld wage, auf welchem er nie etwas wird leisten können, er hat ihn daher nicht zu Ge-

fühlbarstellungen zu reizen, sondern muß sich begnügen, ihn auf das Gebiet der klaren Verstandesdarstellungen, wo eine leichte Ordnung von Begriffen meistens faktischer Art darzustellen sind, mit großer Milde und Freundlichkeit zurückzuweisen. Am schwierigsten aber ist die Behandlung derer, bei denen das Organ der Gefühlsdarstellung allerdings und oft in großer Tüchtigkeit vorhanden ist, wo Anschaulichkeit und Tiefe des Gefühls keinesweges fehlt, aber die vollständige Ausbildung und Klarheit noch sehr zurück, der Sinn dafür und die Zunge noch nicht gelöst ist. Der Lehrer kann diese Gattung junger Leute daran erkennen, daß ihre Aufsätze in der Regel manierirt sind, gemeiniglich nach der ernstern und empfindsamern Seite hin, daß einzelne, oft starke Lächerlichkeiten und Abgeschmacktheiten in ihnen sich vorfinden, dann aber wieder Stellen von einer wahren Innigkeit und Tiefe des Gefühls zeigend, in einer gelungenen klaren und kräftigen Sprache, welche aber sich sehr bald wieder in einen Bombast und Schwulst verliert. Hier ist es gewöhnlich, daß man glaubt, daß Spott und Wig, Schärfe und Härte an seinem Orte sei, und wenn natürlich Pädagogen sich hüten werden, dieses als eine Regel aufzustellen, so ist doch auch bei ihnen in der Praxis die Versuchung dazu ungemein groß, und es ist höchst schwer derselben nicht zuweilen zu unterliegen, auch ist die Begünstigung eines verkehrten Strebens dieser Art in seinen Folgen für den Jüng-

ling im höchsten Grade gefährlich. Da aber in der That bei diesen Darstellungen immer etwas schönes und kräftiges zum Grunde liegt, so muß wohl der Lehrer mit der vollen und lebenden Anerkennung desselben seine Critik beginnen, dann mache er bei dem übrigen Theil des Aufsatzes zuvörderst den Widerspruch der Darstellung und das Schiefe derselben als Begriffreihe angesehen, dem Schüler klar, er wende sich demnach an seinen Verstand, er zeige ihm die Formlosigkeit des Ganzen, die Incorrectheit des Einzelnen, er versuche es die Lücken in den Gefühlen zu suppliren, ohne seine eigene Subjectivität als Regel aufzustellen, und wenn er es vermag, so lasse er sich in jenem gutmüthigen Wiß und Einfällen gehen, durch welchen man in den freien geselligen Verhältnissen eine kleine Rohheit oder Ungeschicklichkeit irgend eines Mitgliedes rügt, mehr um es zum Selbstbewußtsein zu bringen, als aus Schadenfreude, mehr um zu reizen und zu rügen als zu stechen. Vor allen aber hüte sich der Lehrer vor jener Art des Wißes der Vorwürfe und der Verweise, welche gerade dem tüchtigsten, lebendigsten und gebildetsten am meisten zu Gebote stehen, und welche unheilbares Uebel in der Seele des Jünglings und überall anzurichten im Stande sind. In einem jeden Menschen nemlich liegt mehr oder weniger Sinnlichkeit, Eitelkeit, Eigennuß, Hochmuth, Schadenfreude, und wie die unreinen Regungen des menschlichen Gemüths weiter

heißten mögen. Bei dem rohen und unsittlichen Menschen brechen sie äußerlich in den schrecklichen Formen des Verbrechens hervor, bei dem sogenannten gebildeten Menschen drücken Klugheit, Lebensart und Sittigkeit die widrigen Formen und äußerlichen Ausbrüche derselben zurück, und eine kräftige Sittlichkeit macht es möglich auch alle innerlichen Regungen derselben bis zu ihrer Bewußtlosigkeit zu tilgen, aber ausrotten und vernichten kann sie diese Wurzel nicht und wenn schon das Böse der Handlung und Gesinnung nicht mehr die Farbe giebt, so giebt es doch bis zur Unmerklichkeit hin demselben die Nuance und Schattirung. Die Religion erkennt das fortdauernde Dasein desselben an, sie warnt vor dem geistlichen Uebermuth und wenn Christen auch ohne das Bewußtsein einer einzelnen Schuld, sich im demüthigen, innigen und brünstigen Gebet zu Gott wenden, so schließen sie dasselbe mit dem reinigen Bekenntnisse, daß sie Sünder seien, und erflehen sich die Verzeihung und das Erbarmen des höchsten Richters. Es giebt aber scharfsichtige Wesen, denen, es ist ungewiß ob aus göttlicher Gnade oder aus göttlichem Zorn, die Gabe geworden ist, diese letzte Spur der sittlichen menschlichen Schwäche auch in ihrer leisesten Regung zu bemerken und aufzufassen, sie in einzelnen Handlungen und Worte wieder zu erkennen und sie dann in der Form des Wizes und Einfalles, der Bemerkung oder des Vorwurfes gemeiniglich in we-

nigen, aber kräftigen Worten auszusprechen. Ist dergleichen einmal zwischen Nahverbundenen gesagt worden, wie gefährlich für Vertrauen und Liebe, leicht tritt dann der eine dem andern als ein finsternes und furchtbares Wesen gegen über, welches mit Schadenfreude und mit Blitzesschnelle ihn über etwas ganz unbekanntes, unbewusstes, unverschuldetes und nie zu vertilgendes aufklärt. Schreck und eine unverziltbare Furcht vor dem Blicke des andern, Mißtrauen gegen sich selbst und eine unseelige und quälende Ungewißheit der Gefühle und der Gesinnung greifen Platz in der Seele, und an der Stelle eines klaren Bewußtseins und besonnener Würdigung seiner selbst treten Zweifel, Verwirrung und Kampf. Wenn indessen ein solches unseeliges Wort unter Erwachsenen gesprochen wird, so kann der im Innersten verletzte sich doch prüfen, er kann erwägen und sich verteidigen, der Jüngling aber soll glauben, annehmen, darnach handeln, allein wenn er nun verwirrt bei jeder Regung seines Gefühls nach jeder Richtung, bei einer jeden Zurüstung zur Darstellung desselben, nicht weiß, ob er sich nicht im Beginne einer Raserei oder einer verächtlichen Gaukelei mit sich selbst befindet, und vielleicht eben darum, was er niederschreibt zur Verkehrtheit und Abgeschmacktheit wird, weil er das innere ächte Gefühl, welches jene Einzelheiten verknüpft, supplirt, einigt oder wenigstens entschuldigt, aus Furcht und Ungewißheit nicht mitdarstellt, ist da

gewonnen oder verlohren? Indessen sind zum Glück die Jünglinge selten, welche sich so äußern, und die es sind, haben in der Regel eine verhältnißmäßige Kraft des Widerstandes, eben so finden sich wohl wenige Lehrer, welche diese Kraft über die Gemüther besitzen und gewiß keiner, der sie mit Bewußtsein übt. Ein möglicher Fall ist indessen das im allgemeinen angeführte und es wurde daher nöthig auch auf ihn zu reflektiren.

Wir lassen hier eine Menge Probleme, welche entweder durch das vorige schon entschieden sind oder doch leicht entschieden werden können bey Seite z. B. Soll man Darstellungen in der eigenthümlich poetischen Form, als Gedichte namentlich Dramen dulden? Soll man comische Darstellungen toleriren und wie soll man namentlich humoristische Darstellungen behandeln, daß der große Reiz den sie in sich tragen nicht schädlich einwirke?— und kehren zur Hauptsache, zu der Frage zurück, welchen Zweck und welche Bedeutung doch der Unterricht in der Muttersprache, und die Stilübungen in derselben wohl haben mögen?

Die Beantwortung dieser Frage läßt sich nur aus der Betrachtung der Gattungen geben, welche wir eben geschildert haben. Im allgemeinen kommen sie alle darin überein, daß sie klare Darstellungen eines Gedachten sein sollen. Aus dieser Erklärung



geht nun bereits hervor, daß diese Lehrstunden einen ganz andern Zweck haben als die Sprachstunden, mit denen sie in der Regel verwechselt oder denen sie vielmehr beigelegt werden. Sie liegen also sämmtlich über diejenigen Classen hinaus, in welchen grammatische Richtigkeit der Sprache gelehrt wird, und sind die eigentlichen Verstandesübungen, die Veranstaltungen zur Entwicklung des Denkvermögens. Dieses kann aber auf zweierlei Art geübt werden, einmal durch Auffassung eines äußeren Faktischen, in der Beschreibung oder in der Erzählung. Hier wird nun entweder etwas gegebenes dargestellt, also reproducirt, oder etwas innerlich angeschaut, also erfundenes als etwas äußerlich gegebenes dargestellt, es wird etwas faktisches producirt und dargestellt. Die Geschicklichkeit, das erstere zu können, muß einem jeden Jünglinge der aus der Schule unmittelbar ins Leben tritt, nothwendig eigen sein; das andere ist die unterste Stufe, welche der Studierende in seinen Uebungen betreten muß, und sie genügt bei weitem nicht, sondern er muß auch bis zur zweiten Gattung der Darstellungen bis zur Analysis und Synthesis der Begriffe vorgeschritten sein. Hier ändert sich nun das ganze Feld der Thätigkeit. In der Aufgabe sind ihm zwei Begriffe gegeben, sodann ein Punkt in welchem beide Sphären zusammentreffen oder sich scheiden, und die Aufgabe ist nun eben dieses näher und genau zu bestimmen. Zu dem Ende

muß er erst die gegebenen Begriffe in Anschauungen verwandeln, diese Anschauungen wieder in Begriffe auffassen, und nachdem dies geschehen, beide Begriffe in Beziehung auf den einzelnen gegebenen Punkt hin synthetisiren. Gerade dies aber, nichts anderes ist das Wesen der Mathematik. Der bekannte Satz des Pythagoras als Aufgabe gestellt: Wie groß ist das Quadrat der Hypotenuse in Beziehung auf die Quadraten der Katheten ist eigentlich entwickelt aus dem Begriffe eines rechtwinklichten Dreiecks und des Quadrats; um die Aufgabe zu lösen muß ich Hülfslinien ziehen, das heißt, ich muß die ganze Figur so zerlegen, daß ich einen Zusammenhang einer Reihe von Wahrheiten anschau, aus deren Synthesis die neue hervorgeht. Durch die Hülfslinien werden in der That nur aus der Grundfigur Figuren geschaffen, aus deren Natur ich das Wesen jener anschauen und darstellen kann, sie sind Entwicklungen von Begriffen nach einem bestimmten Punkt hin. Eben so deutlich ist dies von der Lösung von Gleichungen in der Algebra. Von dieser Seite aus betrachtet sind also diese Gattung von Aufgaben psychische Mathematik. Sieht man ferner auf die Verstandesformen, welcher sich der Schüler bei Anfertigung seiner Arbeiten bedienen muß, so sind es logische. Die Erklärung, die Eintheilung, die Erläuterung, die Erörterung, das Urtheil, der Schluß, die Verkettung derselben u. s. w. finden überall ihren Platz und da-

her ist diese Gattung von Aufsätzen recht eigentlich geeignet, jene für Schüler so unerpfriessliche Wissenschaft, die Logik, zu verdrängen, und zu ersetzen, mit welcher sie gleichwohl sonst gequält wurden. Diese logischen Formen aber haben zugleich in dem gegebenen Falle einen Stoff, einen Inhalt, sie bilden eine Reihe von Anschauungen, welche zuletzt in eine Einheit zusammenlaufen, dadurch bekommen diese Aufsätze eine Aehnlichkeit mit der eigentlichen Philosophie und mit dem System, dessen verengtes und verkleinertes Vorbild sie sind. Fassen wir nun das Ganze zusammen, was soll diese psychische Mathematik, diese praktische Logik, diese Vorbereitung zur Philosophie bewirken, was soll sie den Jüngling lehren? Die Antwort ist kurz: das Philosophiren, das ist, aus selbst erzeugten Anschauungen Begriffe bilden, sie in Reihen zu einer Einheit auffassen und sie klar durch das gewohnte Organ des Denkens, das ist in der Muttersprache, darstellen. Die Philosophie kann der Jüngling entbehren, aber kein gebildeter Mensch des Philosophirens, wer das letzte nicht gelernt hat, wird die erste sich nur äußerlich aneignen können, wer das Philosophiren besitzt, für den wird eine jede Philosophie zugänglich sein.

Es bleibt nun noch übrig von der dritten Gattung der Darstellung zu sprechen, von derjenigen in welcher Gefühle und Gesinnungen ausgedrückt werden sollen. Diese Gattung von Darstellungen ist von der

einen Seite viel leichter als die vorige. Die Gefühle und Gesinnungen regen sich nie durch sich selbst, sondern nur immer bei Gelegenheit und Veranlassung eines Faktischen, eines Stoffes, an welchem sie sich entwickeln, und die gleichsam der Text zu dieser innern Musik sind. Ferner hat ihre Darstellung etwas scheinbar viel freieres, ich kann nehmlich an ein und dasselbe Faktum ganz verschiedenartige Reihen von Gefühlen knüpfen und die Entwicklung vorziehen, welche sich für das darstellende Individuum am besten eignet. Endlich giebt der Zusammenhang dieser Gattung mit dem Außern, dem Faktischen, scheint es, der Darstellung weit mehr Lebendigkeit, Reiz und Sicherheit als jener zweiten Gattung, wo philosophirt wurde, und sie scheint sich mehr der ersten Art zu nähern. Allein dieses findet sich bei näherer Betrachtung ganz anders. Es ist wahr, daß diese Gattungen durch das Faktische, welches sie nothwendig einschließen, einen größern Reiz haben, allein dies Faktische muß ja schon in Beziehung auf das Gefühl und die Möglichkeit der organischen Entwicklung desselben entweder aus dem Kreise der Natur, oder der Menschenwelt, der Geschichte, ausgehoben, oder in gleicher Beziehung gemodelt, oder für den gleichen Zweck erfunden werden. Ein sehr schweres Geschäft, durch die im Gefühl bemerkte Lücke auf die nothwendige Darstellung und Vervollständigung des Faktums, und durch das Faktum auf die nothwendige Darstellung

der Gefühle zu kommen. Auch ist die früher erwähnte Freiheit so groß nicht. Ist einmal das Factum für diese Gattungen der Darstellungen gefunden, ist einmal der Grundton angegeben, so wickelt sich das übrige nothwendig und organisch ab, die Gefühle mit allen ihren Ausbeugungen und Uebergängen sind bestimmt, und laufen sie nicht in diesen Reihen fort, so fühlt man ein Mißbehagen und einen Anstoß, wenn man sich diese Empfindungen auch oft nicht zu erklären vermag. Endlich sind ja die Gefühle einem großen Theile nach gänzlich subjectiv und doch sollen sie als etwas objectives unter der Bedingung einer gegebenen Stimmung und eines bestimmten Stoffes als nothwendig dargestellt werden. Worin liegt aber die Bürgschaft für ihre Wahrheit, für ihre Objectivität, für ihre Nothwendigkeit, als wiederum in dem Gefühle selbst im Ganzen genommen, in der Innigkeit der Empfindung, in ihrer Unveränderlichkeit durch allen Wechsel derselben hin, in der Analogie mit Gefühlen derselben Gattung und so weiter. Hat man nun aber auch den Stoff für diese Darstellung aufgefunden, sind die Gefühle erregt und lebendig, welche denselben organisch begleiten sollen, dann kommt es noch darauf an, alles dies in Begriffsrainen aufzufassen und in einer adäquaten Sprachform darzustellen. Es hängt demnach diese Gattung der Darstellung in Hinsicht des Stoffes im allgemeinen mit der Geschichte und der Anschauung der Natur zu-

sammen als die Stoff gebenden Kreise für dieselbe. Sieht man auf die Sprachformen, welche sich der Schüler bei Anfertigung dieser Darstellungen bedienen muß, so sind es ästhetische; die Personification, die Allegorie, die Metapher, die Vergleichung, des Gleichniß, u. s. w. finden überall ihren Platz, und daher ist diese Gattung von Aufsätzen ganz geeignet, die Aesthetik, die Poetik und die Rhetorik zu verdrängen, zu ersetzen und die Lehren derselben inniger, kräftiger, lebendiger, erspriesslicher in die Seele zu legen als die genannten Wissenschaften sie in das Bewußtsein rufen und einprägen können. Endlich haben diese Formen der Aesthetik in dem gegebenen Falle einen Stoff und Inhalt, sie machen eine Reihe von Gefühls-Anschauungen aus, welche durch eine nothwendige Entwicklung in sich eine Einheit bilden. Dadurch bekommen diese Aufsätze eine Ähnlichkeit mit den Systemen der Phantasie, den Kunstwerken, deren verengertes und verkleinertes Bild sie sind. Fassen wir nun das Ganze zusammen, was soll diese Bildung zur Ansicht des Faktischen, diese praktische Aesthetik, diese Vorbereitung zur Ausübung der redenden Künste, was sollen sie bei dem Jüngling bewirken? Auch hier ist wie oben die Antwort kurz: es soll dem Jüngling der Kunstsinne namentlich für die redenden Künste ausgebildet werden, er soll angeleitet werden, Fakta in Beziehung auf das Gefühl anzuschauen, für die Entwicklung des Gefühls Fakta zu

bilden, diese Gefühle in organischen Reichen darzustellen, und sie klar durch das gewohnte Organ der Phantasie, das ist in der Muttersprache, auszusprechen. Zu der Ausübung der Kunst, zu der Produktion von Kunstwerken ist der Jüngling nicht berufen, und soll er nicht angeleitet werden, allein der Kunstsinne muß allerdings in ihm entwickelt und lebendig gemacht werden, damit durch ihn der Kunstgenuss möglich werde, zu welchem jeder berufen ist.

So wird demnach durch den Unterricht in der Muttersprache in den höhern Classen der Jüngling für die Philosophie und für die Kunst vorbereitet, allein nun fragt sich, ist die Erregung, Stärkung, Kräftigung der Organe für diese Richtungen Mittel oder Zweck an sich? Das letztere doch nur in so weit, als jeder Unterricht, jede Erhöhung des geistigen Vermögens ein Zweck an sich sein kann und wir in dem Wesen des Menschen nicht etwas höheres aufzeigen könnten, für welches Klarheit des Denkens, organisches Auffassen eines Gedachten und Reinheit des Gefühls nur eine Stufe, nicht der Gipfel sind. Dieses ist aber das Bedürfnis der Religion, welche dem menschlichen Geiste erst die Vollendung und Rundung giebt. Von dieser Seite angesehen, sind diese Sätze von Stunden nur die Vorbereitung zur klaren Auffassung der religiösen Wahrheiten in den Verstand, zur Aufnahme derselben in das Gefühl und in die Gesinnung, zur Uebung derselben in den Formen des

Gehorsames, des Fleißes und der Sittigkeit. Sind gleich diese Wahrheiten bereits früher eingepägt, sind sie durch das Leben auf der Schule bereits eingeübt und praktisch geworden, bedarf es gleich einer so langen Vorbereitung nicht, um sie in die Seele des Zöglings zu legen, da das Bedürfniß der Religiosität ein allgemein menschliches, nicht durch die Stufe einer gewissen Bildung bedingtes ist, so fordert doch der künftige Beruf des Zöglings die Erkenntniß eines weit größern Umfanges dieser Wahrheit und eine weit größere Klarheit derselben, welche mit voller Wirksamkeit nur unter der Bedingung grade einer solchen Vorbereitung in den Verstand, das Gemüth und das Leben eintreten kann.

---



u e b e r d e n  
rhetorischen Unterricht auf Gelehrten Schulen.

---

P r o g r a m m  
als Einladung  
z u d e n  
öffentlichen Prüfungen und Feierlichkeiten  
am  
Großherzoglichen Lyceum  
z u R a s t a t t  
vom 16ten bis zum 22ten September 1829.

---

R a s t a t t , 1 8 2 9 .  
Gedruckt bei Johann Peter Birks.

»Es scheint der Mühe werth, im Allgemeinen auf den Unterschied von Theorien  
»aufmerksam zu machen, welche die Produktion erleichtern, und die auf die abstrusen  
»Entwickelungen der innern Natur der Künste und ihrer ersten Gründe gehen. Wer  
»möchte den letztern ihr Verdienst absprechen und ihren wissenschaftlichen Werth? Aber  
»nur die erstern kannte das Alterthum, dessen *ῥήματα* und *artes* wirk-  
»liche Redner und Dichter bildeten, da wir heut zu Tage bald Theorien  
»haben werden, wonach sich eben so wenig eine Rede oder ein Gedicht machen läßt,  
»als ein Gewitter nach einer Brontologie.«

Friedrich August Wolf:

---

Die Einwürfe, welche man über die Zulässigkeit eines förmlichen rhetorischen Unterrichtes an Gelehrtenschulen in früherer Zeit hie und da aus dem Grunde erhoben hat, weil derselbe, wenn er mit gedeihlichem Erfolge betrieben werden solle, bei den Schülern schon eine gewisse philosophische Reife des Denkens voraussetze, die von jungen Leuten desjenigen Alters, in welchem gewöhnlich der rhetorische Unterricht an Schulen besucht werde, noch nicht zu erwarten sey, sind meines Wissens in neuerer Zeit so ziemlich verklungen. Die tägliche Erfahrung hat nehmlich zur Genüge erwiesen, daß man bei diesem Unterrichte mit der natürlichen Logik oder mit dem gewöhnlichen gesunden Menschenverstande, wie er sich bei talentvollen Jünglingen von 15 bis 16 Jahren und darüber (und dieses Alter haben in der Regel die Schüler der rhetorischen Klasse), wohl schon zeigt, wenn man ihn mit der ganz einfachen, leichtfaßlichen Funktion des Begriffs-, Urtheils- und Schlüsselsbildens auch nur wenige Stunden, mehr praktisch als theoretisch, bekannt macht, vollkommen ausreicht, und daß man mit den Schülern in stylistischer Hinsicht im Allgemeinen zu einem vollkommen befriedigenden Resultate gelange, wenn anders der Lehrer bei den schriftlichen Aufgaben den Kreis der Ideen, Erfahrungen und Kenntnisse von Jünglingen jenes Alters nicht überschreite, und wenn man nicht etwa statt jugendlichen Anfängen und Versuchen Vollendetes von ihnen erwarte und Anforderungen an sie stelle, denen vielleicht kaum vielerfahrne Männer und ausgebildete Gelehrte gewachsen wären.

Aber selbst auch die Nothwendigkeit dieses Unterrichtes an Gelehrtenschulen hat sich theils aus der Betrachtung der Einrichtung unserer meisten Universitäten, theils aus dem Verhältniß dieser zu den Gelehrtenschulen und aus den Erfordernissen dieses rhetorischen Unterrichtes selbst Jedem anschaulich dargestellt. Ausbildung in rhetorischer und insbesondere in stylistischer Hinsicht kann kein wissenschaftlicher Beruf entbehren. Ihrer bedarf eben so gut der Jurist in Kanzlei und Kollegium und der Arzt und Kameralist zu seinen Berichten, als der Theolog und der Lehrer zu seinen Vorträgen auf der Kanzel; von dem Nutzen und der Nothwendigkeit rhetorischer Kenntnisse zu ihrer weitem wissenschaftlichen Ausbildung und in ihren Privatverhält-

nissen nicht zu reden. Folglich muß der Staat, weil er es unmöglich darauf ankommen lassen kann, daß Jeder von denen, welchen er einst seine wichtigsten Interessen anzuvertrauen gedenkt, in diesem, wie die Erfahrung lehrt, nicht leichten Theile des Wissens Autodidakt werde, auf öffentlichen Anstalten für Unterweisung in dieser Kunst sorgen.

Werfen wir nun einen Blick auf die Universitäten; denn nur von ihnen und von Gelehrten Schulen kann hier bei jungen Leuten die Rede seyn, die zu einem wissenschaftlichen Berufe bestimmt sind: so finden wir, daß wohl alle einen oder wohl gar mehrere Lehrstühle für Philologie (manche jedoch, wegen unzureichenden Mitteln, im engsten Sinne dieses Wortes) haben, aber nur wenige einen für Beredsamkeit, Aesthetik oder wie er, bei den gleichen Obliegenheiten dessen, der ihn inne hat, da und dort noch anders heißt. Bisweilen ist er auch mit dem der Philologie vereinigt; aber da tritt denn begreiflicherweise der rhetorische Unterricht hinter den klassischsprachlichen sehr in Hintergrund. Ist aber auch ein eigener Lehrer dafür aufgestellt, oder ließt ein anderer privatissime über Aesthetik, so ist dieser Unterricht vielfach bloß theoretisch und seine ganze Haltung mit unter, um es gelind zu sagen, so abstract, daß, wenn kein faßlicherer und zugleich auch practischer Unterricht vorausgeht, der Gewinn aus jenem für die Anwendung nicht groß seyn dürfte. Ganz füglich möchte mitunter von ihm gelten, was der hochgefeierte Kritiker Homers in der oben als Motto angeführten Stelle oder in folgender, freilich etwas starken und nur einem Meister, wie Wolf, erlaubten sagt, wozu jene eine bloße Note ist: »Ganz vorzüglich,« schreibt er, »bei dieser Kunst der Komposition (nach Wolf's eigenem Ausdrucke die Kunst des Stils in Prosa und in Versen) that seither die philosophische Theorie die unsichersten Schritte und möchte wohl noch ein Weilchen strahlen, wie viele auch reichhaltige Muster bei Alten und Neuern vorhanden sind, aus denen sie schöpfen könnte. Immerhin mag sie auch weiterhin unvollkommen bleiben; der Nachtheil wird nicht so groß seyn für den Ausübenden, dem durchaus eine andere Theorie förderlich ist, als unsere neuesten Weisen geben, bei deren tiefgeschöpften Analysen der ersten Gründe einer Kunst manchmal der beste Künstler vergessen kann, daß gerade von der seinigen die Rede ist \*).« Die Zeiten sind größtentheils

---

\*) Darstellung der Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth; im Museum der Alterthumswissenschaft von Wolf und Buttmann. Berlin 1807. 8. 1ter Th. S. 44.

vorüber, in denen selbst ein J. G. Jakobi als akademischer Lehrer es nicht unter seiner Würde fand, einen großen Theil seiner Stunden der oft mühsamen — und lästigen — Correctur freier Aufsätze zu widmen. Man will lieber von Leipzig aus die ganze literarische Welt durch gelehrte Schriften zu seiner dankbaren Schülerin machen, als seine Wirksamkeit auf ein kleines Häuflein von Zuhörern beschränken und Beweise derselben in dem engen Schreibpult studirender Jünglinge ungekannt (und eben deswegen freilich auch nicht selten ungewürdigt, wenigstens von jenen, die bei Beurtheilung eines Lehrers nur den Maaßstab der Schriftstellerei anlegen), erbleichen lassen. Die Kunst des richtigen und schönen Ausdruckes der Gedanken durch Sprache und Schrift aber bloß mittelst einer, und wenn auch noch so trefflichen, Theorie lehren wollen, heißt, wie ich glaube, eben so viel, als wenn ein Drechsler einen Lehrling in seiner Kunst unterweisen wollte, ohne ihn je unter seiner Leitung Versuche an der Drehbank anstellen zu lassen, oder als wenn man Schwimmunterricht in einem Zimmer ertheilte \*).

Doch wenn es auch an einer theoretischen und practischen Unterweisung hierin an Universitäten gar nicht fehlte, und wenn auch nicht bloß künftige Theologen und Lehramtskandidaten, sondern sämtliche Akademiker gehalten wären, an diesem, für ihren künftigen Beruf so nützlichen und nothwendigen, Unterrichte eine Zeitlang Antheil zu nehmen: so würde die Nothwendigkeit einer rhetorischen Vorbildung an Gelehrtenschulen dennoch nicht aufhören. Immer müßten diese die Mühe des Fundamentlegens über sich nehmen, und den Schüler über die ersten Schwierigkeiten und Unannehmlichkeiten der oft anscheinend in Kleinliches Detail gehenden Lehre vom Aufsuchen, Sichten und Anordnen und vom passenden Ausdrucke der Gedanken für Geist, Aug' und Ohr durch wiederholte Uebungen und Versuche so weit hinausführen, daß der Universität, außer der Erweiterung des Ideenkreises und des Auffassens der rhetorischen Grundsätze von einem höhern, wissenschaftlichern Gesichtspunkte, Nichts mehr übrig bliebe, als für völlige Sicherheit und Gewandtheit im richtigen Ausdrucke und zugleich auch für größere Gefälligkeit, Mannigfaltigkeit und Selbstständigkeit in der Darstellung zu sorgen. Auf diese Weise würden dann auch in diesem Lehrzweige Gelehrtenschule und Universität in ein richtiges Verhältniß zu einander treten.

---

\*) Schön sagt Odthe:

»Alle Theorie ist grau,  
Nur grün des Lebens goldner Baum.«

Während jene besonders auf einen schulgerechten, soliden Bau zu sehen hätte, würde diese vornehmlich ganz ungezwungene, in jeder Hinsicht harmonische und mannigfaltige Formen der rhetorischen Architectonik im Auge haben. Auch wird dann der Universitätslehrer dieses Faches, wenn ihm die Schule so vorarbeitet, bei der Aufgabe und Correctur schriftlicher Arbeiten weniger in den Fall kommen, an der Empfindlichkeit des akademischen Freiheitsfinnes und dem daraus entspringenden Widerwillen gegen Zurechtweisungen jeder Art (dem Horazischen *monitoribus asper*) anzustoßen. Der Akademiker (der lernbegierige) hat, nach Ueberwindung der ersten Schwierigkeiten auf der Schule, diese stylistischen Uebungen allmählig lieb gewonnen; sieht die Vortheile ein, die ihm dieselben auch für den fruchtbaren Besuch seiner übrigen Kollegien und für das praktische Leben gewähren; unterzieht sich also denselben gerne, und macht bei denselben wohl auch selten mehr Fehler, deren er sich bei einer öffentlichen, urbanen Kritik seiner Ausarbeitungen zu schämen hätte.

Was aber die Selbstständigkeit des rhetorischen Unterrichtes an Gelehrtenschulen und seine Unabhängigkeit von der Erklärung der Klassiker betrifft, so wird sie jetzt selbst von jenen zugegeben, welche, im Widerspruche mit den sogenannten Realisten, das klassische Studium, wohl nicht mit Unrecht, für die Hauptaufgabe dieser Schulen halten. Zu gut hat man nämlich eingesehen, daß dieser Unterricht aller Planmäßigkeit und Vollständigkeit ermangelte, mithin so viel als gar keiner wäre, wenn man ihn auf solche zufällige, gelegentliche Bemerkungen bei Erklärung einzelner Stellen aus Klassikern beschränken wollte. Auch könnte es bei einer solchen Erklärung von Klassikern, an die man die ganze Theorie der Beredsamkeit anknüpfen wollte, einem Lehrer \*) leicht im Kleinen gehen, was Aeneas Sylvius in einem seiner Briefe von einem seiner Zeitgenossen, einem gewissen Haselbach, Professor der Theologie zu Wien, berichtet: »Er habe über das erste Kapitel des Jesaias zwei und zwanzig Jahre vorgelesen, und sey noch nicht damit fertig \*\*).« Darum sagt

---

\*) Besonders wenn er auch davon ein Freund seyn sollte, die Schüler mit einer Menge von Varianten zu unterhalten und ausführlich mit der Gelehrsamkeit der Scholiasten bekannt zu machen.

\*\*\*) Epist. CLXV.: Est et ille hodie Thomas Haselbach non incelebratus Theologus, quem scribere historias non inutiles ajunt, cujus ego doctrinam laudarem,

denn auch Friedrich Thiersch, dem gewiß Niemand den Vorwurf machen kann, er habe dem klassischen Studium etwas vergeben oder auch nur mit ihm nicht Alles in Verbindung gebracht, was nur immer damit in Verbindung zu bringen ist, in seiner trefflichen Schrift »Ueber gelehrte Schulen«: »Dadurch eingeleitet beginnt nun »in der rhetorischen Klasse neben dem Studium der alten Redner in besonderen »Stunden ein zusammenhängender Unterricht in der Beredsamkeit, »sowohl in ihrer Theorie, — als auch in der Ausübung \*).«

Weniger einig, als über obige Punkte, ist man aber über den Umfang und die Methode dieses rhetorischen Unterrichtes. Beineben muß hier freilich bemerkt werden, daß die neueste Literatur in diesem Zweige der Lehrbücher im Vergleiche mit andern im Allgemeinen nicht sehr reich ist. Es hat den Anschein, als benehme das viele Korrigiren, manchmal größerer, schriftlicher Aufgaben von Schülern praktischen Schulmännern dieses Faches die Lust und den Hang zu allen weitzern Schreibereien.

In Beziehung auf den Umfang nun glauben Viele, es bedürfe hier nur einer sogenannten Theorie des Styls, oder einer vollständigen, wohlgeordneten und faßlichen Aufzählung der einzelnen Eigenschaften einer guten Schreibart und darunter vorzüglich auch einer ausführlichen Lehre von den Tropen und Figuren, als Hauptzierden der Rede, wenn sie sparsam und passend sind. Die darüber angebrachten Regeln müsse man dann nur durch gut gewählte Beispiele aus klassischen Autoren anschaulich machen, bei der Korrektur schriftlicher Aufgaben sorgfältig auf diese Regeln und Beispiele verweisen und etwa auch noch, wie in der Botanik auf Giftpflanzen, so hier warnend auf jene Fehler des Ausdrucks besonders aufmerksam machen, in welche Anfänger wegen ihres jugendlichen Alters oder wegen ihrer besondern Individualität oder wegen der abweichenden Sprech- und Schreib-Weise ihrer Heimath leicht verfallen. Aber so gut und zweckmäßig, ja so nothwendig sogar eine solche Anleitung ist, so erreicht man mit ihr allein, nach meiner vollen Ueberzeugung, seinen Zweck dennoch nicht. Zum Münzen gehören nicht bloß Stempel und Prägwerk,

---

nisi duos et viginti annos Jsaiae primum capitulum legisset, neque adhuc ad calcem venisset.

\*) Ueber gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern. Stuttgart und Tübingen 1826. ff. 3te Abtheil. S. 318.

sondern auch Metall, das geprägt werden kann. Dem klaren, lichtvollen Ausdrucke muß ein klares, lichtvolles Denken vorausgehen \*). Will man die Worte der Rede passend wählen, so müssen passende Gedanken da seyn, welche in jene Worte eingekleidet werden sollen. Zwar liegen nun die Gedanken, welche zur Durchführung eines Themas nöthig sind, in dem Geiste des Schülers, oder sollen wenigstens in ihm liegen, sonst ist das Thema verfehlt. Aber dieser wird sich ihrer, ohne vorhergehende Anleitung, nicht klar und deutlich bewußt. Er weiß nicht, auf was er beim Nachdenken über ein Thema sein Augenmerk zu richten habe, um die in ihm gleichsam noch schlummernden Gedanken in die rege Lebendigkeit zu rufen. Er versteht es nicht, eine Anschauung von dem zu behandelnden Gegenstande zu bekommen, die sich nicht mit einer oberflächlichen Betrachtung begnügt, sondern auch in das Innere desselben eindringt, das Ganze wie die einzelnen Theile untersucht, ihren Zusammenhang unter sich erforscht, sie unter sich und mit ähnlichen Gegenständen vergleicht, und sich nicht bloß über das Was? sondern auch über das Wie? und Warum? einer Erscheinung befriedigende Aufschlüsse zu geben weiß, und zwar eben so wohl im Gebiete der Vernunft = als in dem der Sinnen = Welt. Gibt man hierin dem Schüler keine und zwar spezielle, detailirte und durch mannigfaltige Beispiele versinnlichte Anweisung; zeigt man ihm nicht, wie er einen Gegenstand gleichsam in die Hand zu nehmen und in derselben, wie in dem mathematisch = geographischen Unterrichte den Globus, gleichsam umzudrehen und umzuwenden habe, um ihn von allen Seiten kennen zu lernen; weist man ihn nicht an, wie man ein Ganzes in seine Theile zergliedere und aus den Theilen das Ganze wieder herstelle, auf welche Wirkungen sich aus gegebenen Ursachen mit Gewißheit oder doch mit Wahrscheinlichkeit schließen lasse; wo zu einer gewissen Wirkung die Ursachen, wo für die Wahrheit oder Falschheit einer Behauptung die Beweise aufzusuchen seyen; macht man dem Schüler nicht anschaulich, welche von den auf diese Weise aufgefundenen Gedanken bei einem festgesetzten Standpunkte, von dem ein Thema betrachtet werden soll, zu beachten und beizubehalten seyen, und welche, als zu einem andern Standpunkte gehdrig, in einem gegebenen Falle die Einheit stören würden, wenn man sie aufnähme, oder welche man unbedingt oder mit Rücksicht auf gewisse Personen, Zeiten, Orte und andere Verhältnisse

---

\*) Horat. Epist. ad Pison. v. 309. 11.

Scribendi recte sapere est et principium et fons. —  
Verbaque provisam rem non invita sequentur.



als überflüssig, undeutlich, zweckwidrig und wohl auch unschicklich wegzulassen habe \*); belehrt man ihn nicht, wie man die Gedanken stellen müsse, damit sie ein natürliches, verständliches, zweckmäßiges, wohlgeordnetes Ganze bilden; kurz, macht man den Schüler nicht mit dem bekannt, was in die Lehre der rhetorischen Erfindung und Anordnung gehört; so wird auch die beste Theorie des Styls ihre Aufgabe nicht lösen \*\*). Die Armuth und Verworrenheit der Gedanken wird auch Armuth und Verworrenheit des Ausdruckes mit all' den Fehlern nach sich ziehen,

\*) Hier gelten gar oft Schillers treffliche Worte:

»Jeden andern Meister erkennt man an dem, was er ausspricht;  
Was er weise verschweigt, zeigt mir den Meister des Styls.«

\*\*) Ich kann mich nicht enthalten, die Aeußerung eines ausgezeichneten Mannes über diesen Gegenstand hier anzuführen. Majoragius, einst ein berühmter Lehrer der Beredsamkeit zu Mailand, sagt nehmlich in Praefat. in M. Tullii Ciceronis Topica ad Trebatium, pag. 666. seq. oratt. et praefatt. edit. Monasterii Westphal. 1599. 8: Quae scientia (nosse sedes argumentorum) quam utilis sit et necessaria, nemo facile dixerit. Non enim fieri potest, ut, qui sit hujus artis imperitus, aut rationes suas dicendo comprobet, aut adversariorum argumenta refellat: *fundet quidem verba, locorum ignarus, et quasi incertis sedibus huc et illuc sine ordine vagabitur: sed nihil apte, nihil distincte, nihil ornate dicit: et, quod caput est, languida erit et enervata ejus oratio.* Haec ars locos docet, quasi nidulos argumentorum, ad quos sine ullo errore pervenire possumus, et ex eis, veluti thesauris quibusdam, ad omnem orationem vel approbandam vel reprehendendam argumenta ducere. Et quemadmodum auceps aut venator, nisi locum notaverit, ubi volucres aut ferae nidos ac latibula construxere, totum plerumque diem venando frustra conterit, et domum vacuus revertitur: ita qui rationem inveniendi non didicerit ea, quibus proposita res vel confirmari vel infirmari possit, saepe numero diu laborans discrucietur: et nihil tamen apposite dicere aut scribere potest. Quod si quis praeclarum et utile putat esse, posse dicendo facile probare, quae dicat: quod quis non putat? idem etiam artem, quae id praestat, praeclaram et utilem existimare debet. Praedicant omnes eloquentiam et merito divinis extollunt laudibus: sed omnino sine argumentorum inventionem nulla esset eloquentia.

welche in der Regel in ihrem Gefolge sind. Und mag dann das Gedächtniß die Erfordernisse einer guten Schreibart noch so vollständig aufgefaßt haben und noch so getreu bewahren, und sich der Beispiele noch so lebhaft erinnern, durch welche die hieher gehörigen Regeln in der Schule beleuchtet worden sind: wie der Mund zum Sprechen sich öffnet, oder die Hand zum Schreiben sich anschickt, so reißt der Geist beide unaufhaltsam mit sich fort \*). Es ist dies die Uebermacht, welche, nach des Schöpfers Wille, beim Menschen der Gedanke stets über seine Hülle, das Wort, ausüben soll. Die Sprache des Menschen soll nie zur bloß mechanischen Fertigkeit, zum thierischen Laute herabgewürdigt werden. Das Gepräge soll sie vom Geiste, nicht der Geist von ihr erhalten. Dieß haben die alten Rhetoren gar wohl eingesehen, und darum haben sie auch in ihren Schriften der Lehre über Erfindung und Anordnung die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt \*\*), wie den übrigen Theilen der Rhetorik, während in neuerer Zeit jene in Lehrbüchern oft auf wenige Seiten zusammengedrängt wird, und der ganze übrige Raum der Theorie des Styls, und insbesondere der Lehre über Tropen und Figuren, überlassen bleibt, wo man freilich ein Feld zu bearbeiten hat, welches größtentheils schon in gutem Stande ist, und wo man — wie freilich beim Schreiben manches andern Buches — beinahe weiter Nichts zu thun braucht, als das Gepräge der Definitionen ein wenig zu verändern, und zu einer Regel aus seinem rhetorischen Collectaneenbuche statt eines ältern, schon bekanntern Beispiels ein neueres zu nehmen, um eine alte Münze wieder als eine neue in Kurs zu setzen. Um so verdienstlicher bleibt es daher immer von

---

\*) Um mich aber dagegen zu verwahren, als behaupte ich hier, die Rhetorik werde durch die Logik entbehrlich gemacht, will ich hier nur für's Erste darauf aufmerksam machen, daß die Gesetze des Denkens kennen, und Gedanken zu einem Thema aufzufinden wissen, zweierlei ist, und daß daher ein guter logischer Kopf manchmal an Gedanken sehr arm seyn kann, und dann an Cicero's Worte de orator. L. I. cap. 14. n. 65. erinnern: *Atque illud est probabilis, neque tamen verum, quod Socrates dicere solebat, omnes in eo, quod scirent, satis esse eloquentes. Illud verius, neque quemquam in eo disertum esse posse, quod nesciat, neque, si id optime sciat, ignarusque sit faciundae, ac poliendae orationis, diserte id ipsum posse, de quo sciat, dicere.*

\*\*) Ich brauche hier nur auf ihre *Topik* aufmerksam zu machen.

Falkmann, daß er sich besonders auch in dem andern, weniger bekantem und bebauten, Gebiete durch sein schätzbares „Elementarbuch“ und „Hülfsbuch,“ sowie durch seine „Methodik,“ theils dem Schüler, theils dem Lehrer zum Wegweiser angeboten hat. Und dies vornehmlich war es auch, was früher schon der Füllebornischen Rhetorik vor vielen andern ihrer Schwestern den Vorzug gab, und die Pforte vieler Schulen öffnete. Auch empfiehlt vorzüglich dieser Theil das Lehrbuch unseres verehrungswürdigen Herrn Director Loreye.

Man verzeihe mir, wenn ich hier etwas ausführlicher geworden bin. Die Wahrnehmung, daß wir in den zwei letzten Decennien mehr Theorien des Styls erhalten haben, als vollständige Rhetoriken, und die Erfahrung, daß manche Lehrer, mit Vernachlässigung der Lehre der rhetorischen Erfindung und Anordnung, bloß ein Gewicht auf eine Sache legen, die für sich allein, ohne jene, eine Schale ohne Kern bleibt, schien mir eine weitere Auseinandersetzung des Gegenstandes zu rechtfertigen.

Gehen wir nun zu einem andern, den Umfang des rhetorischen Unterrichtes betreffenden und nicht minder wichtigen Punkte, nemlich zur Untersuchung über, ob sich dieser Unterricht auf Rhetorik im engern Sinne, d. h. auf eine Anleitung zur Verfertigung und zum Vortrage eigentlicher Reden, beschränken solle. Manche, auch in der neuesten Zeit \*), huldigen dieser Ansicht. Es ist nicht, als wenn sie das übrige Gebieth der Prosa aus dem Kreise des Schulunterrichtes ganz ausgeschlossen wissen wollten; nein es soll auf Schulen behandelt werden, aber, getrennt von der Rhetorik, in früheren Klassen. Dieser Meinung kann ich aber aus folgenden Gründen keineswegs beipflichten. In den untern Klassen hat der Lehrer mit dem Etymologischen und Syntactischen der Sprachen, in welchen freie Ausarbeitungen gemacht werden sollen, der deutschen, lateinischen und französischen, so wie der griechi-

\*) Rhetorik für Gymnasien und angehende Redner mit besonderer Rücksicht auf praktische Beispiele, von Joh. Püllen berg. Lemgo 1827. 8.

Leitfaden bei dem Unterrichte in der Rhetorik im engern Sinne, zum Gebrauche für Obergymnasialklassen, von Andr. Mühllich. 5te Aufl. Bamberg 1828. 8. — Uebrigens ein in seiner ganzen Anlage und Durchführung sehr nütliches und zweckmäßiges Büchlein, auf das wir später noch einmal zurück kommen werden.

schen, so viel zu thun, daß er schon ein schönes Stück Arbeit hat, wenn er seine Schüler hierin recht befestigen will, und daß ihm zu einer Anleitung zu freien Aufsätzen keine Zeit mehr übrig bleibt. Hier läßt sich aber mit den Schülern Nichts übereilen. Denn gebricht es ihnen an grammatischer Festigkeit, so ist diesem Mangel später schwer oder gar nicht mehr abzuhelpen, und ohnehin auch im Stylistischen wenig zu leisten. Grammatische Bemerkungen werden in der rhetorischen Klasse Neben Sache, und der stylistische Unterricht tritt in den Vordergrund. Jene werden nur gemacht, so oft Fehler der Schüler gegen Grammatik Veranlassung dazu geben, und auch sonst noch von Zeit zu Zeit, entweder in eigens dazu bestimmten, aber wenigen Stunden, oder bei Erklärung der Klassiker, um die grammatischen Regeln im Gedächtnisse der Schüler immer frisch zu erhalten; dieser aber nimmt den größten Theil der theoretisch = sprachlichen Stunden ein, und auf ihn beziehen sich natürlich auch die meisten Bemerkungen, die der Lehrer bei der Correctur schriftlicher Aufgaben macht. Zur Weckung des Verstandes und als stylistische Vorübung mag wohl und soll der Lehrer der vorhergehenden Klasse sich von Zeit zu Zeit von seinen Schülern eine vorerzählte oder vorgelesene Geschichte mündlich oder schriftlich nacherzählen, oder nach gewissen Mustern einen Brief, eine einfache Beschreibung, eine kleine Erzählung oder sonst einen kleinen Aufsatz verfertigen lassen: zur eigentlichen Theorie über dergleichen Aufsätze aber wird er nach Obigem keine Zeit finden, und haben auch die Schüler im Allgemeinen die erforderliche Verstandesreife noch nicht. Bedarf es aber zu einer guten Beschreibung, zu einer guten Erzählung, zu einem Gespräche, Geschäftsaufsatz, zu einer Abhandlung oder auch nur zu einem guten Briefe keiner Theorie, keiner Übung? Geben einzelne von diesen an Schwierigkeit manchmal selbst einer Rede etwas nach? Haben sie nicht manche Grundsätze der Erfindung, Anordnung und des Ausdrucks mit der Rede gemein? Warum also da eine Trennung machen, wo in der Natur der Sache keine begründet ist? —

Zur Rechtfertigung berufe man sich nicht auf die Alten. Wie bei ihrer ganzen Bildung, so hatten sie auch hier den Zweck derselben unverwandt vor Augen. Gerichtliche Redner und Staatsredner wollten sie werden; dahin gieng ihr ganzes Streben. Auch konnte man von den ausführlichen Grundsätzen, die sie über die Abfassung von eigentlichen Reden aufstellten, leicht auch für die übrigen Redegattungen Gebrauch machen. Insbesondere der Abschnitt über rhetorische Beschreibung und Erzählung mußte sie nothwendig auch auf Beschreibung und Erzählung überhaupt, und ihre verschiedene Behandlungsweise von Seite des Redners und von Seite des Ge-

(schichtschreibers führen \*). Zudem wissen wir ausdrücklich aus Quintilian \*\*), daß der Rhetor seiner Anleitung zu Reden eine Anleitung zu Vorübungen der Redekunst vorausschickte, die jener uns selbst aufzählt, und die später Hermogenes in einem eigenen, in der Ursprache lange verlorenen, Werkchen \*\*\*), den bekannten *προομιώνματα*, behandelte, zu denen in der Folge Aphthonius die seinigen, als Erklärung und Erläuterung durch Beispiele, schrieb. Diese Vorübungen beim Rhetor treffen im Wesentlichen mit unsern übrigen prosaischen Stylübungen, im Gegensatz gegen die Reden, zusammen, und werden von Quintilian da, wo er von denselben zu reden beginnt, durch den Beisatz: *At mihi opportunus maxime videtur ingressus ab eo, cuius aliquid simile apud Grammaticos puer didicerit*, von ähnlichen, den Kenntnissen und der Fassungskraft von Knaben angemessenen, die man vorher in der Schule des Grammatikers vornahm, und die, wie ich oben sagte, auch bei uns vorangehen sollen, wohl unterschieden. Demnach stimmt unsere Ansicht über den Umfang des rhetorischen Unterrichtes mit der Quintilian's, wenn man sie genau auffaßt, ganz überein, mit dem einzigen Unterschiede, daß Er diese Vorübungen beim Rhetor getrennt von der Anleitung zur Redekunst behandeln läßt, wir aber dieselben mit ihr als ein Ganzes zu verbinden rathen, wo zuerst in der allgemeinen Rhetorik die gemeinschaftlichen Grundsätze über Erfindung, Anordnung und Ausdruck prosaischer Aufsätze überhaupt, und hierauf in der besondern die Regeln über diese Vorübungen zu Reden, und nach ihnen über die Reden selbst vorgetragen werden. Sollte aber die oben schon berührte Vereinfachung der Sache diese, an und für sich unbedeutende und unwesentliche, Veränderung nicht rathlich machen? —

Nun zur Methode, Sprache und Behandlung dieses rhetorischen Unterrichtes in Lehrbüchern und bei der mündlichen Unterweisung.

Hier sollte man, um den richtigen Tact zu treffen, nach meinem Erachten, vor Allem die Subjecte recht ins Auge fassen, für welche dieser Unterricht bestimmt ist. Es sind keine Kinder mehr, denen man die Speise, zerschnitten und zerbröckelt und

---

\*) Quintil. instit. orator. L. II. cap. 4; L. IV. cap. 2. Cfr. Cic. de orator. L. II. cap. 15.

\*\*) l. pr. l.

\*\*\*) Erst Heeren entdeckte es in einer Turiner Handschrift, und gab es heraus in der Bibliothek der alten Literatur und Kunst, 8tes und 9tes Stück.

vorgekaut, bis zum Munde führen muß. Wo wäre auch Rhetorik eine Speise für Kinder! Löffel und Gabel selbst zu führen, sind sie schon im Stande, wenn man ihnen nur eine gesunde, nahrhafte Speise gibt. Leute sind es, die, wenn sie diesen rhetorischen Kurs noch zur Zufriedenheit durchgemacht haben, zum Uebertritte auf die Universität berechtigt sind. Auf der andern Seite aber sind ihnen auch Kant und Schelling, vielleicht sogar dem Namen nach, noch fremd. Daher sollte man die Schüler eben so wohl mit Catechismen der Rhetorik \*), als mit philosophischen Systemen - und philosophischer Terminologie verschonen. Mit letztern verwirrt man ihnen nur die Köpfe, und lehrt sie frühzeitig über Dinge schwätzen und mit Worten um sich werfen, welche sie noch nicht verstehen. Gegen die Popularität, eine Haupteigenschaft eines guten und schönen Ausdrucks, von der doch in jeder Rhetorik die Rede seyn muß, sollten am wenigsten die Rhetoren selbst sich versündigen. Immer sollten sie, was Deutlichkeit überhaupt betrifft, selbst das schöne Ziel zu erstreben suchen, welches ihnen ihr großer römischer Meister in Beziehung auf diese Eigenschaft der Rede vorgezeichnet hat: Non, ut intelligere possit, sed, ne omnino possit non intelligere, curandum \*\*).

Nebst einer bestimmten und präcisen Sprache wird aber vornehmlich auch der Mittelweg zwischen zu großer Ausführlichkeit und übertriebener Kürze dazu führen. Zu große Ausführlichkeit dürfte einem schon die Zeit, welche diesem Unterrichte nicht allzu reichlich zugemessen ist, und welche zwischen Theorie und Praxis getheilt werden muß, mißrathen. Auch lehrt die Erfahrung, daß junge Leute, wenn man ihr Gedächtniß mit gar zu vielen Regeln beschweren will, zuletzt gar keine behalten, und, wenn man ihnen gewisse Grundsätze gar zu weitläufig auseinander setzt, sich in der Menge der Gedanken gar nicht mehr zurecht finden können, und — das Gegentheil von dem, was man durch diese Ausführlichkeit bezwecken will, — verworren werden. Außer diesem ist bei Lehrbüchern noch zu berücksichtigen, daß es von großem Nutzen und eine große Erleichterung für das Gedächtniß ist, wenn auch das Auge durch näheres Aneinanderreihen des zu behandelnden Stoffes eine leichte Uebersicht desselben gewinnt. Kurz also und bündig und in lichtvoller Ordnung stelle

---

\*) Sieh' einen solchen recensirt von J. D. Schulze, in Jahns Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, 3ter Jahrg. (1828) 3ter Band, 2tes Heft S. 190 — 93.

\*\*) Quintil. instit. orator. L. VIII. cap. 8. §. 24. edit. Spalding.

mir ein Lehrbuch die Grundsätze einer Wissenschaft dar, und verdeutliche sie mir (auf Schulen wenigstens) da, wo es nöthig und thunlich ist, durch ein und das andere Beispiel. Nie überschreite es die Gränzen eines mäßigen Handbuchs. Die weitere Ausführung und Erläuterung der Grundsätze, und die Anführung von mehr Beispielen, bis die Schüler das Vorgetragene verstehen, bleibe dem mündlichen Unterrichte und dem Ermessen des Lehrers vorbehalten. Auch vergesse man nicht, daß Wohlfeilheit ein Schulbuch sehr empfiehlt, wenn es sonst brauchbar ist.

Noch schädlicher als zu große Ausführlichkeit ist aber übertriebene Kürze, wie wir sie z. B. in einem erst voriges Jahr erschienenen Schriftchen \*) finden. Was leistet mir denn ein Lehrbuch, wenn nicht bloß die Beispiele zu Regeln, sondern sogar die Regeln selbst in ihm fehlen? — Oder soll etwa der Lehrer das im Buche Fehlende durch Dictiren ergänzen? — Aber schon längst ist jedermann über das Nachtheilige alles derartigen Dictirens auf Schulen einverstanden. Oder soll der Lehrer es den Schülern selbst überlassen, sich während seines mündlichen Vortrags so viel aufzuzeichnen, als ihnen zum Verständnisse des kurzen Leitfadens nothwendig scheint? — Aber die Schule wird doch nicht schon zur Universität werden sollen. Wie viele Schüler werden nicht bei diesem Nachschreiben ihre Aufmerksamkeit auf das Papier statt auf den Lehrer richten, seine Erklärungen nur halb verstehen und vielleicht noch schlechter niederschreiben? Und braucht man lange im Lehramte zu stehen, um sich zu überzeugen, daß man mit der Mehrzahl der Schüler zufrieden seyn müsse, wenn sie das verstehen lernt und inne hat, was im Lehrbuche steht? — Oder soll vielleicht der ganze rhetorische Unterricht überhaupt nur in kurzen allgemeinen Umrissen gegeben werden? — Dies wäre aber ein eben so unglücklicher Gedanke, als

---

\*) Dilschneider behandelt in seinem Leitfaden für den Unterricht in der Stillehre in den obern Klassen der Gymnasien. Rdm 1828. das ganze Gebieth der Prosa und Poesie auf 52, sage zwei und dreißig Seiten klein Octav, von denen erst noch 2 auf Titelblatt und Kehrseite kommen. — Dieses Werkchen ist in dieser Gestalt nicht einmal als Uebersicht für den brauchbar, welcher Rhetorik und Poetik schon gehört hat, geschweige für den, der sie erst noch hören soll.

der wohl ist, Geschichte auf Schulen in allgemeinen Umrissen zu lehren. Die ganze Natur des jugendlichen Menschen sträubt sich dagegen. In der Anschauung des Einzelnen will er leben; für seine Einbildungskraft will er Nahrung, für seine Phantasie Anregung haben; auf den Schauplatz der Begebenheiten selbst soll man ihn hinführen, in den Kreis der Handelnden selbst eintreten lassen; das eine Mal will er wißbegieriger Beobachter, das andere Mal warmer Theilnehmer der Handlung seyn; an dem, was man vor seinen Augen, gleichsam neu geschehend, vorüber führt, will er sein Herz mit inniger Liebe zur Tugend entzünden, und mit regem Abscheu vor dem Laster erfüllen; aus dem eigenen Munde der edlen Männer der Geschichte will er Weisheit vernehmen, und durch die Individualität der historischen Züge soll sein Verstand zu gründlichem Urtheile angeleitet, sein Gedächtniß vor leichter Vergesslichkeit bewahrt werden. Und darum sind denn auch gut geschriebene Biographien merkwürdiger Personen für ihn so anziehend. Leisten ihm aber dieses todte Namen und Jahrzahlen? Lassen sie nicht Verstand, Herz, Gedächtniß, Einbildungskraft, Phantasie unangeregt? Ist das an die Jugend gestellte Verlangen, dieselben aufzufassen, nicht der Aufgabe an einen Mnemoniker zu vergleichen, eine Menge unter einander geschriebener bedeutungsloser Namen und Zahlen in der nehmlichen Reihenfolge wieder herzusagen? — So wie es nun mit der Geschichte ist, so ist es mit jedem Lehrgegenstande für die Jugend. Bloßen Contouren kann diese keinen Geschmack abgewinnen; ganze Gemälde will sie haben. Im Einzelnen, Individuellen lebt und schwebt sie; allgemeine Umriffe wünscht sie dem spätern, kältern Alter überlassen zu können, wo sie über die Bedeutung dessen, was in die Umriffe aufgenommen wird, schon hinlänglich unterrichtet ist \*). Man gebe daher den Versuch auf, dergleichen allgemeine Umriffe auch auf unsern rhetorischen Boden zu verpflanzen; sie fassen da keine Wurzel und tragen keine Früchte. Man gehe vielmehr beim Unterrichte ins Einzelne ein; suche auf diesem Wege die Grundsätze und Regeln so anschaulich als möglich zu

---

\*) Deswegen halte ich auch, im Einverständnisse mit vielen Schulmännern, mit welchen ich hierüber gesprochen habe, eine Particulargeschichte Griechenlands und Roms und unseres deutschen Vaterlandes auf Schulen für weit nützlicher, als eine allgemeine Weltgeschichte, weil diese, bei den wenigen Stunden, die ihr zugewiesen sind, speciell genug zu machen, keine leichte Aufgabe ist.



machen; nehme zu diesem Ende, wie Petritsch \*), Mühllich \*\*) u. A. besonders Gleichnisse und Beispiele zu Hilfe, — denn auch hier gilt wie im Moralischen das Praecepta docent, exempla trahunt; verarbeite sie, und man wird finden, man bemühe sich in diesem Felde nicht vergebens. —

Bevor ich diese Abhandlung schliesse, kann ich nicht umhin, noch eine Frage zur Sprache zu bringen, ob es nehmlich für den Schulunterricht nicht zweckmäßig wäre, ein Lehrbuch der Rhetorik in der Art abzufassen, daß man den, systematisch und in gedrängter Kürze, in der Muttersprache aufgestellten, Grundsätzen von Paragraph zu Paragraph die Aussprüche der alten Rhetoren über den betreffenden Gegenstand, also des Aristoteles, Cicero, Quintilian, Hermogenes, Demetrius, Longinus, Aphthonius \*\*\*) u. A. beifügte. Welcher von diesen Rhetoren sich über irgend eine einzelne Materie am bestimmtesten und faßlichsten ausspräche (dies dürfte gewöhnlich Quintilian seyn), dessen Ausspruch würde, wenn er nicht zu groß wäre, wörtlich angeführt, so wie auch, wenn etwa einer dieser Schriftsteller eine von den übrigen abweichende Ansicht aufstellen sollte; die Stellen der übrigen aber würden bloß citirt, zum Nachschlagen für den Lehrer und auch für den Schüler (wenn auch vielleicht erst in spätern Jahren), im Fall dieser die Werke bei der Hand, und zum Nachlesen derselben Muße haben sollte. In wie fern der Plan von Wiedenburgs Zusammenstellung mit dieser Ansicht übereinstimmt oder nicht, weiß ich nicht; ich habe, mehrfacher Nachfragen ungeachtet, seine Schrift \*\*\*\*) nie zu Gesicht bekom-

---

\*) Institutiones ad Eloquentiam, scripsit Xav. Herm. Petritsch, Pragae 1817. 2 Tom. 8.; pars prior, prolegomena et institutiones oratorias complectens.

\*\*) Beispielsweise führe ich hier nur an, daß er S. 128. S. 145 ff. seines Leitfadens nicht vergessen hat, zu der Lehre über die rhetorischen Uebergänge, einem nicht unwichtigen Gegenstande, aus Cicero eine Menge Uebergangsformeln anzuführen.

\*\*\*) Seine Ehre besonders halte ich, wenn man sie weniger trocken und steif, sondern etwas freier behandelt, für eine sehr nützliche Stylübung.

\*\*\*\*) Praecepta rhetorica e libris Aristotelis, Ciceronis, Quintiliani, Demetrii et Longini collecta, disposita, passimque susppleta. Brunov. 1786. — So eben, als diese Abhandlung bereits dem Drucke übergeben werden sollte, erhalte ich dies Werk von Hrn. geistlichen Rath Loreye gütigst mitgetheilt.

men können. Vorzüglich zwei Schulprogramme \*) meines werthen Freundes Prof. Dr. Heinr. Schreiber, die er vor mehreren Jahren als Director des großherzogl. Gymnasiums zu Freiburg herausgab, und in denen er die allgemeinen Grundsätze der Dichtkunst und die Grundsätze der dramatischen Dichtkunst auf ähnliche Weise nach Horaz, Aristoteles, Vida, Boileau und Quintilian (einiges Historische) behandelte, bestimmten mich, näher darüber nachzudenken, was sich aus einer solchen Bearbeitung der Rhetorik für Schulen für ein Gewinn ergeben würde. Meine Gedanken hierüber theile ich nun hier in Kürze um so lieber mit, da auch Thiersch den Lehrer der Rhetorik vorzüglich auf jene alten Rhetoren hingewiesen hat \*\*), und da ich nicht ohne Vergnügen sehe, daß seither Mühllich seinen Leitfaden, wenn auch nicht durchweg, doch größtentheils nach diesem Plane angelegt hat, und daß man, auch aus dem Erscheinen von Hillebrands *Literar-Aesthetik* \*\*\*) und *Aestbe-*

\*) Allgemeine Grundsätze der Dichtkunst, hauptsächlich nach Horaz. Freiburg im Breisgau 1823. VIII. und 36. S. 8. und: Grundsätze der dramatischen Dichtkunst. Ebd. 1824. II. und 26. S. 8. — Daß diese zwei Schulschriften noch keine Beurtheilung erhalten haben, dürfte theils daher rühren, daß sie nicht in Buchhandel kamen, theils aber daher, daß eigentlich erst seit dem Erscheinen des Seebodeschen Archivs, der allgemeinen Schulzeitung und vorzüglich der Jahnschen Jahrbücher die süddeutschen Schulen mit den norddeutschen und mitteldeutschen in literarischen Verkehr getreten sind.

\*\*) S. die oben angeführte Stelle: — »sowohl in ihrer Theorie, wobei ein kundiger Lehrer die Schriften von Aristoteles, Cicero und Quintilian hauptsächlich benutzen wird, als auch in der Ausübung.«

\*\*\*) Lehrbuch der Literar-Aesthetik, oder Theorie und Geschichte der schönen Literatur, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen, zum Selbststudium und Gebrauche bei Vorträgen, von Dr. Jos. Hillebrand. Mainz 1827. 2 Th. 8. (enthält auch die allgemeine Aesthetik und Poetik). — Ein sehr schätzbares Lehrbuch, voll Scharfsinn und Erudition, das sich aber seiner Anlage nach und besonders auch, weil es die Grundsätze ohne alle Beispiele hinstellt, mehr für Universitäten als für Schulen eignen dürfte.

*tica literaria antiqua* \*) zu schließen, in unsern Tagen vielseitig das Bedürfniß fählt, in der Rhetorik wieder auf die Alten zurückzukommen. Ich bitte also, mir in dem Gange meiner kurzen Betrachtung zu folgen, und die Bedenklichkeiten, die man etwa hie und da haben könnte, auf das Ende zu versparen, wo sie eine Beleuchtung finden werden. —

Daß es jeder Schule vor allem daran gelegen seyn müsse, Einheit in ihren Unterricht zu bringen, unterliegt bei Schulmännern wohl keinem Zweifel mehr. Eben so ausgemacht ist es, alles Schreiens in Broschüren und in politischen Zeitungen ungeachtet, daß das klassische Studium Hauptaufgabe der Gelehrtenschulen seyn und bleiben müsse. Wie schwefterlich würde nun aber die Rhetorik, auf solche Weise nach den Alten bearbeitet, dem übrigen klassischen Studium die Hand reichen? Wie augenscheinlich würde sie den Schüler, und vorzüglich den Gegner des klassischen Studiums, welcher den stillen wohlthätigen Einfluß, den dasselbe auf seine Jugendbildung gehabt hat, und dadurch auf sein ganzes Leben äußert, nicht anerkennen will, sondern immer einen handgreiflichen nachgewiesen verlangt, gleich jenem, der die Allmacht, Weisheit und Güte Gottes in dem geräuschlosen Wirken der Natur und der Religion und in dem stillen Gange der menschlichen Schicksale nicht aufzufinden weiß, sondern, auch heut zu Tage noch, zu seiner Ueberzeugung immer Wunder fordert; wie augenscheinlich, sage ich, würde die Rhetorik, so behandelt, diesen eines bessern belehren und ihm beweisen, daß wir aus den alten Klassikern nicht bloß Wörter lernen, sondern daß wir ihnen, nebst hundert andern Dingen, auch die Grundsätze über eine Kunst verdanken, die unbestritten auch auf unser heutiges Leben und Wirken noch den mächtigsten Einfluß hat; Grundsätze, die in ihrer ursprünglichen Gestalt, wie sie vor Jahrtausenden durch den Griffel dieser Männer aufgezeichnet wurden, bis auf den heutigen Tag noch, im Allgemeinen, die unübertroffenen Originalien sind, welche die meisten Neuern nur kopiren? — Und wenn es, bei aller Mühe, die man sich zu geben hat, den Menschen zum Selbstdenken anzuleiten, und auf die Zeit der geistigen Mündigkeit vorzubereiten, wo einst das *Noli jurare in verba magistri* ihm als Lösungswort gelten soll; wenn es ewig eine psychologisch = richtige Erscheinung bleiben wird, daß die Jugend eben so sehr oder noch mehr auf den Mann sieht, aus dessen Munde eine Lehre kömmt, als auf die Lehre selbst, das Ge-

---

\*) *Aesthetica literaria antiqua classica, sive antiquorum scriptorum cum graecorum tum latinorum de arte literaria praecepta et placita, collecta, ordine*

wicht dieser nach dem Gewichte jenes beurtheilt, und Interesse, Wärme, Begeisterung für eine Sache fühlt, wenn ihr der Mann, von dem sie herrührt, Interesse, Wärme, Begeisterung einflößt: aus wessen Munde könnte ein gefühlvoller Schüler die Grundsätze einer schönen Schreibart mit mehr Interesse vernehmen, als aus dem Munde dessen, auf den man ihn, beinahe seit seinem Eintritte in die Schule, als auf das reinste Muster einer solchen hinwies? Wessen Aussprüche über die Wege, zur Beredsamkeit zu gelangen, mit mehr Wärme anhören, als dessen, der es, indem er sie selbst befolgte, zu solcher Meisterschaft brachte, daß sein Name bei allen gebildeten Nationen für gleichbedeutend gilt mit dem eines vollendeten Redners? Welcher Männer Ansichten über Sprache mit mehr Begeisterung folgen, als derer, von welchen ihm die Geschichte sagt, daß beinahe jeder, der mächtig war in Wort und Schrift, bei ihnen in die Schule ging, oft wenn er's selbst nicht wußte? —

Ferner könnte man ein solches rhetorisches Lehrbuch sehr zweckmäßig zum Memoriren benützen. Die kürzeren Stellen aus den lateinischen Rhetoren (von den griechischen will ich hier absichtlich nichts sagen) ließe man nehmlich von den Schülern wörtlich auswendig lernen. Dieses würde schon sowohl als bloße Gedächtnißübung, die bei jungen Leuten eben so wenig unterlassen werden darf, als die Ausbildung einer andern Anlage, von keinem geringen Nutzen seyn, als auch wegen des Inhaltes dessen, was memorirt werden soll. Denn gilt das *Tantum scimus, quantum memoria tenemus* von jemanden, so gilt es ganz gewiß von der Jugend. Noch bedeutender aber wäre der Gewinn, den man in sprachlicher Hinsicht, besonders für das Lateinische, daraus ziehen könnte. Daß diese Sprache, durch das Hineintragen von gar Vielerlei und manchemal Fremdartigem in den Schulunterricht, in neuerer Zeit da und dort etwas in Nachtheil gekommen ist, läßt sich nicht läugnen. Hier könnte sie nun wieder zu einer nicht zu verschmähenden Entschädigung kommen. Der Schüler müßte nehmlich die Stellen der Rhetoren, bevor sie von dem Lehrer in der Schule erklärt, und nachher von ihm memorirt würden, natürlich vorher für sich zu Hause übersetzen. Dies dürfte ihm wegen der leicht faßlichen Sprache, in der sie abgefaßt sind, wenig zu schaffen machen. Doch hätte es für ihn auch schon wieder das Gute, daß er dadurch mit der lateinischen und griechischen Terminologie der Rhetorik bekannt würde, und auch den Lehrstyl practisch kennen lernte, der ihm bis-

her noch unbekannt geblieben ist. Durch das Memoriren der Stellen bereicherte er sodann seinen Geist mit einem bedeutenden Vorrathe von Wörtern und Redensarten, die ihm um so erwünschter seyn dürften, weil sie sich auf Ideen beziehen, die nicht außer dem Kreise unseres heutigen Denkens und Lebens liegen. — Und wie schön ließen sich dann Uebungen im Lateinsprechen daran anknüpfen; Uebungen, bei denen es einem nicht so fast unmittelbar um das Sprechen selbst zu thun wäre, als mittelbar durch dasselbe um Gewandtheit im schriftlichen Ausdrucke und um Befestigung in der Sprache überhaupt! Solche Sprechübungen fehlen in Norddeutschland beinahe auf keiner Schule, und fehlten auch bei uns nicht, als noch Klosterschulen existirten, besonders bei den Jesuiten, denen wir übrigens, sammt ihrem Latein \*), eine sanfte Ruhe wünschen wollen. Wie man aber bei dergleichen Sprechübungen zu Werke gehen könnte, will ich hier mit wenigen Worten berühren.

Eine Hauptschwierigkeit bei solchen Sprechübungen, der Mangel an Gedanken, wäre hier durch die früher schon in den theoretischen Stunden erfolgte Erklärung, Entwicklung und Beleuchtung dessen, über was hier gesprochen werden soll, glücklich beseitigt. Der Schüler könnte schon den Kreis der Ideen, in welchem er sich hier, freilich in einer ihm noch nicht ganz geläufigen Sprache, bewegen soll. Der Lehrer setzte ihm also zuerst, um ihn beherzt zu machen, eine Frage, auf welche die klassische Stelle beinahe wörtlich als Antwort paßte. Durch das Gelingen der Antwort ermuthigt, würde der Schüler vielleicht eben so glücklich auf eine zweite Frage antworten, welche der Lehrer aber schon in der Art veränderte, daß jene klassische Stelle nur noch mit einer wesentlichen Veränderung der Construction als Antwort zu brauchen wäre; gerade in der Art, in welcher der catechetische Religionslehrer zu verfahren pflegt, wenn er sich überzeugen will, ob eine, wörtlich dem Catechismus entnommene, Antwort seines Zöglings nicht bloß aus dem Gedächtnisse, sondern auch aus dem Verstande komme. Und so würde der Lehrer dem Gespräche zwischen sich und den Schülern nach und nach eine immer freiere und selbstständigere Wendung geben, bis der zu besprechende Stoff ganz erschöpft wäre. Fehler, welche die Schüler, anfangs vielleicht häufig, nicht so fast aus Unkunde der Regeln, als vielmehr wegen der Neuheit der Sache begingen, dürften natürlich den Lehrer nicht abschrecken.

---

\*) Ein Pröbchen davon, aus neuester Zeit, lasen wir vor mehreren Monaten in der allgemeinen Kirchenzeitung.

Auch einem Ruhnken und Wolf werden bei ihren ersten derartigen Versuchen solche ent schlüpft seyn. Nur müßte er selbst seine Gedanken wohl beisammen behalten, um die Schüler gleich auf die Fehler aufmerksam zu machen, und den Faden der Unterredung nicht zu verlieren, und es besonders an Aufmunterung zu Muth und Beherztheit, einem Haupterfordernisse zum Gelingen solcher Versuche, nicht fehlen lassen. Würde man die Sprechübungen auf diese Weise auch nur ein Jahr lang fortsetzen, und ihnen wöchentlich auch nur eine, versteht sich der lateinischen Sprache zugeschiedene, Stunde widmen, so müßte man, glaube ich, am Ende doch zu einem nicht unerfreulichen Resultate gelangen. Wenigstens wäre hier ein Grund gelegt, auf den man in den philosophischen Klassen vor: Lyceen und auf Universitäten leicht weiter bauen könnte.

Dies genüge einweilen zur Empfehlung der vorgeschlagenen Methode, die Rhetorik nach den alten klassischen Rhetoren zu behandeln. Nun noch etwas Weniges über die Bedenklichkeiten, welche man dagegen haben könnte.

Der Ungenannte in: Der Zeitgeist und die Gelehrten schulen. Berlin 1829, 8. und mit ihm alle jene, die von Allem, was dem Studium der alten Sprachen förderlich ist, Gefahr für die deutsche Sprache fürchten, und das Aufstellen von Grundsätzen und Mustern aus den Alten als eine sklavische Aufopferung unserer nationellen Selbstständigkeit, und als eine schimpfliche Hingebung in fremde Knechtschaft betrachten, dürften vielleicht auch hier Gefahr wittern, und im Namen von »Tausenden von Predigern, Bürgermeistern, Professoren und Beamten aller Art in Demuth bitten: Laß uns, Herr, die deutsche Rhetorik!« \*) — Ja, wenn jene Furcht gegründet und diese Vorwürfe erwiesen wären, so gestehe ich, so wollte ich selbst aus Patriotismus nicht nur jenes rhetorische Projekt ganz aufgeben, sondern auch, da mich nun einmal die Vorsehung dazu bestimmt hat, als Deutscher unter Deutschen für Deutsche zu wirken, sogar noch geloben, mich ganz von den Alten zu trennen, so schwer mir dieses auch fallen möchte. Wie ungegründet ist aber diese Furcht? Wie eitel sind diese Vorwürfe? Der theoretische Unterricht wird ja deutsch gegeben, wie vorher; die Uebungen in schriftlichen Aufsätzen werden ja in deutscher Sprache eben so fortgesetzt, wie in der lateinischen: eine griechische und lateinische Erfindung und Anordnung der Gedanken gibt es, meines Wissens, auch nicht, die in ihren Grundsätzen anders als die deutsche wäre,

---

\*) S. 29. Vgl. S. 23, 25, 26.

und auf die Eigenthümlichkeit des Ausdrucks in diesen einzelnen Sprachen kann man ja auch fortan, wie bisher, theoretisch und practisch aufmerksam machen. — Oder sollte etwa eine dankbare Huldigung, die man fremdem Verdienste \*) darbringt, ein Majestätsverbrechen gegen die Nationalität, das Zurückgehen zu den Quellen, welches man in allen andern Wissenschaften so dringend empfiehlt, in der Rhetorik allein ein Mißgriff seyn, besonders wenn sie so klar und lauter fließen, wie diese? —

Doch könnte vielleicht einer sagen, dieser Plan wird sich nicht ganz durchführen lassen, zumal da er nach dem früher Gesagten sich über das Gesamtgebieth der Prosa erstrecken, und nicht bloß eine Rhetorik im engern Sinne in sich fassen soll. Aber auch in diesem Falle wird es uns nach dem, was ich oben über den Umfang des rhetorischen Unterrichtes bei den Alten sagte, an Materialien nicht ganz fehlen. Und würde es wohl sehr gefehlt seyn, wenn man in einzelnen Materien neuere Humanisten, zum Beispiel über Briefstyl den Erasmus zu Hülfe zöge? oder wenn man auch aus deutschen klassischen Theoretikern auf ähnliche Weise Stellen anführte, nach dem Beispiele Mühlischs, der auch solche aus Sulzer, Adelung, Wendel, Reinbeck u. A. genommen hat? Dies dürfte, wie Mühlisch in seinem Vorworte sagt, noch den Vortheil haben, daß der Gesichtskreis des Schülers auch literarisch erweitert würde. Und was würde es endlich viel verschlagen, wenn auch der eine und andere Paragraph des Lehrbuches ohne klassische Stelle bliebe? —

Weiter dürfte einer, der den Alten überhaupt, und folglich auch dieser Methode, Rhetorik zu lehren, abhold ist, gegen sie den dritten und letzten Anlauf, aber gleichsam einen Anlauf auf Leben und Tod nehmen und sagen: Wahr ist es freilich; die alten Rhetoren haben Cato's Definition eines Redners: Orator est vir bonus dicendi peritus, begierig aufgefaßt, und Quintilian insbesondere hat die Wahrheit derselben in einem langen Kapitel \*\*) darzuthun gesucht. Aber wissen wir nicht, daß sie nur auf Ueberredung, nicht auf Ueberzeugung hinarbeiteten? Wissen wir nicht, daß sie, um

---

\*) Von Männern, von denen man gleichfalls nach Isokrates Panegyri p. 51. opp. edit. Stephan. sagen könnte: »Τὸ τῶν Ἑλλήνων (καὶ Ῥωμαίων) ὄνομα πεποιήκασι μάλιστα τοῦ γένους, ἀλλὰ τῆς διανοίας δοκεῖ εἶναι.« — Sang doch selbst Schiller, der Stolz deutscher Zunge:

»Ninge, Deutscher, nach römischer Kraft, nach griechischer Schönheit!«

\*\*) Lib. XII. Cap. 1.

augenblicklich einen günstigen Eindruck zu bewirken, auch zu hinterlistigen Kunstgriffen und zu absichtlichen Täuschungen ihre Zuflucht nahmen? Wissen wir nicht, daß sie sich nicht scheuten, auch offenbar unsittliche, nicht bloß eines Christen, sondern jedes Menschen unwürdige Gefühle und Empfindungen zu erwecken? Will man also unsere Jugend ein Gleiches lehren? Will man sie zu Sophisten bilden, aus Christen wieder zu Heiden machen? — Schwere Anschuldigungen, wenn sich nichts dagegen vorbringen ließe! — Allerdings haben manche unwürdige Redner des Alterthums, wie manche Neuere, mitten im Schooße des Christenthums, und bei einer ganz andern Unterweisung und Erziehung, sich solche Kunstgriffe und Unsittlichkeiten erlaubt. Auch ist nicht zu läugnen, daß manche, im Allgemeinen edle, Männer unter den Alten (wie unter den Neuern), wenn sie eine Sache zu behandeln hatten, von deren Gerechtigkeit sie selbst zwar überzeugt waren, sie aber, beim Gebrauche von lauter streng sittlichen Mitteln, andere zu überzeugen nicht hoffen durften, aus Mangel an besserer Einsicht; oder, wenn sie einer schlimmen Sache das Wort zu führen hatten, aus übel verstandenen Begriffen von Freundschaft, Dankbarkeit, Mitleiden, Patriotismus u. s. w. manchmal zu Beweismitteln und zu Wendungen der Rede ihre Zuflucht nahmen, welche vor dem strengen Richterstuhle der Sittlichkeit nicht bestehen. Doch dies hatte in ihrer Behandlung der Rhetorik nur auf einen kleinen Theil der Lehre von der Auffindung und Anordnung der Beweise, und auf einige wenige Grundsätze des Ausdruckes Einfluß. Die Regeln über die Auffindung der Beweise für die wirkliche Wahrheit oder Güte einer Sache ließen sie in ihrer Rhetorik nicht weg, fügten ihnen aber noch andere bei, welche dazu dienen sollten, eine Sache, mit deren Wahrheit oder Güte es schlechter stand, zu empfehlen. Letztere dürfte man also nur theils weglassen, theils historisch behandeln, und dieses auch bei Anführung der Kunstgriffe thun, deren sie sich zu demselben Zwecke bei der Stellung der Beweise bedienten, so wie bei der Lehre über die Erregung der Affecte, und bei einigen eben dahin abzielenden Grundsätzen des Ausdruckes. Dadurch, so wie durch die Beisetzung der Bemerkung, daß ein rechtschaffener und gewissenhafter Mann sich nie zu den schändlichen Kniffen der Sophistik erniedrige, und von der Berebtheit nie gegen seine bessere Ueberzeugung Gebrauch mache, wären alle Bedenklichkeiten und Besorgnisse gehoben \*).

---

\*) Da hieße es denn auch: Πάντα δοκιμάζειτε τὸ καλὸν κατέχετε. S. Paul. I. Thess. V. 21.



Nun bleiben mir noch zwei Einwürfe zu widerlegen übrig, welche mir gerade von der entgegengesetzten Seite, nemlich von Freunden des klassischen Studiums, gemacht werden könnten. Ich hätte, dürften mir nemlich einige von diesen sagen, weiter oben nicht mit Unrecht angepriesen, wie begeisternd es auf einen gefühlvollen Jüngling einwirken müsse, wenn er die Grundsätze der Rhetorik gleichsam aus dem eigenen Munde derer vernehmen könnte, welche theils selbst als noch unerreichte Muster der Beredsamkeit dastehen \*), theils aber von allen gebildeten Nationen als ihre gemeinsamen Lehrer in der Redekunst dankbar anerkannt werden. Die Begeisterung könne aber wohl nie größer seyn, als wenn man statt einer aus Bruchstücken aus ihnen zusammengesetzten Theorie, wie ich sie vorschläge, ihre Werke selbst, oder, weil dies natürlich die Kürze der Unterrichtszeit nicht erlaube, wenn man eines oder das andere ihrer Werke vollständig in der Schule übersetzte und erklärte. Eine andere Parthie aber dürfte mit Hillebrand \*\*) anrathen, die Theorie nach den neuesten Ansichten selbstständig für sich zu behandeln, und die Ansichten der Alten über Rhetorik in den der Erklärung der Klassiker gewidmeten Stunden, parallel mit jener, aus einer systematisch geordneten Chrestomathie, etwa aus seiner *Aesthetica literaria antiqua classica*, kennen zu lernen. — Aber weder das eine, noch das andere dürfte wohl angehen. Denn, um den ersten Vorschlag zuerst in Ueberlegung zu ziehen, abgesehen von dem Conflict dieser Ansicht mit der des Ungenannten, wenn man unter den alten Rhetoren, zum Behufe der Erklärung, einen auswählen wollte, so dürfte wohl an keinen andern zu denken seyn, als an Quintilian; da er unter jenen der einzige ist, der uns die rhetorischen Grundsätze, für sich allein, ohne daß man nothwendigerweise noch einen andern beizuziehen brauchte, in ziemlicher Vollständigkeit und dabei in anerkannt klassischer Sprache gibt. Seine *Institutio oratoria* ist aber, um sie mit den Schülern in einem Jahre statarisch durchzugehen (und dieß müßte hier doch wohl geschehen), von zu großem Umfange. Dhuedics enthält sie auch Manches, was theils pädagogischen Inhaltes ist, und was junge

---

\*) Oder wie Quintil. instit. orator. L. X. cap. I. §. 112. edit. Spalding. sagt: Apud posteros id consecutus, ut Cicero jam non hominis nomen, sed eloquentiae habeatur.

\*\*) Praef. in Aesthet. liter. p. VI. seq.

Rente, so höchst interessant es auch immer bleibt \*), in einer Theorie gerade nicht zu wissen brauchen; theils aber nur auf die gerichtliche Beredsamkeit der Alten Anwendung hatte, und was demnach ebenfalls für die Jugend noch von keinem Nutzen ist. Aus diesen zwei Gründen müßte man also aus Quintilian Manches weglassen, und dieses bald Erklären, bald Ueberschlagen einzelner Abschnitte würde die Schüler nothwendig im Ueberblicke des Ganzen verwirren, und den vollständigen Quintilian hätte man auf diese Weise doch wieder nicht kennen gelernt. — Was aber den zweiten Vorschlag mit der Erklärung einer klassisch-rhetorischen Chrestomathie neben der Theorie betrifft, so wird man die Schüler doch nicht mit lauter ernster Theorie abspeisen wollen, sondern ihnen doch auch einmal das eine und andere Meisterwerk der klassischen Beredsamkeit in die Hand geben \*\*), in welchem sie die Regeln in ihrer Lebendigkeit, und den Genius der klassischen Sprachen in seiner Vollendung schauen können, und damit sie, wenn von Isokrates Numerus, von Demosthenes Donner und von Cicero's Fülle die Rede ist, nicht immer nur in kalter Erzählung zu sagen gendthigt sind: »Unser Lehrer hat uns davon gesprochen;« sondern daß sie selbst auch einmal in feuriger Begeisterung ausrufen können: »Wir selbst haben ihn gemessen, wir selbst ihn vernommen, wir selbst sie gegossen!« —

---

\*) Denn Quintilian verfolgte in seinem Werke ganz denselben Plan, den nach Plin. Epistol. III. 5. der ältere Plinius in seinem verlohren gegangenen Werke »*Studiosus*« vor Augen hatte: *Studiosi tres, in sex volumina propter amplitudinem divisi: quibus oratorem ab incunabulis instituit ac perficit.*

\*\*) Doch dürfte es rathsam seyn, bei der Wahl der zu erklärenden Reden sich stets an das zu erinnern, was Wolf S. X. des, seiner Ausgabe von Demosthenes Septinischer Rede vorausgeschickten, Briefes an Reiz sagt: *Noceat autem aetati, rerum imperitae, ii scriptores maxime, qui obviis verbis, facillique ac dilucidata oratione complectuntur res ejusmodi, quibus capiendis multa antiquitatis doctrina opus est. Talis oratio quum saepe etiam doctum deludat, fit plerumque illud, quo nihil nocentius esse potest, ut qui immature legunt, multum legendo nihil plene et accurate intelligere discant.*

Rastatt im Juli 1829.

G r i e s h a b e r.

über

# Anleitung zu deutscher Beredtsamkeit

auf

## Gymnasien.

A b h a n d l u n g

von

**Heinrich Niemeyer,**

Gymnasiallehrer in Nordhausen.

---

Nordhausen,  
in Commission bei Wih. Röhne.  
1834.



---

Über  
Anleitung zu deutscher Beredsamkeit  
auf Gymnasien.

„Es giebt Zeiten, wo man öffentlich sprechen muß,  
weil Empfänglichkeit dafür da ist, und eine solche  
Zeit scheint mir die jetzige zu sein.“

Schiller. Brief an Körner. Dec. 1792.

---

I.

Der weise Aristipp, als man ihn fragte, was Jünglinge lernen müssen, er-  
wiederte: „Alles, was Männer gebrauchen können.“ Diese Antwort des Griechen, wie  
jener Ausspruch Schiller's leiten zu ernster Berücksichtigung eines bei übrigens höchst  
sorgsamer Pflege der geistigen Ausbildung deutscher Jugend in den öffentlichen Schulen  
dennoch größtentheils nicht genügend beherzigten Gegenstandes; wir meinen: Anleitung  
zu deutscher Beredsamkeit und Übung in derselben. Ursachen der  
Wernachlässi-  
gung der Ber-  
edtsamkeit.

---

Vor bemer kung. Eine größere Zahl von Citaten, als vielleicht nöthig scheinen möchte, hat der  
Verf. deshalb Statt-finden lassen, um seine Ansicht, die nicht zu den überall begünstigten gehört,  
auch durch äufere, ehrenwerthe Zeugnisse zu stützen. Sollte es hie und da an Genauigkeit und  
Vollständigkeit fehlen, so entschuldige man solche Mängel damit, daß die vorliegende Abhand-  
lung unter dem Drange unausgesehter Berufsgeschäfte hat abgefaßt werden müssen.

Unter deutscher Beredtsamkeit<sup>1)</sup> verstehen wir in engerer Bedeutung hier die freie, mündliche, deutsche Rede in ihrer Vollkommenheit.

Diese edle Kunst war in unserm Vaterlande während der zunächst verfloßnen Jahrhunderte fast auf das einzige, enge Räumlein der Kanzel beschränkt und selbst da, wenigstens hinsichtlich der Prüfung der Candidaten, nicht eben beachtet worden. Es schien Anleitung zu und Übung in der Beredtsamkeit höchstens für den geistlichen Stand, dem doch nur die geringere Zahl sich widmet, bestimmt und für das ganze übrige öffentliche und Privatleben ohne sonderlichen Einfluß.<sup>2)</sup> Auch traten in der That bisher für Nichtgeistliche nur seltene Veranlassungen ein, etwa bei einzelnen feierlichen Gelegenheiten im Staats- oder Facultätsleben oder in ähnlichen amtlichen Verhältnissen öffentlich in der Muttersprache zu reden. Hier aber war der Stoff wohl meistentheils nicht sonderlich zu wahrer, die Geister durch Kraft und Schönheit des lebendigen Wortes ergreifender Beredtsamkeit geeignet, und es wurden deshalb Reden dieser Art mit derselben Gleichgültigkeit gehalten, wie angehört.

Aus obigen Gründen zusammengenommen läßt es sich vorzüglich erklären, daß Anleitung und Übung, betreffend jene hohe Kunst, auf vielen Schulen gering geachtet, im Schulplan wenig berücksichtigt und in der Praxis wohl gar gänzlich vernachlässigt wurde und — wird.

So fehlte denn allerdings der Art der Rede, welche noch geübt wurde, meistentheils die Kraft und Kunst, wodurch Geister ergriffen und veredelt werden. Unsere Rhetoren von der alten Schule schleppten bei dem Mangel an Musterbeispielen mündlicher Beredtsamkeit in Deutschland selbst<sup>3)</sup>, gemeinig den formfeierlichen, schlechteren, römischen Rednern deren Pedanterie nach, während man doch jenseit der Alpen seit Wiederherstellung

<sup>1)</sup> Ueber den Begriff der Beredtsamkeit: Plato: 1. Abschn. des Gorgias und letzter des Phädrus. *Aristot.*: *Rhet.* I. 2. §. 1. *Cic.*: *orat.* XXXVI. §. 123. *Quintil.*: *inst. or.* II. 15. *Melanchth.*: *Declam.* I. 277. 90. (Argent. 1570). *Luther*: *Sämmtl. Schr.* (Ausg. v. J. G. Walch) XXII. p. 2240. *Ernesti*: *Init. rhet. in den prolegom. de rhet. univ.* §. 2. (Lips. 1750). *Kant*: *Kr. d. Urth.* §. 216. [(Gegen ihn *Blühdorn*: *Rel. Vorträge.* (Magdeburg 1808). *Pölig*: *Spr. der Deutschen V.* §. 147. S. 354. (Leipzig 1820). *Schott*: *Theor. der Beredt.* S. 11. (Leipzig 1807). *Krug*: *Allgem. Handwörterb. d. philos. Wiss.* I. S. 274. (Leipzig 1827). *Heinrius*: *Witb. zur deut. Beredt.* S. 46. ff. (Berlin 1831).] — *Sulzer*: *Theor. d. sch. K. u. W.* I. u. IV. *Westermann*: *Gesch. d. Beredt.* in *Griechent. u. Rom.* I. §. 1. (Leipzig 1833). *Die Orientalen*: *Encyclop.* v. *Ersh* u. *Gruber.* IX.

<sup>2)</sup> *J. D. G. Seebode*: *Etwas über Rhetorik und oratorisches Studium u. s. w.* Hildesheim 1815. S. 7. G. H. v. *Pölig*: *Sprache der Deutschen.* Leipzig 1820. S. 276. §. 84. *H. A. Kernbörffer*: *Practische Rhetor. Handbuch für Schulen u. s. w.* Leipzig 1834. *Borerinnerung* S. III.

<sup>3)</sup> *Heinrius* a. a. D. S. 10 ff. 23 ff.

der Wissenschaften weiser die geistig freien und gewandten Griechen zu Mustern genommen hatte<sup>1)</sup>).

Sedoch nicht der Mangel an Gelegenheit allein, im künftigen Berufe von der Meisterschaft in freier Rede Gebrauch machen zu können, auch die häufig verfehlte<sup>2)</sup>, meistens trockne, abschreckende<sup>3)</sup> Unterweisung in der Beredsamkeit: die ganze Methode des Unterrichtens überhaupt ist Ursach geworden, daß man rednerischen Übungen den gebührenden Platz und die sorgfältigste Berücksichtigung vorenthalten hat.

Es herrschte zeither in der übergroßen Anzahl öffentlicher Lehrstunden<sup>4)</sup> zu sehr die Richtung vor, unmäßiglich das Wissen in die jungen Geister hineinzuwängen und darin aufzuschichten<sup>5)</sup>. Hierdurch wurde das andere, mindestens eben so wichtige Hauptmittel zur Erwirkung wahrer, geistigen Ausbildung, nämlich, „die Jugend anzuleiten und anzuhalten, das, was sie gehört, klar in sich aufzunehmen, in Saft und Blut zu verwandeln<sup>6)</sup> und dann selbst wiederum in freier, mündlichen Rede wohlgeordnet und wohl lautend vorzutragen“<sup>7)</sup>, mehr, als billig und heilsam, in den Hintergrund zurückgedrängt. — Unserer Zeit, so schön und erhaben durch die Grundzüge des Charakters, der sie be-

1) J. H. E. Meierotto: Abschnitte aus deutschen und verdeutschten Schriftstellern zu einer Anleitung der Wohllebenheit. Berlin 1794. Vorrede S. 6 u. 7.

2) J. B. förmliche Aufführung von Schauspielen durch Schüler. Vergl. Einladung zu einer Aufführung dramatischer Unterhaltungen auf den 16. Februar 1770. v. Ehlers. Kritische Recensionen, kleinerer Schulschriften im Magazin für Schulen und Erziehung überhaupt. Frankf. u. Leipz. 1770 B. 5. Stück 2. S. 190 ff. Fr. G. Schwarz: Erziehungslehre. Leipzig 1829. B. I. Abtheil. 2. S. 405. 496.

3) Seebode (a. a. D.): „Noch immer war die Rhetorik als Wissenschaft ein magres Skelett. Was Wunder, daß diese Gestalt sie von Akademien und Schulen vertrieb? Und auch leider jetzt noch sieht man nur hie und da einen geistreichen Mann hinwirken, um wenigstens durch Vortrag und Anweisung etwas zu leisten.“

4) M. B. Cousin (Bericht über die deutschen Schulen. Revue de Paris XXIX. 1. 2.) glaubt die Möglichkeit, in so vielen Lehrstunden hintereinander auszuhalten, nur aus der Ruhe und dem Phlegma der jungen Deutschen erklären zu können.

5) J. Gedike: Gesammelte Schulschriften. Berlin 1789. S. 400, „Darin liegt der Hauptfehler, daß man in unseren Schulen immer noch mehr lehrt, als übt.“

6) Die *δύτης, ἀγνώστου* und *μνήμη* der Pythagor, *ἐμαθία*. Vergl. Schwarz: a. a. D. B. 1. Abth. 1. S. 322. 23. und 335.

7) J. S. Rosenhryn: Ueber den deutschen Unterricht auf Gymnasien. Königsb. 1832. S. 12. Seneca epist. 84. M. A. Muretus: de philosophiae et eloquentiae coniunctione: „Ab ipso aetatis meae principio ita studiorum meorum rationem comparavi, ut exornandae orationis curam cum rerum investigatione coniungerem.“

bewegt<sup>1)</sup>, so weise und emsig bemüht Unbrauchbares, Schädliches, den ganzen Wust veralteter Vorurtheile hinwegzuräumen, ist auch der schöne Ruhm zu Theil geworden, die Aufmerksamkeit ganz besonders auf durchaus vervollkommnete Erziehung und Unterweisung der Jugend gerichtet zu haben<sup>2)</sup>. Und vorzüglich aus den Bildungsanstalten Deutschlands, vor allen aber unseres Preussischen Staates suchen tüchtige Männer anderer Länder sich Normen für die ihrigen<sup>3)</sup>. Aufforderung genug für jeglichen Erzieher und Lehrer Preussischer Jugend, nach Kräften das herrliche Werk zu fördern, zu diesem Besuche denn auch über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige des Bestehenden ruhig nachzudenken und dann die etwa Statt findenden Mängel zur Sprache zu bringen, um so, im Fall das Rechte getroffen wird, dem Gemeinwesen zu nützen; wo aber nicht, die eignen, irrigen Ansichten durch fremde Belehrung zu berichtigen.

Diese Betrachtungen sind es, welche jetzt, da die Reihe, das Osterprogramm mit einigen Zeilen zu begleiten, bis zu mir herabgekommen, mich veranlaßt haben, einen, wenn auch nur geringen, Beitrag zur Verbesserung der Lehrweise darzubieten und hiezu mir besonders die Übungen in der „Beredsamkeit“ zu wählen. Denn — nicht zu gedenken der vielen, zu jeder Zeit gleich wichtigen anderen Gründe, diese Art der Jugendunterweisung vornämlich auch zu beachten — sind nicht alle jene Veränderungen, die im heutigen Staatenleben hervortreten, eben so viele Mahnungen: Übungen im mündlichen Ausdruck der Gedanken beim Unterrichte der Jugend jetzt ganz vorzüglich zu berücksichtigen<sup>4)</sup>?

## II.

Jede Beschäftigung des Schülers, die sich sowohl auf das Innere, die Bildung, als auf das Äußere, den Ausdruck der Gedanken durch die Rede bezieht, ist als un-er Abhülfe  
Berna-  
ung.

1) Kernbörffer: Anleitung zur gründlichen Bildung der öffentlichen Beredsamkeit. Leipzig 1833. S. 1. 2. 14. 15. 22 — 24.

2) Gedike a. a. D. IV. S. 75. 76.

3) „Preußen ist“, sagt Cousin in seinem Briefe an den Minister Montalivet, „das klassische Land der Kasernen und der Schulen; der Schulen, das Volk zu bilden, der Kasernen, es zu vertheidigen.“ *Revue de Paris* 1831. Schwarz; die Schulen. Leipzig 1832. S. 279. (Léon Boré): *D'un moyen de remédier à l'insuffisance de l'enseignement en France* pp. Paris 1832. vergl. J. Grimm in d. *Götting. gel. Anz.* 1833. Nr. 12.

4) Man vergleiche hierzu des verstorbenen Ober-Präsident v. Heynebeck Urtheil bei Heinssius a. a. D. Vorrede und S. 1. 4. 42 — 45. Kernbörffer a. a. D. und in dessen practischer Rhetor. Vorerinner. S. III. K. J. Blochmann: Ein Wort über die Bildung unsrer Jugend zur Wohlredenheit und öffentlichen Beredsamkeit. Dresden 1831. S. 8. 9. 23. Gedike a. a. D. S. 348. vergl. *Cic. de orat.* I. 8, 31. *Quinct. inst. or.* XII. 1, 26. 27. Leipzig. Lit. Zeit. Nr. 241. Oct. 1833, S. 1922.



leitung zur Beredsamkeit zu betrachten<sup>1)</sup>. Sie selbst ist die Wissenschaft und Kunst, wodurch das Gedachte in mündlicher Rede eindringlich überzeugend für andere vorgeztragen wird<sup>2)</sup>.

Die Stufen, auf denen man hier von früher Jugend an Schritt vor Schritt zum Gipfel emporsteigt, sind: lautes, rhetorisches Lesen<sup>3)</sup>, Declamation auswendig gelernter, dem Alter und der Fassungsfähigkeit angemess'ner Musterstücke<sup>4)</sup>, mündliche Wiederholung der Unterrichtsgegenstände und des bei Selbstbeschäftigung aus Büchern Erlernten, freier Vortrag des Selbstgedachten<sup>5)</sup>.

Ermunternd zu diesen Übungen wird schon das bei jenem Gange erweckte und dann gesteigerte Kraftgefühl; aber auch die Hinweisung auf den künftigen Gebrauch und Nutzen im Leben, besonders dem jetzigen, öffentlichen Leben, wird das Interesse und den Eifer vermehren.<sup>6)</sup>

Durch obengenannte, sorgfältig angestellte Übungen in der Beredsamkeit wird sowohl ein positiv reicher Segen gewonnen, als auch negativ gar manches bisher die Jugend drückende Übel beseitigt werden.

Bekanntlich ist große Klage geführt worden, daß viele junge Leute unsrer Tage von einer tadelnswerthen Frühreife<sup>7)</sup>, einem Reiffseinwollen in Dingen, für welche doch in der That ihre Kenntnisse und ihr Urtheil noch mangelhaft sind, nicht frei seien; daß manche sich in geselligen Kreisen Älterer nicht nur ungebührlich vordrängen, sondern auch altklug über die wichtigsten Gegenstände desto vorlauter sich hören lassen, je weniger sie dieselben noch zu fassen vermögen, wodurch sie denn zugleich die angemessenen Erheite-

<sup>1)</sup> J. G. Gottsched: Ausführliche Redekunst. 2 Thl. Aufl. 3. Leipzig 1743. Hauptst. II. §. 2 ff.

<sup>2)</sup> Klopstock: Dden. B. 3. „Unsere Sprache“ Str. 4. *Mel. Decl.* I. 286.

<sup>3)</sup> Herder: Sophon 1796. Ath. I. S. 185. Heinsius a. a. D. S. 67 — 69. 80. Blochmann a. a. D. S. 37. Rosenheym a. a. D. „Ueber die Elemente des declamatorischen Lesens, die Aussprache, Betonung, den Sprachgesang und die Pausen besitzen wir noch gar kein Werk.“ S. 83. Ebdort, S. 82 u. 83., eine Nachweisung mehrerer Schriften über einzelne hierher gehörige Gegenstände. Vorzüglich: Wollbebing: Pract. Lehrb. zur Bild. e. richt. mündl. und schriftl. Ausdr. Berlin 1794. S. 101 — 117. *Quinet. inst. or. I. c.* 8. §. 1. 2. X. c. 1. §. 8 — 11.

<sup>4)</sup> A. G. Meyer: Grundsätze der Erz. 2c. Halle 1799. Aufl. 3. I S. 358. 59. §. 168. Kernbörsfer a. a. D. Abschn. 8. Heinsius a. a. D. S. 63. Blochmann a. a. D. S. 40. *Quinet. I. c.* 11. §. 12 — 15.

<sup>5)</sup> Allgem. Lit. Zeit. Halle 1831. Nr. 136. S. 448. 3. 19 ff.

<sup>6)</sup> *Mel. Decl.* I. 275. 76.

<sup>7)</sup> F. F. Röhr: Zwei Schulreden. Weimar 1832. S. 19 ff. vergl. *Mel. Decl.* I. 113. 14. Schwarz: Erziehungsäl. I. 1. S. 389. 90.

rungen und Freuden, wie der Jugend schönsten Schmuck, die Bescheidenheit, zusammt der Gelegenheit, das, was noch fehlt zu erlernen, verlieren.

Wer trägt das heitere Bild fröhlicher Knaben- und Jünglingsjahre in lebendiger Erinnerung, vergönnet von Herzen den ihn umgebenden Knaben und Jünglingen nun auch den Genuß harmloser Freuden, wer wünscht das Andenken an diese Freuden, wie gegenwärtig bei sich, so auch in ihnen einst erblühen zu sehen, dem es nicht die Seele tief betrübt, so manche Jüngere nach Nebelgestalten haschen und, während die echte Freude an der Jugend eigenthümlichen Gütern für sie verloren geht, eiteln Trugbildern nachlaufen zu sehen!?

Worin aber hat jener beklagenswerthe Wahn, von dem wir so viele Jüngere befangen sehen, daß sie des Lebens Blüthe und Sonne in andern, als den ihnen durch ihr Alter angewiesenen Kreisen zu finden vermeinen, worin hat jenes dümelvolle Wesen, das uns bei geckenhaften, altflugen Schülern anekelt, seinen Grund?

Mag der Vorwurf hier die verkehrte, elterliche Erziehung bei Manchen, welche ihre höchste Freude darin finden, Kinder über die Jahre hinauszuschrauben<sup>1)</sup>, allerdings auch treffen, mag der Hang der Jugend, das Leben älterer spielend oder anmaßend vorwegzunehmen, das Seine dazu beitragen: die Hauptquelle, aus deren trüben Schoße der Dünkel der Jugend hervorschießt, liegt meistens in den Fehlern, an welchen die öffentliche Erziehungs- und Unterrichtsweise heutzutage an vielen Orten noch immer leidet, vorzüglich in jener überschwänglichen, erdrückenden Masse der verschiedenartigsten Gegenstände, womit man in einer beiweitem zu großen, auch den unterrichtenden Lehrer bis zur Erschlaffung abmattenden<sup>2)</sup> Anzahl von Lehrstunden<sup>3)</sup> die jungen Geister überschüt-

---

1) Gebike a. a. D. S. 322.

2) Ebeners. S. 325 — 28.

3) Man vergleiche die jährlich den Programmen der Gymnasien beigelegten Lectiöncataloge, in denen fast jedem Tage der Woche 6 oder 7 öffentliche Lehrstunden zugetheilt sind.

Luther X. p. 1973 §. 127. Mel. Decl. I. p. 266. Gebike a. a. D. S. 323 ff. S. 329.

„Es ist offenbar, daß grade der Privatfleiß die Hauptsache bei einem jungen Menschen ist, um schnelle und merkliche Fortschritte in seiner Ausbildung zu machen.“ — „Eine einzige Stunde selbstthätigen Fleißes ist einen Schüler weiter zu bringen im Stande, als zehn Lehrstunden.“ —

„Nur allein der Privatfleiß kann Selbstdenker und Untersucher bilden, ohne ihn wird der junge Mensch nie etwas anderes als Stümper und Nachbeter.“ S. 330.

F. G. Welker (Einladung zu den Prüf. und Redeüb. des acad. Pädagogiums d. 13. u. 14. Apr. 1810. Gießen) sagt: „Man muß die Selbstthätigkeit der Schüler als die Eine ganze Hälfte des Bildungsgeschäftes betrachten und zwar nicht die innre Reaction bei aller äußeren Mittheilung, sondern auch die durch äußere Mittheilung ungestörte Thätigkeit.“

tet, ohne hiebei die zur Verdauung, zur Verarbeitung und geistigen Aneignung erforderliche Zeit mit gewissenhafter, genauer Berechnung in Anschlag zu bringen<sup>1)</sup>.

Von jenem dunkelvollen, unklaren Sinne, der meistens aus den nur in das Gedächtniß hineingelernten, halbbegriffenen Dingen<sup>2)</sup> seinen Ursprung nimmt, die Geister zu reinigen und im Gegentheil es dahin zu bringen, daß sie Alles, was im Unterricht zum Lernen und Einsichten dargeboten wird, wirklich mit Einsicht lernen und fassen; dafür erscheint als zweckmäßiges Mittel dieses, daß man die jungen Leute unablässig anhalte, das Erlernte, so weit es nur irgend thunlich ist, im mündlichen Vortrage zusammenhängend wiederzugeben, wo dann darüber, ob sie jene Gegenstände zu ihrem wahren Eigenthum gemacht haben oder nicht, kein Zweifel übrig bleiben kann.

Der Lehrer an öffentlichen Schulen — auf welcher Stufe immer er auch hier unterrichte — soll nicht vorzugsweise dociren<sup>3)</sup>, sondern sein Ziel vielmehr sein, daß er die um ihn versammelte Jugend dahin bringe, das, was er vorgetragen, nachdem sie es klar in sich aufgenommen, in klarer Rede wiederzugeben.

Durch Übungen dieser Art, die, wo es irgend ausführbar ist, mit jedem Unterrichtsgegenstande verknüpft werden müssen, wird Knaben wie Jünglingen der treueste Spiegel vorgehalten, worin sie immerwährend richtiger erkennen, was sie entweder mit Sicherheit erfaßt haben, oder was noch unklar dämmert und erst dem Lichte näher gebracht werden muß<sup>4)</sup>; aber andererseits erwächst auch dem Lehrer selbst hier ein wichtiger Gewinn! Indem er seine Schüler sich frei auszusprechen unablässig veranlaßt, bietet sich ihm die trefflichste Gelegenheit dar, jedes Einzelnen sowohl eigenthümliche Anlagen, als die erworbenen

---

Weiter unten: „Es würde der größte Vortheil daraus erwachsen, wenn man außer der Stundenvermindrung im Allgemeinen noch besonders fleißigen und befähigten Schülern die Erlaubniß, manche Sectionen zu versäumen, ertheilte. Es würde so ein fruchtbares Selbststudium gedeihen unter Aufsicht der Lehrer und Controle der Arbeiten.“ Vergl. hiezu: *Bac. v. Verul. de aug. scient.* VI. c. 4: „man muß den Köpfen Freiheit lassen, wenn sie neben den Schulaufgaben gern etwas Anderes für sich arbeiten wollen.“ (Schwarz: *Ergich.* I. 2. S. 340.)

<sup>1)</sup> „Qu'importe l'experience, si elle n'est dirigée par la reflexion?“ F. II. (J. D. G. Preuß: *Freibrich der Große, eine Lebensgeschichte.* Berl. 1833. B. I. S. 343. II. S. 189.) Gebike a. a. D. S. 394. 98.

<sup>2)</sup> Gebike a. a. D. S. 32. — Auch daraus läßt sich der Dünkel junger Leute zum Theil erklären, daß sie Manches in der That besser wissen, als Aeltere, nämlich das, was später im Leben wenig oder gar keine Anwendung findet, womit sie aber in vielen Schulen „als dem Wichtigsten“ hauptsächlich beschäftigt werden. Vergl. Schwarz a. a. D. S. 417.

<sup>3)</sup> Gebike a. a. D. S. 391. 92.

<sup>4)</sup> *Mel. Decl.* I. 292. *Kernbörffer* a. a. D. S. 16 f. 4.

Kräfte und Kenntnisse, selbst dessen sittlichen Werth<sup>1)</sup>) richtiger und genauer beurtheilen, ja sittlich fehlerhafte Zöglinge durch den Vortrag sittlich vortrefflicher Musterstücke zu einer Verbesserung des Innern wenigstens anregen, vorbereiten und hinleiten zu können, und somit einen eben so schwierigen, als für heilsame Erziehung und Lehre höchst wichtigen Gewinn zu erwirken<sup>2)</sup>).

Wenden wir unsern Blick wieder auf die Schüler; wie wird das Bestreben, das Nützliche, Wahre und Schöne durch beredte Mittheilung auch andern zu gute kommen zu lassen, die jugendlichen Geister befeuern, wie wird es sie erfüllen mit Liebe zum Wahren und Schönen, wie an Gedanken und im Ausdruck derselben bereichern, veredeln und demnach zur vollständigen innern und äußern Ausbildung förderlich sein<sup>3)</sup>!

Durch erweckte Lust und Liebe zur Sache wird hier gewirkt werden, was kein Drbil, kein Häberlein, kein Infimus Schwerdtfeger je durch Strenge, Placken und Quälerei zu erreichen vermag<sup>4)</sup>). Nur großentheils unlustige, kalte, einseitige Gedächtnis- und Formenmenschen, wenig nütze und sehr unerfreulich für die menschliche Gesellschaft, im schreienden Widerspruch mit dem Worte „humaniora<sup>5)</sup>), lassen Pädagogen solcher Art aus den Schulen in die Welt hervorgehen<sup>6)</sup>). Durch geweckte Lust und Liebe zur Sache wird hier edler und sicher, als durch fade, stereotype Späße, zu denen manche, mildere Lehrer bei ihrem gefühlten Unvermögen, die Lehrgegenstände für die Jugend zu beleben, in äußerster Angst und Noth wohl auch ihre Zuflucht zu nehmen pflegen<sup>7)</sup>), das Ziel erreicht.

---

<sup>1)</sup> Aristot. Rhet. 1, 12. Quint. lib. I. prooem. §. 9. Mel. Decl. I. 259. 296. Krug: Universalsphil. Vorles. S. 113. 114. Kernd, a. a. D. S. 28 §. 33. Blochm. a. a. D. S. 21. 22.

<sup>2)</sup> Gebike a. a. D. S. 394. 410.

<sup>3)</sup> Kernd. a. a. D. S. 26. §. 21. Schon Alcuin (opp. I. ep. 85 ed. Froben) ermahnt seinen königlichen Freund und Schüler, Carl den Großen, „die Knaben in seinem Palaste so zu unterrichten, daß jeder durch seine Beredtsamkeit lerne, das Schönste seiner Gedanken auszusprechen.“

<sup>4)</sup> Lange: Schriften und Neben. 1832. Vergl. hier: Gurlitt: Schulschr. Th. II. S. 58. Hermann: Schulschr. Nr. II. 1814. Hanhart: Neben und Abhandl. pädag. Inh. Nr. I. 1824. Kirchner: Programm 1829, Straßsund. S. 29 — 31. Eggert: De via ac ratione, qua iuvenes ad humanitatem informandi sunt. Nov. Strelit. 1828, p. 30 c. 5.

„Niemand kann mit Worten  
Die Kindesucht beherten.“

Walter v. d. Vogelweide, (Vergl. Schwarz: Erz. I. 2. S. 150.)

<sup>5)</sup> Heinsius a. a. D. S. 15.

<sup>6)</sup> Mel. Decl. I. 260.

<sup>7)</sup> J. L. Danz: Ueber method. Unterricht i. d. Gesch. Leipz. 1798. S. 77 §. 34. Gebike a. a. D. S. 416. 17.

Größeren Erfolgen wird man bei dieser Weise zu unterrichten entgegensehen dürfen, als da, wo das ewige Einerlei des akromatischen Vortrags und das dann etwa regelmäÙig folgende, kalte Abfragen des Erlernten, beides in immer gleicher Wiederkehr eben so langweilig, wie das mechanisch-taktmäÙige Picken der Uhr, die ermüdeten Zuhörer einschläfert, durch die schlechte Form das Interesse auch für den besten Gegenstand selbst endlich zerstören muß.

Welche freudige Regsamkeit wird dagegen alle Geisteskräfte des Schülers beleben, wenn über alles, was abgehandelt ist, nun er selbst sich auszusprechen angeleitet, wenn vorzugsweise er in den Lehrstunden thätig erhalten wird!

Er findet, das weiß er in voraus, nachdem er daheim sich sorgfältig vorbereitet, wozu freilich ihm die erforderliche MuÙe nicht fehlen darf!), in der Klasse nicht nur den Lehrer, sondern auch die aufmerksame und richtende Versammlung seiner Genossen. Alle horchen auf, nun zu erfahren, was jener über den Gegenstand, womit auch sie durch häusliche Vorbereitung sich bekannt gemacht haben, vortragen werde.

Welch edler Reiz zur Aufmerksamkeit früherhin in der Klasse, und dann zum eignen Nachdenken; und welche lebendige Freude, wenn nun auch sie selbst den Vortrag des Mitschülers beurtheilen und hiermit zugleich Beweise ihres eignen Fleißes und Nachdenkens vorlegen?)!

Und schöne Stellung nicht minder des Lehrers bei dieser geistigen Selbstthätigkeit, bei diesen die innere Kraft weckenden und übenden Wettkämpfen seiner Zöglinge! Weise, unparthetisch, ruhig, freundlich lenkt er diese Kräftäusserungen jugendlicher Seelen, lobt geglückte Anstrengung, berichtigt bei fehlgeschlagenen, sacht hier wie dorten den Muth an. Gewiß schlingt bei so lebhaftem Verkehr unter einander das schöne Band geistiger Einheit inniger sich um Lehrer und Schüler; und eben so gewiß ist es, daß nur bei einer solchen, auch in den Unterrichtsstunden vorwaltenden Selbstthätigkeit der Schüler — möge auch der Lehrer immerhin zuerst allein dazu den Stoff darreichen — der volle Gehalt und Nutzen der Vorbildung in der Schule für das Leben wird gewonnen werden können.

Übrigens gehört die Aufgabe, durch Rede die Aufmerksamkeit vieler zu fesseln und

---

<sup>1)</sup> Ueber diesen wichtigen Gegenstand ein anderes Mal. Vergl. hier mehrere Stellen aus Welker's oben angeführter, schätzbaren Abhandlung. Auch Gedike's o. a. Schulschriften: Abhandlung IV. S. 114 ff. u. VIII. S. 322 — 66.

<sup>2)</sup> Kernb. a. a. D. S. 26 — 28. Cic. de finib. V. 19 §. 52. „Intelligi necesse est, in ipsis rebus, quae discuntur et cognoscuntur, invitamenta inesse, quibus ad discendum cognoscendumque moveamur.“ Welker a. a. D. „Der schöne vielvermögende Wettseifer, in neuerer Zeit so offenbar zu sehr vermist, wird bei selbstthätigen Uebungen der Schüler seine großen Wirkungen ausrichten.“

rege Theilnahme für das Vorgetragene zu wecken, nicht zu den leichten: „Alles muß der Redner wissen!“ sagt der alten Weltbeherrscherin Roma berühmter Sachwalter<sup>1)</sup>), „und darum“ äußert er sich an anderen Orten, „daraus ist die Zahl wahrhaft großer Redner in allen Staaten und zu allen Zeiten so auffallend gering gewesen<sup>2)</sup>.“

Dieselben Anforderungen aber, welche dort an Männer, die vor Männern reden, gestellt werden, finden im verkleinerten Maße auch bei Knaben und Jünglingen, die vor Ehrengleichen sprechen sollen, gleichfalls Statt.

Hier bei der lebendigen Rede — das merken auch die Jüngeren bald — ist mit bloß auswendig gelerntem Gedächtniswerk es nicht gethan; hier wird Verstand, der bestimmte und helle Begriffe bildet und ordnet, hier wird scharfe Urtheilskraft, besonnene Geistesgegenwart, hier Reichthum, Gewandtheit, Wohlklang der Sprache<sup>3)</sup>), hier wird edle Haltung, ausdrucksvolle Geberde, angemess'ne Bewegung in Anspruch genommen<sup>4)</sup>). Starke, unabweißliche Aufforderung auch schon für Anfänger, sich mehr und mehr, unter Anleitung sorgsamer Lehrer, den Besitz jener Erfordernisse zu erwerben, und den eben bei jenen Übungen und durch dieselben lebhafter gefühlten und bestimmter wahrgenommenen noch vorhandenen Mängeln und Schwächen abzuhelfen; wirksamer Sporn zum Lernen und zu lebhafter, aneignenden Theilnahme an allem, was den Geist bereichert, stärkt und ergötzt, was der Sprache Fülle, Kraft und Schönheit zuführt, was den Körper übt und veredelt, mit einem Worte, was für künftige, höhere Wirkungskreise des Mannes zu jeder und besonders in unsrer Zeit geschickt macht<sup>5)</sup>). Denn wer wirken will auf andere, dem wird es, wie sich dieses auch schon im Gespräch zeigt, durch die lebendige Rede vor allen gelingen. Und wir sollten wäghen, dahin zweckende Anleitung und Übungen bei Unterweisung und Erziehung der Jugend noch länger als etwa höchstens eine gleichgültige Nebensache im Lehrplan ansehen zu dürfen? — Sollten wir nicht vielmehr uns

---

<sup>1)</sup> Cic. de orat. I. 6 §. 20. *P. Francius. or. pr. eloq. p. 251. 52.* (in *C. Leuzow's Ausg. v. Cic. or. pr. Arch. poëta. Berol. 1823*): „Ad oratorem formandum omnes animi et corporis dotes conveniant ac conspirant necesse est.

<sup>2)</sup> Cic. de orat. I. 4 §. 16. *P. Franc. ibid. p. 252.*

<sup>3)</sup> Kernb. *Pract. Rhet. S. 290. 91.*

<sup>4)</sup> *J. D. Priestley: Vorles. über schriftl. und mündl. Vortrag. übers. v. J. v. Wackerbarth. Berlin 1793. Vorles. I. S. 10 — 12. Gottsched a. a. D. Pftst. 2. „Vom Charact. e. Redners.“ Kernb. a. a. D. S. 20 §. 15. Anm. 1. 2. 3. S. 26. 27. Pract. Rhet. S. 302 §. 3. ff. F. K. Grienpferl: Lehrbuch der Aesthetik. Braunschw. 1826. S. 268. ff. Cic. de orat. I. 21 §. 94. u. in topic: „Facit (actio) dilucidam orationem et illustrem et probabilem et suavem, non verbis, sed varietate vocum, motu corporis, vultu.“*

<sup>5)</sup> *Quinct. prooem. I. 1.*

bringend aufgefordert fühlen, jenem so hochwichtigen Gegenstande eigens und an und für sich zum mindesten wöchentlich einige Stunden in jeder Classe zu widmen? — Nehmen doch wir Älteren wohl an uns selbst wahr, daß wir, ohne jene Fertigkeit in mündlicher Rede uns erworben zu haben, unsere Gedanken und Empfindungen auf andere entweder gar nicht, oder doch nur schillernd, unklar, unkräftig, gleichsam nur geahnet von ihnen, übertragen können. Wie oft hört man selbst kenntnisreiche und in jeder andern Hinsicht tüchtige Männer bittere Klage führen (oder auch wohl Klage geführt werden über sie), es fehle ihnen die Gabe der Mittheilung. Und allerdings merkt man ihrer Rede, wie ihrer Schrift jene Vernachlässigung früherer Ausbildung in dem wichtigen Stücke, von welchem wir hier handeln, sehr mißbehaglich an<sup>1)</sup>. Das Trostlose: „ich weiß es wohl, kann mich aber nur nicht ausdrücken,“ müsse nicht mehr vernommen werden! Wenigstens müssen wir, die Jugend davor zu schützen, in Zeiten eifrigst bedacht sein<sup>2)</sup>.

Wenn mit besonderem Bezug auf unsern Gegenstand wir nur mit flüchtigem Blick die vorzüglichsten, künftigen Wirkungskreise unsrer Schüler überschauen, wenn wir sie als künftige Staatsmänner<sup>3)</sup>, Rechtsgelehrte, Verwaltungsbeamte<sup>4)</sup>, Geistliche<sup>5)</sup>, Krieger<sup>6)</sup>,

<sup>1)</sup> *Mel. Decl. I. 256. Leipzig. Lit. Zeit. Nr. 246. Oct. 1833. S. 1964. m.*

<sup>2)</sup> *Levezow l. c. praefat. p. IX — XI. ibid. P. Franc. or. pr. eloq. p. 190. Mel.: „nec putes oratorem subito nasci. Statim ab adolescentia inchoanda sunt exercitia.“* (Brief an Martin Sibemann, Lehrer der schönen Wissenschaften zu Mansfeld. 9. Nov. 1543). cf. *Epist. Ph. Mel. lib. I. p. 461. ed. a Casp. Peuc. Viteb. 1570. 8. X. Binger: B. Franklin's Leben und Schriften. Kiel 1829. Th. 3. S. 39. „Wer seine Muttersprache nicht in der Jugend lernt, wird sie nie lernen.“ „Adeo in teneris consuescere multum est.“* Virgil.

<sup>3)</sup> *Rf. v. Brandenb. Joachim I, Restor. Vergl. Mel. Decl. I. 279. Coelest. hist. comit. Aug. B. IV. p. 121. Salig: Vollst. Hist. d. Kugsb. Conf. Halle 1730. p. 178. Luther a. a. D. XXII. p. 57.*

<sup>4)</sup> *Mel. Decl. I. 56. 58. 74. 75. 78. 83. 255.*

<sup>5)</sup> *Ackermann: Kirchen- und Schulblatt für Mecklenb. 1832. I. 3. Abhandl. v. Dehn. Heinsius a. a. D. S. 30. ff. Priestley a. a. D. Vorles. 15. S. 187.*

<sup>6)</sup> *Vergl. Friedrichs des Großen Rede an seine Officiere vor dem Abmarsch nach Schlef. 1740. (Preuß a. a. D. Th. I. S. 163. 64. cf. hist. de mon tems p. 134). Derselben Rede vor der Schlacht bei Leuthen: (v. Neßow) Charakteristik der wichtigsten Ereignisse des siebenj. Kr. zc. Berlin 1802. Th. I. S. 240. 41. 42. Abgedruckt in den „Vorlesungen des großen Generalfstabes über d. siebenj. Kr. Jahr 1757. Preuß a. a. D. Th. II. S. 105. 6. — Gustav Adolfs Rede an seine Officiere, im Lager zu Nürnberg, d. 3. Jul. 1632 in Arnold Mengerings: Perversa ultimi seculi militia, oder: Krieges-Belial, der Soldatenteufel. Altenburg 1633. — Vergl. Schillers W. (Stuttg. u. Tübing 1825). B. 15. S. 132. P. Franc. or. pr. eloq. p. 171: „Cum sileant inter arma artes non minus quam leges, eloquentia nunquam silet et in medio armorum strepita auditur.“ cf. *Quinct. II. 16 §. 8. XII. I. §. 28.**

Ärzte<sup>1)</sup>, Geschäftsmänner, Lehrer an Hochschulen oder untergeordneten<sup>2)</sup>, oder überhaupt nur als thätige Mitglieder der gebildeten Gesellschaft im Staate uns denken, — wie in den meisten Fällen nothwendig, in allen wichtig wird die Beredsamkeit uns erscheinen<sup>3)</sup>? Sie werden aber ohne die in den Schulen früh und planmäßig begonnene und fortgesetzte Vorbereitung und Übung in der Redekunst es nimmer zu jener ihnen nothwendigen, oder jedenfalls doch sehr nützlichen Meisterschaft bringen können.

Was die Rechtsgelehrten<sup>4)</sup> betrifft, so werden wir nun gleichfalls in unserem Staate im weiteren Umfange, wo auch in den Gerichtssälen das lebendige, beredte Wort an die Stelle der stummen Feder treten soll, es erfahren, wie schwer die vernachlässigte Redekunst sich an vielen rächen wird. Aber auch zeither hat man schon wahrnehmen müssen, wie Richter aus Ungeschick und Unbeholfenheit in der Rede sich den Parteien nicht deutlich machen, geschweige denn auf hartnäckige, verstockte Verbrecher oder auf irrige Ansichten und leidenschaftliche Verblendung der Prozeßförenden heilsam einwirken konnten.

Und nun die Ärzte! — Bei wie manchem Kranken, der an Rettung schon verzweifelt, auch wirklich durch diese nachtheilige Einwirkung des Psychischen auf das Physische in größter Gefahr schwebt, wird der beredte, Vertrauen und Hoffnung erweckende Mund des Arztes zur Heilung mehr beitragen, als albedo- und homöopathische Arzneien, wenigstens doch deren Erfolg kräftig fördern<sup>5)</sup>.

Gedenken wir schließlich noch der kleineren, geselligen Kreise! Wo eine zahlreiche Gesellschaft sich sammelt, um durch Gedankenaustausch sich zu erheitern und nebenbei sich auch wohl zu unterrichten, wird dieser doppelte Zweck nur durch Wohlredenheit am vollkommensten erreicht werden können<sup>6)</sup>. Man wird, um die ängstlichen Pausen des allgemeinen Verstummens zu verhüten, weder zu leidiger Anekdotenkrämerei, noch zu den mißlichen Karten die einzige Zuflucht zu nehmen sich gebrungen finden. Aber auch im engeren und engsten Kreise des geselligen Lebens, im Schoße der Familie, bethätigt Be-

---

<sup>1)</sup> Michael von Lenhoffel: Darstellung des menschl. Gemüths in s. Bezieh. zum geistl. u. leibl. Leben. Wien 1824. B. 1. Vorrede S. VIII ff. u. S. 73. 74. §. 26.

<sup>2)</sup> Eutherer an vielen Stellen seiner Schriften. Mel. Decl. I. 283. P. Franc. or. pr. eloq. Levezow a. a. D. N. Müller: Zwölf Reden. S. 251. Heinzius a. a. D. S. 33.

<sup>3)</sup> Quinct. II. 16. Gebike a. a. D. S. 398.

<sup>4)</sup> Gesefsammlung für d. K. Preuß. Staaten: Verordnung über den Mandats- den summarischen- u. d. Bagatellproz. 1. Jun. 1833. Ferner: Schiedsrichter (Magdeb. Amtsblatt Nr. 8, 1833). Vergl. „der Schiedsmann in Pr. Staaten“ v. Fürstenthal, Nissa, 1833.

<sup>5)</sup> Lenhoffel a. a. D. Vorrede S. IX.

<sup>6)</sup> Cic. de orat. I. 8, 32. Mel. Decl. I. 259.



redtsamkeit ihre segensreiche Kraft. Sie, die helle, schöne, edle Kunst erleuchtet, erheitert, kräftigt, verebelt, verschönert das Haus<sup>1)</sup>). Sie tröstet und ermuthigt; sie warnet und leitet; sie beschwichtigt und versöhnt<sup>2)</sup>).

### III.

Der Wichtigkeit unseres Gegenstandes kommt die Schwierigkeit desselben in der *Methode* Ausführung gleich. Nur sorgsame, weise, ununterbrochene und beharrlich durch alle *Üebunge* Schulstufen fortgesetzte Bemühung<sup>3)</sup> kann — und wird dann auch — zur Meisterschaft oder wenigstens einem derselben sich annähernden Grade im klaren, richtigen, wohlgeordneten, schönen, mündlichen Ausdruck der Gedanken und Empfindungen erheben. — Grund für uns, zu hoffen, daß unter jener Bedingung auch die uns anvertraute Jugend zu solcher Vollkommenheit gelangen werde<sup>4)</sup>. Und deshalb darf denn auch keine Schwierigkeit irgend einer Art hier uns entmuthigen oder säumig machen. — Wir wenigstens wollen zur Förderung der guten Sache durch folgende Vorschläge, so viel unsre Kräfte es vermögen und so weit unser Einfluß irgend reicht, das Unrige beitragen.

Wir haben oben angedeutet, daß mit Übungen im rhetorischen Lesen<sup>5)</sup> und Declamiren, „der schönen Sprechkunst“<sup>6)</sup>, begonnen werden müsse. Man berücksichtigt hierbei, wenn wir einstweilen noch von den geistigen Vorübungen absehen, diejenigen Theile des

<sup>1)</sup> P. Franc. or. pr. eloq. p. 171.

<sup>2)</sup> Kernbörrffer a. a. D. S. 32 ff.

Es würde überflüssig, hier wenigstens, wo der Raum uns beschränkt, nicht am rechten Orte sein, ausführlich darzuthun, wie bei den Alten, den Griechen und Römern, sowohl, als bei den Neuern, bisher freilich hauptsächlich nur erst bei den Briten und Franzosen, denen aber nun auch ersichtlich wir Deutsche folgen, die Beredsamkeit in ihrem Glanze und in ihrer Wirksamkeit erschienen ist. Wir verweisen hier, betreffend das Alterthum, statt vieler alter und neuer Werke, nur auf das auch an literarischen Notizen ungemein reiche, oben citirte, nach den Quellen bearbeitete, neueste Werk: Westermann: Gesch. d. Bereds. in Griechensch. und Rom.

Sehr lehrwürdig sind auch: *Mel. Decl.* I: *Encomium eloquentiae* p. 253. *De utilitate studiorum eloq.* p. 274. *De virtutibus in sermone* p. 274. *P. Francii orat. pr. eloquentia.*

<sup>3)</sup> Pollak: Zweckmäß. Anleitung zur Methode der Redekunst 2c. Wien bei Hübnr 1825.

<sup>4)</sup> Cic. de orat. I. 5 § 19. *Erasmus*: *Ecclesiast.* III: „Sunt innumera huius generis incommoda, quae si ad virilem usque aetatem inveteraverint, aegre dediscuntur, eoque consultius est, occupare teneriorem aetatem; quae cura priscis fuit praecipua, puerorum os ad rectam formare pronuntiationem.“ *Melanchthon* an mehreren Stellen der oben angeführten Schrift.

<sup>5)</sup> Hinger a. a. D. Th. 3. S. 16 — 19. Gebike a. a. D. S. 129 ff. 368 ff.

<sup>6)</sup> Krug.

Körpers, welche die Rede bebingen und unterstützen — Zunge, Antlitz, Arm und Hände, ganze Haltung des Körpers<sup>1)</sup>). Diese Übungen, wohl auch unterweilen dramatische, müssen aber von der untersten Unterrichtsstufe bis zu den höchsten hinauf mit Sorgfalt fortgesetzt werden, weil nur auf diese Weise das Ziel, die Vollkommenheit, erreicht werden kann.

Werden sie versäumt, da erblickt man, wenn etwa bei feierlichen Schulprüfungen, oder ähnlichen Gelegenheiten Jünglinge als Redner auftreten, diese in dem Außern der Kunst ungebübeten wie ungebübeten Rhetoren linksich, unbehüflich, ängstlich im äußern Vortrage<sup>2)</sup>, und im gleichen Maße unangenehm und unbehaglich für die Zuhörer<sup>3)</sup>. Solche Mängel und Übel durch zweckdienliche, stufenweise Anleitung und Übung zu verhüten und abzustellen, findet der gewissenhafte Lehrer Anweisungen für sich selbst die Fülle in den rhetorischen Schriften der Alten (Aristoteles, Cicero, Quintilian) wie der Neuern (P. Francius, Melancthon, Sheridan, Engel, Gottsched, Seckendorf, Solbrig, Heinsius, Kernböffer, M. Döring, Pollak u. a. m.)<sup>4)</sup>, und wie könnte es an Musterstücken, woran die jungen Kräfte sich üben sollen, bei dem Reichthum an vaterländischen Klassikern je fehlen<sup>5)</sup>?

---

<sup>1)</sup> Griesenkerl a. a. D. S. 269 ff. 307 ff. 502 ff.

<sup>2)</sup> Magazin für Schul. u. Erz. Frankf. u. Leipzig 1771. B. 5. St. 3. S. 378.

<sup>3)</sup> Heinsius a. a. D. S. 66.

<sup>4)</sup> Vergl. die von Gottsched a. a. D. genannten Schriften, Hptst. I. §. 14. 15. S. 84 — 86. Rosenheyn a. a. D. S. 84. 85.

<sup>5)</sup> Zu wünschen ist sehr, daß ein Sachkundiger, dessen Muße solche Arbeit zuläßt, eine Anthologie der Jugend barreiche, die etwa in 5 oder 6 Abtheilungen, aufsteigend vom Leichtem zum Schwereren die passendsten Stücke jedesmal aus den verschiedenen Dichtungsarten bis ins Kleinste genau geordnet enthält. Wird eine solche Sammlung dann als Schulbuch eingeführt, so kann dieselbe bei möglichst niedrig gestelltem Preise sämmtlichen Schülern stets zweckmäßigen Stoff zum Declamiren bieten.

Nachweisung von Sammlungen, welche zu diesem Zwecke trefflich benützt werden können, siehe bei Rosenheyn a. a. D. S. 80. 81. Wir fügen hinzu: G. F. August: Allg. deutsch. Leseb. oder Auswahl aus d. besten deut. Schriftst. und Uebersetz. 2c. Erster Curs, für die unterst. Klaff. der Gelehrtensch. Berlin 1833. J. H. M. Erne st i: Erstes Übungsb. i. d. Mutterspr. und pract. Vorüb. z. d. sch. Redekünsten für die zu bildende kleine Jugend. München 1833. 6. Aufl. Moritz Döring: Pract. Anleit. zur Declam. für Schule und Haus 2c. In vierfacher Stufenfolge. Freiburg 1830. (Vergl. Hall. Lit. Zeit. Nr. 106. Juni 1831). G. F. Falkmann: Pract. Rhetor. für die oberen Klassen. Hannover 1833. Ausg. 2. J. F. Schröder: Theoretisch-practisches Lehrbuch der Declamation 2c. Braunschw. 1832.

Es wird hiebei allerdings vorausgesetzt, daß der Lehrer die Regeln nicht blos docire, sondern ein lebendiges Muster in sich selbst den Zöglingen darstelle<sup>1)</sup>.

Wir haben dann ferner für zweckdienlich gehalten<sup>2)</sup>: mündliche Wiederholung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände. Zu diesem Behuf müssen Übungen der Schüler im eignen, mündlichen Vortrage, betreffend jene Gegenstände, mit denselben in Verbindung gesetzt werden. Man besorge nicht, daß hiedurch das Fortschreiten im Wissen behindert werde; nein! für das wahre Wissen<sup>3)</sup> ist vielmehr unser Vorschlag von unberechenbarem Nutzen; so wie hingegen, je weniger der Lehrer seine Schüler veranlaßt, beim Unterricht durch das Lebendige, von ihnen ausgesprochne Wort selbstthätig zu sein, desto geringer auch der Erfolg für wahre Durchbildung der Geister sein wird<sup>4)</sup>. Und — daß wir noch dieses hinzufügen — um wie viel freudiger zugleich werden die so in angemessener Thätigkeit erweckten, angeregten Geister dann fortschreiten!

Es bleibt übrig, unsere Ansichten über die Anwendung der oben vorgetragnen Vorschläge auf einige Hauptgegenstände des Gymnasialunterrichts unbefangenen Sachverständigen zur Prüfung unmaßgeblich vorzutragen.

Wir reden zunächst vom Unterricht in den Sprachen und hier insbesondere den classischen des Alterthums<sup>5)</sup>. Sowohl Liebe zum Studium derselben zu erwecken, als auch helles Verstandniß und lebendiges Auffassen der Classiker zu bewirken, werden die mit dem sprachlichen Unterricht verbundenen, oben empfohlenen Übungen ungemein hilfreich sein, wie dafür die achtbarsten Gewährsmänner<sup>6)</sup> sich satzsam ausgesprochen haben.

Der Arten, wie besagte Übungen mit dem sprachlichen Unterricht verbunden werden können und — irren wir nicht — auch verbunden werden sollten, bieten sich mehrere dar. Und eben in dieser Mannichfaltigkeit und Abwechslung werden sie desto mehr zur

---

<sup>1)</sup> *Petr. Franc. eloq. exter. specimen prim. ad orat. Cic. pr. A. L. Archia accommodatum; praeceptum generale circa actionem LVI.*: „Etsi autem multum iuvant Praecepta, plus tamen prosunt Exempla et viva loquentium vox.“ *J. A. Ernesti l. c.* „Atque similiter de elocutione possum demonstrare, praeceptis pauca, exercitatione bene instituta omnia constare.“ (Praefat. p. XIV.). *Gottsched a. a. D. Hptst. II. §. 20. S. 104. Gedike a. a. D. S. 371.*

<sup>2)</sup> *f. o. S. 5.*

<sup>3)</sup> *f. o. S. 3.*

<sup>4)</sup> *Mel. Decl. I. p. 280. Gedike a. a. D. S. 402.*

<sup>5)</sup> Manches wird sich auch auf die franz. und engl. Litter. anwenden lassen.

<sup>6)</sup> *J. Sturmius, Perizonius, Gisb. Cuperus, Graevius, P. Francius, Levezow l. c. praef. Gedike a. a. D. S. 35. Vergl. „Die ehemal. Klosterschulen u. d. ehemal. u. jetzigen niederen evang. Seminarien in Würtemb.“ Dargest. v. C. G. Wunderlich, S. X. Hauf, u. C. B. Klaiber. Stuttgart. 1833.*

Belebung und Wirksamkeit des Unterrichts beitragen. Da Alles, was den richtigen und schönen Ausdruck der Gedanken betrifft, zur Beredsamkeit gehört, so wird des Lehrers genaue Aufmerksamkeit schon auf das Lesen<sup>1)</sup> der Schüler, als ein bedeutendes Mittel zur Vervollkommnung der Rede, gerichtet sein. Zugleich wird hier dem Lehrer nebenbei ein nicht leicht trügendes Zeichen der Grade des häuslichen Fleißes der Zöglinge bei der Vorbereitung auf die Lehrstunden dargeboten, den Schülern selbst aber eine treffliche Anregung zur Theilnahme am Gelesenen in sofern vermittelt, als nun das, was durch das Ohr ausdrucksvoll in den Geist klingt, lebendiger aufgefaßt und tiefer eingepreßt wird. Eine gleiche Aufmerksamkeit werde der deutschen (oder bei Griechen und Hebräern auch der unterweilen lateinischen) Uebersetzung gewidmet. Zuletzt werde, wenn ein größeres Stück des Schriftstellers vollendet worden, der Hauptinhalt zuerst von den Geübteren, dann von den Schwächeren in freier (am liebsten) deutscher Rede nochmals vortragen, und hiebei nirgend ein Ablesen schriftlicher Vorbereitungen gestattet. Ferner schlagen wir vor, die Schüler aufzufordern, über einzelne, durch Wichtigkeit oder Schwierigkeit hervorstechende Gedanken oder Wörter und Redensarten, oder Anordnung der Gedanken<sup>2)</sup>, ihr Urtheil klar auszusprechen, oder auch mit anderen Genossen in gehöriger Form darüber zu disputiren<sup>3)</sup>. Nicht minder dürfte als dienlich für den rednerischen Zweck empfohlen werden, daß man nicht nur ein aus der fremden Sprache in die deutsche wohl übersetztes Stück, sondern zuweilen auch den ursprünglichen Text selbst auswendig lernen und rednerisch vortragen lasse<sup>4)</sup>. Welcher Lohn und welche Lust für die Schüler, wenn nach überwundenen Schwierigkeiten sie nun sich im Stande sehen, sogar mit fremder Zunge wohlzureden! Selbst Träge werden zur Thätigkeit angespoirt, um, wie von den Fleißigen sie es gehört, eben so schön und fließend Cornelius Nepos Lebensbeschreibungen, Cäsars und Cyrus Thaten, Homers Schilderungen, Demosthenes, Cicero's und nächst dem so vieler Kraftmänner in den Erzählungen griechischer und lateinischer Historiker verwobene Reden, eben als entquölle alles dieses Herrliche der eignen Brust, als wären sie selbst diese Helden, Dichter, Redner, — vortragen zu können<sup>5)</sup>.

<sup>1)</sup> J. Püllenbergs: Rhetorik für Gymnas. u. Lemgo 1827. Abschn. 4. Vergl. Jen. a. Lit. Zeit. Nr. 137. Juli 1833. S. 134. u. Quintil. f. o. S. 5.

<sup>2)</sup> Ernefti (J. A.) a. a. D. S. 14. 15. Gebike a. a. D. S. 36.

<sup>3)</sup> f. u. S. 20.

<sup>4)</sup> Demosthenes Beispiel. Mel. Decl. I. 281.

<sup>5)</sup> Gebike a. a. D. S. 131. 337. 357. Freilich muß aber stets auf das Strengste Einseitigkeit vermieden werden. Man darf nicht durch Denken und Handeln des Alterthums allein für das Leben unsrer Zeit erziehen wollen. Blinde Nachahmung des Alten in unsrer neueren Zeit kann nicht gebilligt werden; anregen aber wollen wir durch jenen Rückblick zum Zeitgemäßen. Vergl. Heinß a. a. D.

Leuchtete die Wahrheit des hier Gesagten nicht schon für sich ein, so könnten wir mehr als einen Gelehrten nennen, der das oben erwähnte Memoriren als ein vortreffliches Mittel, mit fremden Sprachen innigst vertraut zu werden, anerkennt und anempfiehlt<sup>1)</sup>.

Um die Zeit zu diesen hochwichtigen Übungen zu gewinnen, braucht man in den höheren Schulklassen nur minder freigebig zu sein mit gar manchem, was den wenigen, die sich nachmals ausschließlich der Philologie widmen werden, künftig die Akademie in Seminarien und Hörsälen dann zu rechter Stunde darbietet, der überwiegenden Mehrzahl künftiger Rechts- und Gottesgelehrten, Ärzte, Verwaltungs- und Geschäftsmänner u. s. w. aber geringen oder gar keinen Nutzen bringt. Dahin rechnen wir die den Schulkreis überfliegenden Textkritiken, Wortklaubereien<sup>2)</sup> u. dgl. m., worin nicht selten Lehrer mehr sich, als den Schülern, gefallen und nützen<sup>3)</sup>.

Was den Unterricht in den der Muttersprache gewidmeten Stunden betrifft, so dürfte rathlich sein, auch außer den rein grammatischen und literarischen Belehrungen, nun noch, soweit nur immer die Zeit es erlaubt, besonders in den oberen Klassen, die Zöglinge auch im freien Reden über anziehende Gegenstände, vorzüglich solche, die in anderen Unterrichtsstunden vorgekommen sind, zu üben.

In den unteren Klassen könnte man noch nach Luthers weisem Rath<sup>4)</sup> den jüngeren Schülern beim Schluß der Lektion irgend eine gewichtige und zugleich faßliche Sentenz aus biblischen oder Profanschriften zum Überdenken und Auswendiglernen mit

---

1) Memoiren zc. des Grafen Lavalette, übersetzt v. L. v. Kvensleben. Leipzig 1831. Th. I. S. 41. 155. Beispiele blinder Nachäffung des Alterthums sind z. B. Robespierre, St. Just, und Ugo Foscolo.

2) Luther X. S. 1971 § 126. 27. Mel. Decl. I. 148. J. A. Ernesti l. c. p. 15. Levezow l. c. p. XXIX: P. Franc.; L. Cresollus: vacationes autumnal.; Mich. le Francheur: actio oratoris. M a b (y): Ueber die Kunst zu schreiben. (übers. v. Satzmann).

3) Gedike a. a. D. II. S. 20. 21. 28: „Freilich, bequemer ist, die alten Schriftsteller bloß als lateinische und griechische Fabeln zu behandeln zc.“ Gruber: Aug. Lafontaine's Leben. Halle 1833. S. 32. 33. 45. 46. Gute Bemerkungen über diesen Gegenstand finden sich auch in Georg Reinbeck's Sendschreiben an die Lehrer d. Muttersprache in deutsch. Gelehrtenfch. Stuttgart. 1832. (Vergl. d. Rec. dieses Buches i. d. Blättern für lit. Unterh. Leipz. 1833. October. S. 1223).

4) Wie in oberen Klassen durch gleichzeitige Verbindung des Cursorischen mit dem Statarischen bei der Lectüre ein und desselben Schriftstellers nicht nur Zeit überhaupt, sondern auch für die hier in Rede stehenden Übungen gewonnen werden könnte: darüber unsre Gedanken ausführlich vorzutragen, verhindert hier der beschränkte Raum.

5) Luther a. a. D. X. p. 1971. Auch für Schüler der oberen Klassen führt diese Methode als be- währt an Gedike a. a. D. S. 359.

auf den Weg geben. Nachmals würden dann in den für den freien Vortrag in der deutschen Sprache, etwa am Ende der Woche, bestimmten Stunden zuerst diejenigen, welche sich freiwillig melden, sich hören lassen, darnach aber auch andere, außer der Reihe über irgend eine jener erlernten Sentenzen ihre Gedanken in Form einer Geschichte, oder als reine Betrachtung auszusprechen angehalten werden können.

Da Zeit fehlt, übergehen wir die jedoch schon aus dem oben Vorgetragenen leicht zu entnehmende Methode, auch mit den Wissenschaften der Religion, Philosophie<sup>1)</sup>, Physik, der Naturbeschreibung und Geographie, und selbst der Mathematik die gleichfalls hier sehr erfolgreichen Übungen in freier deutscher Rede in Verbindung zu setzen und schließen mit noch einigen Betrachtungen über die Verbindung jener Übungen mit dem Unterricht in der Geschichte.

Über den Werth der Geschichte<sup>2)</sup>, als anschauliche, eindringliche Lehrerin des Vergangenen und des Zukünftigen, als des Spiegels, worin wir die moralische Weltordnung, „den Finger Gottes“, oder, mit Schiller zu reden „das Weltgericht“ erblicken, sind Alle einverstanden. Auch wohl die Meisten darüber, daß im Schulunterricht die Geschichte, bei Beachtung jenes ihres hohen Werthes, nicht auf trocknes Hererzählen für das gequälte Gedächtniß und, bei dessen Überladung und Ermüdung, in *laturam oblivionem*, beschränkt werden dürfe<sup>3)</sup>.

Dieses Alles vorausgesetzt, tragen wir noch in kurzem unsere Ansicht vor, wie Übungen in der Beredsamkeit auch mit dem Geschichtsunterricht in Verbindung zu setzen seign.

Früh wirksam erweist sich im Kinde das Vorstellungsvermögen, das auch Einbildungskraft und Gedächtniß in sich faßt<sup>4)</sup>.

Diese psychologische Erfahrung berücksichtigend führe man den jüngeren aus der dämmernden Märchenwelt<sup>5)</sup> hervortretenden Schüler nun in das helle Gebiet der echten Geschichte, wähle ihm Angemessenes, besonders auf das Gemüth wohlthätig Einwirkendes aus, und bringe damit die ersten Übungen im Reden sofort in Verbindung. Anfangs genüge — wenn auch wörtliche — Nach- und Wiedererzählung; aber bald werden selbst

<sup>1)</sup> Heinsius: Vorbereitung zu philosophischen Studien 1833. A. B. Rothmaler: Ueber den Unterricht in der Philosophie. Progr. Nordh. 1832. S. 29.

<sup>2)</sup> Mel. Decl. I. p.<sup>o</sup> 263. sqq. J. L. E. Danz: Ueber method. Unterricht in d. Geschichte. Leipzig 1798. S. 9. §. 3. S. 119 §. 53. Heinsius: Bild. zur deutsch. Beredsf. S. 72 — 75, Gedike a. a. D. S. 27.

<sup>3)</sup> Luden: Geschichte der alten Welt u. d. Mittelalters. Gedike a. a. D. S. 414.

<sup>4)</sup> Krug: Univers. Vorlesungen V. ff. Danz a. a. D. S. 6 §. 2. S. 62 §. 29.

<sup>5)</sup> Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend. R. F. Wecker. Halle 1825.

diese Jüngern, wenn die Erzählung glückt und erfreut, begeistert und erkräftigt, dann selbstthätig in freier, eigener Rede über die vorhandenen Stoffe sich versuchen<sup>1)</sup>).

Wir begleiten den Geschichtsschüler zu den folgenden höheren Stufen. Wir machen hier nicht nur an dessen sprachlichen Vortrag, sondern auch an Auffassung und Gedächtniß strengere Anforderungen und leiten schon mehr zu pragmatischen und sittlichen Betrachtungen an. Der junge Weltbürger soll anfangen zu lernen, wie man Zuhörern nicht bloß richtig und angenehm erzähle, sondern auch Geist und Herz in die Erzählung trage.

Bei der Geschichte einzelner Staaten und den damit verbundenen Redeübungen werde der Blick besonders auf die vaterländische, sowohl, in engerer Bedeutung, die preussische, als auch in weiterer, die deutsche gerichtet.

Überlassen wir, bei fortgeschritt'nen Übungen, den jungen Rednern, sich selbst den Stoff zum mündlichen Vortrage aus dem ihnen bekannt gewordenen Gebiete der Geschichte zu erkieseln<sup>2)</sup>: so nehmen wir nunmehr es mit der Kritik des Redners, wozu auch die Klasse aufgefordert werden kann, um selbige hiebei zu besonnenen, unparteiischen, begründeten Urtheilen anzuleiten, immer genauer.

Großartig, in ihren Entwicklungen, wie in ihren Folgen, hervorstechende Ereignisse und merkwürdige Männer werden besonders ins Auge gefaßt<sup>3)</sup>; die Sachen am liebsten in ihrem Zusammenhange nach Ursach und Wirkung betrachtet, da das alleinige Anreihen an das Äußere, an Jahre und Regentenfolge, für Gedanken und für Rede unersprißlich ist<sup>4)</sup>. Bei der Gewöhnung zum gebiegenen Zusammenfassen eines reichen Stoffes wird zugleich der so gangbare, wie schädliche Fehler des rein mechanischen und meistens für die Dauer erfolglosen Einlernens in das bloße Gedächtniß vermieden werden<sup>5)</sup>.

Indem wir auf der Höhe der rednerischen Übungen, bezüglich auf die geschichtlichen Unterrichtsstunden, dem Jünglinge freie Wahl eines der Geschichte entnommenen Stoffes überlassen haben, sind wir zu dem letzten Punkte unsrer Abhandlung gekommen, nämlich „rednerischen Vorträgen des Selbstgedachten überhaupt<sup>6)</sup>.“ In den für die Redeübungen

---

<sup>1)</sup> Danz a. a. D. S. 114.

<sup>2)</sup> Gebike a. a. D. S. 399.

<sup>3)</sup> Danz a. a. D. S. 21 §. 10. J. U. H. Titmann's und G. F. Schulte's Abhandl. in Illgen's Zeitschrift für hist. Theol. II. 1.

<sup>4)</sup> V. Cousin: Cours de philosophie. Leçons 7 — 10. Paris 1828. Danz a. a. D. S. 9 §. 3.

<sup>5)</sup> Danz a. a. D. S. 6 §. 2. R. W. Wieck: Abriss der Geschichte des Mittelalt. für d. ob. Gymnasialklassen. Glogau 1830. Bergl. b. Rec. Hall. Lit. Zeit. Nr. 106. Juni. 1830.

<sup>6)</sup> f. o. S. 5

eigens bestimmten Stunden<sup>1)</sup> werden die jungen Redner nunmehr Stoffe zu den Vorträgen aus dem ganzen Gebiete der schönen Künste und Wissenschaften, deren Vorhof das Gymnasium ihnen eröffnet hat, sich auswählen und in der Regel die wohlüberdachte, geschriebene Rede<sup>2)</sup> zuvor dem Lehrer zur Prüfung und Berichtigung überreichen, dann dem Gedächtniß einprägen und nach den Regeln der Kunst rednerisch vortragen. Mit diesen memorirten Reden mögen zuweilen aber auch solche, kürzere, abwechseln, wo die fähigsten Zöglinge es versuchen nach einer, wenn auch nicht immer aufgeschriebenen, doch aber vorher, vielleicht erst in der Klasse selbst, durchdachten Anordnung der Gedanken frei zu reden<sup>3)</sup>; eine Fertigkeit, deren sie nachmals im Leben auch bei mancher Gelegenheit bedürfen werden. Eine genaue Kritik wird dann aber stets nachfolgen müssen, damit wir keine Stegreifredner der verscholl'nen Art, wie sie in Athen den Verfall echter Beredsamkeit herbeiführten und wie wir dergleichen noch jetzt in vielen Saalstädern und Schwägern antreffen, erwecken<sup>4)</sup>.

Endlich rechnen wir zu diesen Übungen die schon oben<sup>5)</sup> angedeuteten, unterbesetzt gefegten Disputirübungen<sup>6)</sup> über interessante Gegenstände aus dem ganzen Gebiete

<sup>1)</sup> f. o. S. 18.

<sup>2)</sup> Mel. Decl. I. 282. Seidenstückler „Ueber den Gesichtsvortrag auf Schulen.“ Aufsätze pädag. u. philol. Inhalts. Helmst. 1798. S. 38 ff. „Qui a scribendi consuetudine ad dicendum venit, hanc affert facultatem, ut etiam subito si dicat, tamen illa, quae dicuntur, similia scriptorum esse videantur.“ Cic. de orat. I.

<sup>3)</sup> Riemeyer a. a. D. S. 383. 84. § 179. F. W. Klump: die Gelehrtenschulen zc. Stuttgart 1829. I. S. 224. Blochm. a. a. D. S. 42. 43.

<sup>4)</sup> Mel. Decl. I. 282 u. Westermann a. a. D. § 89. Vergl. Gedike a. a. D. S. 356 ff.

<sup>5)</sup> f. o. S. 16.

<sup>6)</sup> Quinct. X. 5, 22, 7, 28. Disput. in cl. I. Stephanei. Halberstadii 1793. 94. Heinsius a. a. D. S. 80 ff. Blochmann a. a. D. S. 43.

Als Fortsetzung und Erweiterung dieser Übungen sind zu betrachten die z. B. von Heinsius vorge-schlagenen, oratorischen Vereine. (a. a. D. S. 88). Müller: Zwölf Reden über die Beredsamkeit. S. 27 — 48. Leipzig 1817. Cic. de off. I. 37. 38. Vergl. C. Garve's philol. Ann. u. Abhandl. z. Cic. B. v. d. Pf. Besonders über den Gesprächton. Meierotto a. a. D. Borr. S. 8 ff. Heinsius a. a. D. S. 24.

Ueber ähnliche Rede- und Disputirübungen zur Zeit der Ref. in Wittenb. Vergl. Joh. Voigt: Herzog Albrecht v. Preußen u. d. gelehrte Wesen s. Zeit. In Fr. v. Raumer's hist. Taschenb. Jahrg. 2. 1831. S. 261 — 63.

„Die Disputationen, sagt Luther an einem Orte in seinen Schriften über Schulen, Univers. und Künste, bringen jungen Gesellen, so studiren, großen Nutzen; denn man führet die stolzen Gefellen unter die Ruthe, auf daß sie erfahren, wie geschickt sie seien.“ „Darum, fügt der Sammler Luth.



des Wissenswürdigen und Schönen, (womit vielleicht auch Übungen im Dialog, nach guten Mustern und selbst Bruchstücke aus dramatischen Meisterwerken, jedoch mit sorgfältiger Vermeidung des Schauspielmäßigen, verbunden werden könnten<sup>1)</sup>). Auch hier werden Thema und Theses dem Lehrer zu vorhergehender Prüfung zu überreichen sein. Unter seinem Vorfige wird darnach nicht nur die Denkkraft und Sprechkunst, sondern auch die Tugend strenger, alle Sophistik und Leidenschaftlichkeit verabscheuenden Wahrheitsliebe und Mäßigung im geistigen Wettkampf geübt werden können<sup>2)</sup>.

Wir schließen mit dem Zurufe Cicero's<sup>3)</sup>: „Auf denn, ihr Jünglinge! dem Streben nach wahrer Beredsamkeit widmet von früh an eure Kräfte, eure Zeit, damit sie euch Ehre, allen Rechtschaffnen Nutzen, dem Staate, welchem ihr angehört, Heil und Segen bringe.“

---

Schriften, Joh. Kurifaber, hinzu, „darum gefällt mirs wohl, und lobe es, daß junge Leute und Studenten Argumenta auch vorbringen, sie seien nun, wie gut sie können.“

1) Sammlung v. Prologen, Gesprächen u. dram. Spielen zum Behuf öffentl. Declamationsübungen in Gymnasien u. s. w. Berlin 1833.

2) „Disputationen dienen dazu, daß junge Gesellen geübt und versucht werden, die Sachen, davon man disputiret, fleißiger nachzudenken, und zu suchen, wenn man nur sittig nach der Wahrheit forschet, nicht allein Ehre und Ruhm, Bezänke und Haber suchet.“

L u t h e r s Werke. XXII. S. 2246. § 19.

„Wir haben, Gottlob! Materie genug zu disputiren, liegen aber und schnarchen; darum wollen wir solche Disputationes, wills Gott, wieder anrichten. Wenn gleich junge Gesellen nicht so gar geschickt dazu seien noch so gut machen und eigentlich treffen: was schadet? Wenn nur nicht Bosheit, Stolz und Vermessenheit dabei ist, als wären sie Meister Klügel.“

Ebenaselbst § 19.

3) de orat. I. 8. § 34.



## Übersetzung lateinischer und griechischer Zitate

(Die Übersetzung besorgte – wenn nicht anders angegeben – Wolfgang Proß.)

Böttiger: *Ueber den Misbrauch der deutschen Lectüre*

S. 16 Anm. 1

Proclusion (*Über die unmäßige Pflege der Muttersprache als Ursache der heutigen Barbarei*): Viele unserer Jünglinge, welche noch die Backenstreiche des seligen Rhenius [Lehrer und Lehrbuchverfasser in Sachsen, 1574–1639] gelegentlich (ja sogar recht oft) brennen fühlen, und die ihre Zeit beim Erlernen der Grundregeln oder beim Wiederholen ihrer Lektionen auf viel heilsamere Art verwenden würden, werden schon frühzeitig mit dem allerschädlichsten Gift jener Bücher angesteckt; sie haben sie während ihrer Unterrichtsstunden zur Hand und glauben, sie vermöchten schon viel in der Gelehrsamkeit, zumal wenn diese Ansicht durch das Lesen besagter Autoren gefördert wurde.

S. 23 Z. 5 v. u.: das Hippocratische „das Leben ist kurz, lang die Kunst“.

S. 17 Z. 14 wörtlich: schlechte Raben, schlechte Eier, also: der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.

S. 28 Anm. Schluß: Das Zitat, das der X. Idylle Theokrits entstammt, lautet vollständig (nach der Ausg. Gow, Textband, Cambridge 1952, S. 80/81): Möge dies nie eintreten; es ist verkehrt, einen Hund vom Leder kosten zu lassen. Der Sinn ist hier: der Appetit kommt beim Essen; deshalb soll man dieser Lektüre von Anfang an wehren.

S. 11 Anm.

Die Anforderungen an Kinder müssen so zahlreich und schwierig sein, daß selbst nach zahlreichen Abstrichen noch vieles zu tun bleibt.

Gedike: *Gedanken über deutsche Sprach- und Stilübungen*

S. 17 Z. 21–29

Quintilians *Institutio Oratoria* II 5, 10 u. 13: Ja, es ist auch keineswegs ohne Nutzen, ab und zu auch Proben entarteter, fehlerhafter Redekunst, die doch bei der herrschenden Geschmacksverirrung so viele Bewunderer findet, ganz offen zu lesen und daran zu zeigen, wieviel unscharfe Wortbedeutungen, dunkle, schwülstige, niedrige, schmutzige, schlüpfrige und männlicher Haltung widersprechende Wendungen in ihnen zu finden sind. So etwas wird ja nicht nur von den meisten gelobt, sondern – schlimmer als das – gerade deshalb, weil es verkehrt ist, gelobt! [. . .] Aber nicht nur selbst lehren wird der Lehrer dies müssen, sondern auch immer wieder Fragen stellen und so das Urteil der Schüler auf die Probe stellen. (*Ausbildung des Redners*, hg. u. übersetzt v. Helmut Rahn, Tl. 1, Darmstadt 1972, S. 195)

S. 18 Z. 33–38

*Institutio Oratoria* I 9, 2: [Die Knaben sollen lernen,] kleine äsopische Fabeln, die den Märchen der Ammen am nächsten stehen, in reiner Sprache [. . .] zu erzählen [. . .]: zuerst die Verse aufzulösen, dann mit anderen Worten wiederzugeben, dann freier zu paraphrasieren, wobei es gestattet ist, manches zu kürzen und auszuschmücken, wenn nur der Sinn der Dichtung gewahrt bleibt (Ebd. S. 125).

S. 25 Z 11–45

*Institutio Oratoria* II 2, 6–7; II 4, 4–5, 6–7, 8, 10, 12–14: Mit dem Lob der Vorträge sei er [der Lehrer] den Schülern gegenüber weder geizig noch verschwenderisch, weil Mißgunst Arbeitsunlust, Verschwendung Selbstzufriedenheit erzeugt. [. . .] bei Knaben kann man eine vollkommene Rede weder fordern noch erwarten. Besser aber ist eine reiche Natur, ein großzügiger Ansatz und ein geistiger Schwung, der zuweilen auch mehr als das ausreichende Maß zu bieten hat. In dieser Altersstufe soll es mich an dem Schüler nie stören, wenn Überflüssiges erscheint. [. . .] Dieses Alter soll ruhig etwas über seine Kraft wagen, sich etwas ausdenken und seine Freude daran haben, auch wenn es manchmal nicht trocken und streng genug ist. Denn leicht ist das üppige Wachstum zu beschneiden, Unfruchtbarkeit aber läßt sich durch keine Mühe überwinden. [. . .] Der Rohstoff soll zunächst noch reichlicher vorhanden sein und sich weiter als nötig ergießen. Vieles werden davon die Jahre verarbeiten, vieles der Verstand abfeilen, manches sich gleichsam durch den Gebrauch selbst abscheuern, nur muß etwas da sein, aus dem sich etwas herauschlagen und herausmeißeln läßt [. . .] Deshalb muß man es vor allem – und zumal im Knabenalter – vermeiden, daß der Lehrer trocken ist [. . .] Der Geist des Knaben verliert manchmal durch allzu strenges Verbessern seine Spannkraft, die Kinder verzweifeln, quälen sich, kennen zuletzt nur noch Ablehnung, und – was am meisten schadet – indem sie bei allem zagen, versuchen sie sich an gar nichts. [. . .] Liebevoll und freundlich muß also dann vor allem der Lehrer sein, damit die Heilmittel, die sowieso von Natur rauh sind, durch eine weiche Hand gelindert werden: er lobe manches, lasse gewisse Dinge durchgehen, verändere auch, gebe aber den Grund hierfür an oder mache es klarer, indem er etwas Eigenes dazu setzt [. . .] Wenn dagegen seine [des Knaben] Ausarbeitung so nachlässig ist, daß die Arbeit sich nicht verbessern läßt, habe ich die Erfahrung gemacht, daß es half, dieselbe Aufgabe [. . .] erneut schriftlich zu machen. In dieser Hinsicht wirkt nämlich nichts auf den Lerneifer so ermutigend wie die Hoffnung auf eine gute Leistung. Doch muß das Verbessern bei jeder Altersstufe anders vor sich gehen. Nach dem Maß der vorhandenen Kräfte ist die Arbeit zu stellen und zu berichtigen. Ich pflegte zu den Knaben zu sagen, wenn sie etwas allzu Mutwilliges, Überladenes gewagt hatten: für jetzt zwar fände ich es löblich, doch werde die Zeit kommen, da ich das gleiche nicht mehr gestatten könne. So freuten sie sich über ihr Talent, ohne doch in ihrem Urteil irregeführt zu werden. (Ebd. S. 167, 177, 179, 181 mit kleinen Änderungen)

S. 27 Z. 19–21

Horaz, *Ars Poetica* V 330–32: Hat rostige Habgier und Sparwut / Einmal die Herzen vergiftet, besteht dann noch Hoffnung auf Werke, / Die man mit köstlichen Ölen bestreicht und in Schreinen verwahrt hält? (*Die Dichtkunst*, übersetzt v. Horst Rüdiger, Zürich 1961)

S. 27 Ende

Ebd. V 372–73: Vom Dichter erwarten / Menschen, Verleger und Götter hingegen mehr als den Durchschnitt.

Lenz: *Über Schulbibliotheken und Schulkabinette*

S. 5 Anm. (zu S. 4)

Ruhnkenius, der selbst niemals im Stand der Schulmeister und seiner Geringschätzung gelebt hatte, schätzt den Lehrerstand hoch; niemand, glaubte er, könne diesen verachten, es sei denn, er verachte die Wissenschaften selbst; und mit der Zunahme der Beschwerlichkeit dieses Standes hielt er ihn für um so lohnens- und achtenswerter.

S. 14/15

Während es nicht ohne Beschwer ist, eine Bibliothek durch Einkauf [i. e. von Büchern Stück für Stück] aufzubauen, so gelangt man auf erfreulicherem und einträglicherem Weg zur Errichtung einer Bibliothek über Legate und Schenkungen; auf diese Weise sind viele öffentliche Büchereien herangewachsen. Die Bibliothek von Oxford ist fast ganz aus reichlich dotierten Nachlässen und Schenkungen zusammengetragen worden, wobei die vornehmsten Männer ganz Englands im Wettstreit ihre Großzügigkeit bekundeten; ihr Andenken wurde durch diese Wohltätigkeit unsterblich.

S. 39/40 Anm.

[ . . . ] Hemsterhuys: Das Studium antiquarischer Gelehrsamkeit, also griechischer und römischer Gegenstände, dehnte er nicht bloß auf die Kenntnis der antiken Autoren und Geschichte, sondern auch darauf aus, durch die Anschauung der Wunder der antiken Kunst den Geist zur Empfindung der Eleganz und Anmut zu schärfen, die solchen Werken innewohnte. Und er beschaute nichts begieriger oder eindringlicher als antike Gemmen, Münzen, Vasen, Reliefs oder Statuen. Wo er dieses dem Geist sich einprägende Musterbild des Schönen und Richtigen auf die Werke neuerer Künstler übertrug, da war nicht leicht jemand zu finden, der über unsere zeitgenössische Malerei und Plastik wie auch die Architektur und andere Künste dieser Art mit größerem Geschmack zu urteilen wußte. Und oft wunderte er sich darüber, daß die Augen aus beschämender Nachlässigkeit gemeinhin zu keinem Gebrauch erzogen würden, wo doch andere Teile des Körpers, die sich weniger auszeichnen und dem Geist weniger Vergnügen verschaffen, mit Eifer ausgebildet werden: das Ohr zum rechten musikalischen Hören, Hände und Füße zu harmonischer und gefälliger Bewegung. Deshalb veranlaßte er bei seinen Schülern, daß sie sich gründlich um die lineare Malerei bemühten, in der ja die Fundamente der oben genannten Künste liegen.

Grieshaber: *Über den rhetorischen Unterricht*

S. 6/7 Anm.\*\*

Brief 165: Jener Thomas Haselbach ist ein auch heute nicht unberühmter Theologe, von dem es heißt, er habe nützliche Schriften verfaßt, und dessen Lehre ich loben würde, hätte er nicht zweiundzwanzig Jahre über das erste Kapitel Jesajas' gelesen, ohne zu dessen Ende zu gelangen.

S. 9 Anm.\*\*

Niemand kann in zwei Worten beschreiben, wie nützlich und notwendig diese Wissenschaft (die Kenntnis der rhetorischen Topik) ist. Es ist ausgeschlossen, daß jemand, der dieser Fertigkeit unkundig ist, seinen Anschauungen durch eine Rede Billigung verschafft oder die Argumente seiner Gegner widerlegt: vielmehr wird er, unkundig der Topoi, weit-schweifig daherreden und gewissermaßen richtungslos überallhin planlos ausschweifen; er wird nichts Zutreffendes, nichts Eindeutiges, nichts Elegantes vorbringen; und vor allem, seine Redeweise wird halt- und kraftlos sein. Diese Kunst lehrt die Topoi kennen, gleichsam als die Nistplätze der Argumente, zu denen man auf unfehlbarem Weg gelangt, und denen sich, wie gewissermaßen aus Schatztruhen, für jede Rede, ob zu Lob oder Tadel, Argumente entnehmen lassen. Und wie der Vogelsteller oder Jäger, wenn er den Ort nicht kennt, an dem die Vögel oder das Wild ihre Nester oder Schlupfwinkel erbaut haben, den ganzen Tag oft in vergeblicher Jagd vertut und mit leeren Händen nach Hause zurückkehrt, ebenso quält sich häufig der lange ab, der die Methode nicht gelernt hat, die Argu-

mente zu finden, durch die etwas nach Wunsch bekräftigt oder entwertet werden kann; somit ist er nicht in der Lage, etwas auf treffende Weise zu schreiben oder vorzutragen. Denn wenn es jemand für vortrefflich und nützlich hält, daß er seinen Worten durch seine Redeweise leicht Glauben verschaffen kann – wie es selbstverständlich ist –, so muß derselbe auch die Kunst, die ihm das ermöglicht, für vortrefflich und nützlich halten [d. h.: wer die Rhetorik schätzt, muß auch ihre Hilfswissenschaft, die Topik, hochschätzen]. Alle preisen die Beredsamkeit und erheben sie zu Recht mit hohem Lob: aber es gäbe keine Beredsamkeit ohne die Kunst der Topik.

S. 10 Anm.\*

Cicero, *De Oratore* I XIV, 63: [. . .] wahrer ist das: Niemand kann in dem beredt sein, was er nicht weiß; aber wenn er es auch noch so gut weiß und nicht versteht, die Rede zu bilden und zu glätten, so kann er selbst das, wovon er Kenntnis hat, nicht beredt vortragen. (*Vom Redner*, übersetzt v. Raphael Kühner, München o. J., S. 66)

S. 13 Z. 9/10

Am günstigsten erscheint es mir, da anzufangen, wo der Knabe bei den Grammatikern dem neuen Stoff ähnliche Kenntnisse erworben hat.

S. 23 Anm.\*

Sie haben es gemacht, daß der Name der Griechen (und Römer) nicht mehr je einem Volk, sondern einer geistigen Haltung zugehörig erscheint.

S. 24 Anm.\*

Prüfet alles, aber haltet am Edlen fest.

S. 25 Anm.\*

Bei der Nachwelt kam es dazu, daß Cicero nicht mehr für den Namen eines Menschen, sondern für den der Redekunst selbst steht.

S. 26 Anm.\*

Die drei Bücher des *Studiosus* unterteilte ich wegen ihres Umfanges in sechs Bände: in ihnen hat er [Plinius d. Ä., der Onkel des Schreibers] die Unterweisung des Redners von den Anfangsgründen bis zur Vervollkommnung festgelegt.

S. 26 Anm.\*\*

Jenem [sc. jugendlichen] Alter, dem die Kenntnis der Sachen fehlt, schaden jene Autoren am meisten, die mit eingängigen Worten und schmuckloser, durchsichtiger Rede Dinge behandeln, deren Charakter ein großes Maß klassischer Gelehrsamkeit zu ihrer Erfassung notwendig macht. Da eine solche Redeweise oft auch den Gelehrten täuscht, tritt häufig jener – allerschädlichste – Fall ein, daß unreife Leser durch Viellesen nur lernen, nichts vollständig und präzise aufzufassen.

Niemeyer: *Anleitung zu deutscher Beredsamkeit*

S. 3 Anm. 6

Der Scharfsinn, die Treffsicherheit und das Erinnerungsvermögen der Pythag. Kunst des Lernens.

S. 3 Anm. 7

Seneca epist. 84. (Gemeint ist Nr. 84 der Briefe an Lucilius, in dem Seneca die Tätigkeit des Gelehrten mit dem Geschäft der Biene vergleicht.)

Marc-Antoine Muret, *Über die Vereinigung von Philosophie und Beredsamkeit*: Schon seit frühester Jugend habe ich meinen Studiengang so eingerichtet, daß ich die Sorgfalt zur Veredelung meiner Rede mit dem Eindringen in die Gegenstände verband.

S. 9 Anm. 2

Cic. *de finibus bonorum et malorum* V. 19 § 52. Man muß verstehen, daß den Gegenständen der Erfahrung und Erkenntnis Anreize innewohnen, die uns dazu bringen, sie zu erforschen und zu erkennen.

S. 10 Anm. 1

Um einen Redner zu erschaffen, ist es nötig, daß alle Anlagen des Geistes und des Körpers sich vereinen und zusammenwirken.

S. 10 Anm. 4

Die Art des Agierens macht die Rede durchsichtig, klar, verleiht ihr Wahrscheinlichkeit und Gefälligkeit, und zwar nicht durch die Worte, sondern durch die Variabilität der Stimme, durch die Körperhaltung und den Gesichtsausdruck.

S. 11 Anm. 2

Und man soll nicht glauben, ein Redner werde geboren. Gleich von Jugend auf muß mit den Übungen begonnen werden.

Sich in so zartem Alter (zu etwas) zu gewöhnen, ist viel wert. (Virgil)

S. 11 Anm. 6

Während nun im Lärm der Waffen die Künste ebenso schweigen wie die Gesetze, verstummt die Beredsamkeit niemals und läßt sich mitten im Waffengeklirr vernehmen.

S. 13 Anm. 4

Es gibt ungezählte Unannehmlichkeiten dieser Art, die sich nur schwer verlernen lassen, wenn sie sich bis ins Mannesalter festgesetzt haben, und um so ratsamer ist es, sich an das zarte Alter zu halten; und dies war die Hauptsorge der Alten, den Mund der Knaben zur richtigen Kunst des Sprechens zu bilden.

S. 15 Anm. 1

So hilfreich Vorschriften auch sein mögen, mehr doch nützen Muster und die lebendige Sprechstimme.

J. A. Ernesti l. c. Und in ähnlicher Weise läßt sich für die Redekunst zeigen, daß Vorschriften für sie wenig, wohlgeplante praktische Anleitung jedoch alles bedeutet.

S. 20 Anm. 2

Wer von der Gepflogenheit des Schreibens zum mündlichen Vortrag übergeht, behält die Eigenart des Ersteren bei, so daß auch beim spontanen Vortrag das Gesagte den Anschein schriftlicher Fixierung annimmt.

## Biographische Daten

BERNHARDI, August Ferdinand, \* 1769 Berlin, † 1820 Berlin. Studium der Philologie in Halle bei Fr. A. Wolf, Lehrer am Friedrich-Werderschen Gymn. in Berlin 1791, Direktor 1808, Privatdozent 1811, Konsistorialrat 1816, Direktor des Friedrich-Wilhelm-Gymn. in Berlin 1820. Kam durch seinen Schwager Tieck in Berührung mit dem frühromantischen Kreis. Hauptwerk: *Sprachlehre* (2 Bde., 1801–03).

BÖTTIGER, Carl August, \* 1760 Reichenbach (Vogtland), † 1835 Dresden. Gymnasialunterricht in Schulpforta 1772–78, Studium der Philologie und Theologie in Leipzig 1778–81, Rektor des Lyceums in Guben (Niederlausitz) 1784, Rektor des Gymn. in Bautzen 1790, Direktor des Gymn. u. Oberkonsistorialrat für Schulangelegenheiten in Weimar 1791 (auf Veranlassung Herders), Studiendirektor der Pagerie in Dresden 1804, Studiendirektor der neugegründeten Ritterakademie u. Oberinspektor der Altertumsmuseen 1814. Gab für Bertuch das *Journal des Luxus und der Moden* 1795–1803, für Wieland den *Neuen deutschen Merkur* 1797–1809 heraus. Philologische, archäologische, theaterkundliche Arbeiten. Geschäftiger „Magister ubique“ (Schiller), eifriger Rezensent u. Briefschreiber.

GEDIKE, Friedrich, \* 1754 Boberow b. Lenzen (Prignitz), † 1803 Berlin. Besuch des Waisenhauses in Züllichau, Studium der Theologie und der alten Sprachen in Frankfurt/Oder, Privatlehrer im Hause Spaldings in Berlin 1775, Subrektor am Friedrich-Werderschen Gymn. im gleichen Jahr, Oberkonsistorialrat 1784, Oberschulrat im neugegründeten Oberschulkollegium 1787, Direktor des Gymn. zum Grauen Kloster 1793. Begründung des philologisch-pädagogischen Seminars für Lehramtskandidaten 1787 (Schüler Süvern, → Bernhardi, Schleiermacher, Spilleke). Gab mit Biester die *Berliner Monatsschrift* 1783–91 heraus. Bedeutender Vertreter der Berliner Aufklärung, führend beteiligt am Aufbau der preuß. Schulverwaltung. Ging von den Philanthropen aus und verband später realistische mit neuhumanistischen Ansätzen (formale Bildung durch die alten Sprachen).

GRIESHABER, Franz Karl, \* 1798 Emdingen (Baden), † 1866 Freiburg i. Br. Schulunterricht, Studium der Theologie und Philologie in Freiburg, Priesterweihe 1821, Gymnasiallehrer in Freiburg, ab 1827 in Rastatt. Deutscher Philologe und eifriger Sammler.

LENZ, Christian Ludwig, \* 1760 Gera, † 1833 Schnepfental. Studium der Theologie und Philologie in Jena u. Leipzig. Hauslehrer bei Chr. F. Weiße, Lehrer am Philanthropin in Dessau 1784, in Schnepfental 1787 – wo er eine Tochter Salzmanns heiratete –, Gymnasialdirektor in Nordhausen 1802, in Weimar 1806.

NIEMEYER, Heinrich. Nicht ermittelt.



## Einführung in den Problembereich

### *Rhetorikunterricht und Gesellschaft*

Eine Würdigung der Schulrhetorik des späteren 18. und 19. Jahrhunderts trifft auf festgewurzelte Vorurteile: Die konservative Institution der Schule habe die Rhetorik, die keine gesellschaftliche oder literarische Funktion mehr erfülle, tradiert und auf die formalen Elemente (Stilistik, Figurenlehre) reduziert. Die Einbeziehung sozialhistorischer Fragestellungen ermöglicht ein besseres Verständnis. Der Rhetorikunterricht wurde von der Rolle, die das Gymnasium im gesellschaftlichen Leben spielte, geprägt und war auf die künftigen Berufe der Schüler, ihre Stellung und ihre geselligen Bedürfnisse zugeschnitten. Das Gymnasium wurde seit der Spätaufklärung – wie Jeismann für Preußen nachweist<sup>1</sup> – immer mehr eine Anstalt des Staates, die der Ausbildung der Beamten, der (meist beamteten) Geistlichen und der Akademiker (Ärzte, Juristen außerhalb des Staatsdienstes) diene. Das Fach Rhetorik kam der künftigen beruflichen (Predigten der Geistlichen, Anklage- und Verteidigungsreden der Juristen, Unterricht der Professoren und Lehrer, Amtsverkehr) und öffentlichen Wirksamkeit (Stände, Parlamente, Volksfeste) und dem geselligen Leben (Konversation, Gelegenheitsgedichte und -reden, poetische und deklamatorische Zirkel) zugute. Die gesellschaftlichen Grundlagen und Zusammenhänge des Unterrichts sollen skizziert und exemplarisch belegt werden.

Die Reform der Spätaufklärung in den sechziger und siebziger Jahren nahm der Rhetorik ihren literarischen Charakter und konzipierte sie nach den Bedürfnissen von Amt und Leben. So heißt es in Zürich 1773:<sup>2</sup>

Sie [die Wohredenheit] erstreckt sich [...] nicht bloß auf studierte Haranguen [überflüssige Reden] und Bücherschreiben, sondern eben so wohl auch auf das gemeine [alltägliche] Leben, und alles was in demselben vorkömmt: auf die Nachrichten, die man andern zu geben hat; auf Briefe, die man entweder in Geschäften halben [!] schreiben muß, oder in denen man sich mit Freunden unterhält und sich wechselweis seine Gesinnungen mittheilt: auf den gesellschaftlichen Umgang; auf alles das, was man aus Freundschaft, aus Achtung, oder um seines eigenen Bedürfnisses willen an andere mündlich oder schriftlich zu bringen hat.

Die Äußerungen der Schulreformer und die staatlichen Lehrpläne haben stets die breite gesellschaftliche Wirkung im Auge gehabt. Der bayerische Schulpolitiker Braun unterstrich die „Nothwendigkeit“ der Redekunst damit, „daß wir derselben weder in geistlichen noch weltlichen, weder in Staats- noch bürgerlichen Geschäften, ja nicht einmal im täglichen Umgange, in dem Gesellschaftlichen [!] Leben, und in dem allen Staaten so nöthigen Briefwechsel entbehren können“.<sup>3</sup> Der österreichische Schulplan von 1775 geht davon aus, „daß die Redekunst nicht blos [!] erlernt werde, um eigentliche künstliche Reden zu verfassen, sondern um sich in allen Geschäften des Lebens, besonders in Staatsdiensten einen ordentlichen, und eben dadurch überzeugenden Vortrag anzugewöhnen“.<sup>4</sup> Während bei der Rhetorik das Staatsinteresse an der Beamtenausbildung

dominierte, äußerten sich in der Ästhetik und Poetik die Ansprüche der gehobenen bürgerlichen Geselligkeit. „Als nähere Anwendung der Sprache zu den Geschäften oder Vergnügungen des geselligen Lebens, treten [!] die Theorie des Stils und die schönen Wissenschaften oben an“, liest man im selben österreichischen Schulentwurf.<sup>5</sup>

Der Liberalismus hat die gesellschaftspolitische Zielsetzung des Rhetorikunterrichts in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusst. Die Französische Revolution galt als „die Erzeugerin der modernen Beredsamkeit“.<sup>6</sup> Das Prinzip der Öffentlichkeit, die Parlamente, die Geschworenengerichte, die Volksfeste und Vereine eröffneten der Rhetorik des Vormärz neue Wirkungsmöglichkeiten. Den Enthusiasmus der Zeit soll eine kennzeichnende Äußerung belegen:

Und wie mächtig regt sich der Geist der Zeit, das allgemeine, unaufhaltsame Verlangen nach Oeffentlichkeit und Mündlichkeit im wissenschaftlichen, bürgerlichen und socialen Leben! Historiker, Aerzte, Naturforscher, Land- und Forstwirthe, Gewerbsleute, Philologen, Juristen und Theologen versammeln sich aus allen Landen zu mündlichem Ideenaustausche, Vereine für kirchliche und weltliche Zwecke bilden sich in Menge und werden sammt ihren segensreichen Wirkungen zumeist durch die Macht der Rede getragen und gefördert, überall Sehnsucht nach öffentlicher, mündlicher Rechtspflege, überall ein lebhaftes Ergreifen jeglicher Gelegenheit zu vaterländischen Festen, welchen die Rede den wahren Gehalt verleihen muß, überall unzählige Veranstaltungen, bei welchen es für jeden Gebildeten als unumgängliches Erforderniß erscheint, sich mit Würde öffentlich vernehmen lassen zu können. Grund genug also, dem oratorischen Elemente eine größere Fürsorge im Unterrichtswesen zu widmen, als demselben bis jetzt leider zu Theil ward.<sup>7</sup>

Der Glaube an die Macht der Rede gehört zum akademischen Charakter des Vormärzliberalismus, der unter den Professoren, Lehrern und Studenten seine Sprecher fand. Schulbuchautoren nannten die Redekunst mit dem Verfassungsstaat in einem Atem und schätzten ihre Rolle viel zu hoch ein. In einem „Repräsentativ-Staat“ sei die Beredsamkeit „die Tugend der Tugend. Für jedes öffentliche Amt wird der Bürger nur m ü n d i g d u r c h d e n M u n d“.<sup>8</sup> Die Pädagogen erwarteten vom Rhetorikunterricht, den sie „als Vorbereitung für den spätern staatsbürgerlichen Wirkungskreis der Zöglinge“<sup>9</sup> gaben, revolutionäre Veränderungen. „Wer unsere nachwachsende Beamtenjugend reden lehrete, der würde auch der Freiheit eine Gasse brechen“, heißt es z. B. 1847.<sup>10</sup> „Rednerschulen“ wurden im Vormärz für die Gymnasien wie für die Universitäten gefordert. Die Illusionen über die Rhetorik wurden erst durch das Scheitern des Frankfurter Parlaments, wo die politische Rede ihren Höhepunkt erlebte, zerstört.

Die Zielsetzungen der Spätaufklärung und des Liberalismus verknüpften sich im Rhetorikunterricht der Restaurationszeit (1815–48). Die Diskussion um den Nutzen des Faches, seine Lehrpläne und Methode, beachtete weiterhin die Berufswahl der Zöglinge. Die Lehrer stellten sich die Rhetorikschüler „als künftige Staatsmänner, Rechtsgelehrte, Verwaltungsbeamte, Geistliche, Krieger [Offiziere], Ärzte, Geschäftsmänner, Lehrer an Hochschulen oder untergeordneten

[Anstalten]“ vor, ohne „die kleineren, geselligen Kreise“ zu vergessen.<sup>11</sup> Sie machten aus der Schule zeitweilig eine „Arena zur Beredsamkeit“<sup>12</sup> und suchten durch Übungen im mündlichen Vortrag (Deklamation, Gestik) „auf die Lehrstühle, Kanzeln, Gerichtshöfe“<sup>13</sup> wie überhaupt auf das öffentliche und private Leben stilbildend einzuwirken. Die Praxis öffentlicher Beredsamkeit ging sogar in amtliche Lehrpläne ein. So liest man in der Instruktion für die Abgangsklasse des Darmstädter Gymnasiums 1827: „Besondere Anweisung wird zur Haltung öffentlicher Reden erteilt.“<sup>14</sup> Die Redesammlungen (Haupt, 1838; Kehrein, 1844; Bibliothek politischer Reden, 1845; Kannegießer, 1845; Teuscher: Gorgias, 1848) machten Parlamentsreden, Gerichtsreden, Fest- und Gedächtnisreden, geistliche und akademische Reden des In- und Auslandes – mit neuesten Beispielen – für den Unterricht verfügbar.

Die Blüte der Vortragskunst in der Goethezeit<sup>15</sup> hat die Rhetorik im geselligen Bereich heimisch gemacht. Der öffentliche deklamatorische und mimische Vortrag lag in den Händen der Deklamatoren (Solbrig, Sydow), von denen einige bekannte Vortragslehrbücher verfaßten (Schocher, Seckendorff), und Deklamatrices (Mme. Albrecht, Mme. Bürger, Mme. Hendel-Schütz, Dlle. Beck), die durch lesende Autoren (Tieck, Holtei) und Schauspieler (Iffland) ergänzt wurden. Seckendorff läßt dies „Heer Deklamatoren“, „welches alle Gebirge und Ebenen [. . .] zu allen Jahreszeiten durchzieht“, von Klopstock seinen Ausgang nehmen.<sup>16</sup> Der Dichter empfahl „öffentliche Vorlesungen“<sup>17</sup> und handelte von „der Kunst Gedichte zu lesen“. Von Klopstock an wurde der Vortrag von Dichtungen Mode – öffentlich in Deklamatorien, privat im engeren Kreise, gestützt auf Anthologien, die eigens zu diesem Zweck auswählten. Schubart trug in Augsburg mit „großem Beifall“ den *Messias* öffentlich vor, um zu sehen, „ob sich die Odeen der Alten auch auf deutschen Boden verpflanzen liessen, und ob ein Rhapsode auch unter uns sein Glück machen würde“.<sup>18</sup> Die Wunschvorstellung vom Volkssänger, der durch die Lande zieht, blieb in der Klassik lebendig. Schiller konnte davon schwärmen, *Hermann und Dorothea* „von Dorf zu Dorf auf Kirchweihen und Hochzeiten“ rezitieren zu lassen „und so die alte Zeit der Rhapsoden und Minstrels zurückzuführen“.<sup>19</sup> Während die Vortragstätigkeit der Dichter und der gewerbsmäßige Deklamationsbetrieb untersucht wurden, weiß man wenig über die privaten Vereinigungen und häuslichen Kreise. Der Mannheimer *Verein für Declamation*, der von 1838 bis 1842 bestand, kann als Beispiel dienen.<sup>20</sup> Er zählte 1839/41 232 Mitglieder, darunter auswärtige Schriftsteller (Castelli, Duller, Miltitz, Rückert, Schwab, Seidl). Man veranstaltete 4 bis 9 Vortragsabende pro Jahr, wo je 8 bis 14 Nummern mit musikalischen Einlagen geboten wurden, und gab eine Anthologie heraus.<sup>21</sup> Das Vereinswesen der Restaurationszeit ist so der Kultur der Rhetorik zugute gekommen.

Die Vortragspraxis fand ihre Entsprechung in der Theorie und Didaktik. Die Deklamatorik, die Wissenschaft von der Deklamation, entfaltete sich von den achtziger Jahren des 18. bis in die ersten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts. In den

Veröffentlichungen zur Deklamation und Mimik haben sich die ‚pronuntiatio‘ und ‚actio‘ der Rhetorik – wie zur gleichen Zeit die ‚elocutio‘ in der Stilistik (s. S. 15) – verselbständigt. Die Schulrhetoriken, die besonderen Lehrbücher der Kanzelberedsamkeit und der Schauspielkunst verarbeiteten die Ergebnisse in eigenen Abschnitten. Aus der schwer überblickbaren Menge der verschiedenartigen Lehrbücher heben sich Autoritäten der Deklamationswissenschaft heraus: Ch. G. Schocher, R. G. Löbel, H. G. B. Franke, D. Bielefeld, J. C. Wötzel, G. v. Seckendorff, H. A. Kerndörffer.<sup>22</sup> Schocher, der – nach den Engländern – das erste deklamatorische Zeichensystem aufgestellt haben soll, war Goethe, Schiller und Novalis bekannt.<sup>23</sup> Kleist lernte bei Kerndörffer seine Tragödien deklamieren und versuchte – wie sein Lehrer –, „ob man nicht, wie bei der Musik, durch Zeichen auch einem Gedichte den Vortrag andeuten könne“.<sup>24</sup> Die Gymnasialprogramme berichten regelmäßig über eigene Vortragsübungen. Der Stufengang sah etwa wie folgt aus:<sup>25</sup>

1. Sexta und Quinta. „Klares, ruhiges Lesen prosaischer und poetischer Stücke, die vollständig erklärt, dann memorirt, und von der ganzen Classe zusammen gelernt werden.“ Lernziel: „Klarheit und Deutlichkeit des Lesens“.
2. Quarta und Tertia. Der Lehrer sieht stärker „auf den Ausdruck, auf den höheren Rede-Accent, und zuletzt beim freien Vortrage, auf die Berichtigung der Gestikulation“.
3. Sekunda und Prima. „Der Vortrag wird eigentliche Deklamation.“ Der Schüler wählt das zu deklamierende Stück selbst aus. Die Übungen gehen in Prima „in die freie, augenblicklich extemporirte Rede über, wobei der Schüler nicht bloß [!] den äußern Vortrag, sondern auch schnelles Erfinden und Ordnen der Begriffe üben kann“.

Bei den Schulfeiern (Redeakten), die am Ende jedes Schuljahres und an Gedenk- und Feiertagen stattfanden, stellte sich die Anstalt mit Schülervorträgen und -reden der Öffentlichkeit vor.

Die Stichworte dieses Kapitels können nicht alle Verflechtungen des rhetorischen Unterrichts mit dem staatlichen, gesellschaftlichen und privaten Leben andeuten. So müßten z. B. die Vorträge vor gebildetem Publikum, die seit der Romantik (August Wilhelm und Friedrich Schlegel, Adam Müller) zu einer festen Institution wurden, die Wandervorträge – besonders über ästhetische Gegenstände – u. Ä. einbezogen werden. Das Vorurteil vom formalen akademischen Rhetorikunterricht sollte indessen widerlegt sein.

## *Der Rhetorik- und Poetikunterricht der Spätaufklärung*

Der Deutschunterricht setzt sich im 18. und frühen 19. Jahrhundert noch aus zwei Teilen, die in den Lehrplänen getrennt erscheinen, zusammen: aus der Grammatik in der Unterstufe und der Rhetorik und Poetik in der Oberstufe. Unsere Einführung beschränkt sich auf Rhetorik und Poetik, die für das literarische Leben eine wichtige Grundlage abgeben. Die Fuldaer Schulordnung von 1774, die wir im Folgenden zitieren,<sup>26</sup> macht die charakteristischen Merkmale des spätaufklärerischen Lehrganges deutlich.

Die schönen Wissenschaften, Rede- und Dichtkunst, sind nur in soweit unterschieden, daß die letzte eine höhere Stufe [!] der Beredsamkeit lehret, als die erste: sie werden also beyde mit einem Zusammenhange, doch jede von ihrem absonderlichen Lehrer, betrieben.

A. In der dritten Klasse sind beyde Lehrer mit dem allgemeinen Theile der zweyfachen Beredsamkeit beschäftigt: und zwar

a) Der rhetorische Lehrer giebt [!] eine Einleitung von den Wissenschaften überhaupt, von den schönen Wissenschaften und Künsten insonderheit, von den Mitteln, welche Natur, Kunst und Uebung dazu herreichen, von einer kurzen Geschichte dieser Wissenschaften. Alsdann greift er den allgemeinen Theil der Redekunst, oder die Auslegung ihrer Regeln selbst an, und handelt in dreyen Hauptstücken von der Erfindung, Anordnung, Ausarbeitung alles dessen, was in der prosaischen oder ungebundenen Schreibart vorkommen kann. Doch zeigt er mehr in Mustern, als in Regeln, wie man alles zu Stand bringe. Die Muster sind lateinische und deutsche, und wenigstens zweymal in der Woche griechische, aus christlichen und heydnischen Rednern des alten Griechenlandes.

b) Der poetische Lehrer leget mittlerweil, als der obige seine Einleitung machet, die *Ars poetica* Horatii aus, derer so oft in der Dichtkunst, ja in der ganzen anmüthigen [!] Gelehrsamkeit, Meldung geschieht. Doch verschiebt er eine weitläufige Ausführung etlicher Stellen, z. B. jener von absonderlichen Gedichten, bis auf die Zeit, wo er an diese selbst kommen wird. Nun machet er eine kleine Abhandlung von der Mythologie der Alten. Darauf handelt er, wie oben der rhetorische Lehrer, von der Erfindung, Anordnung, Ausarbeitung, aber als Poet, und zeigt, wie sich Redner und Dichter in allen diesen unterscheiden. Auch er leget lateinische, deutsche und griechische Muster davon den Schülern vor. Uebrigens arbeitet ein Lehrer dem anderen in die Hände, und das Deutsche geht immer dem Lateinischen vor.

B. In der vierten [letzten] Klasse kommen beyde Lehrer auf den absonderlichen Theil der Beredsamkeit, und wenden die im vorigen Jahre gegebenen Regeln auf alle Gattungen prosaischer und poetischer Werke an.

a) Der Lehrer der Redekunst hat [!] die prosaischen Stücke, nämlich Briefe, Abhandlungen oder sogenannte ‚Dissertationes‘, die Schreibart der Geschichte, kleine Gelegenheitsreden, größere weltliche, und besonders geistliche Reden oder Predigten. Ueberall werden Muster vorgelesen, und die Schüler in Verfertigung dergleichen Werke geübet. Muster sind aus den drey obengenannten Sprachen; Uebungen nur aus der lateinischen und deutschen.

b) Der Lehrer der Dichtkunst hat die Anwendung der Regeln auf die 4 Hauptgattungen der poetischen Stücke zu machen. Zu der erzählenden Poesie gehören Fabel, Schäfer- und Heldengedichte; zur dramatischen Lust- und Trauerspiel; Ode und Elegie zur Iyrischen; zur didaktischen Lehrgedichte, Satyren, Sinngedichte. In Mustern und Uebungen beobachtet er, was von dem Redner gesagt wurde.

Wir fassen die Hauptpunkte thesenartig zusammen und verdeutlichen sie durch weitere Belege:<sup>27</sup>

1. Der Begriff ‚Schöne Wissenschaften‘ umfaßt Stilistik, Rhetorik und Poetik. Ihr Nutzen geht über die formale Geschmackskultur hinaus. Sie sollen nach der

Mainzer Schulordnung zur Formung des idealen aufgeklärten und empfindsamen Charakters beitragen: „Die Sitten, der Verstand, die Beurtheilungskraft, das Gedächtnis, und das Herz, werden durch sie [die ‚Schönen Wissenschaften‘] vorzüglich beleuchtet, und in jener feinen Empfindsamkeit geübet, welche eigentlich die Grundlage eines schätzbarn Charakters ausmachet.“<sup>28</sup> Die Dichtung wird noch nicht als Selbstwert, der keinen äußeren Zwecken dient, der Rede, die auf Unterrichtung, Überzeugung und Überredung ausgeht, entgegengesetzt. Das Kriterium gesellschaftlicher Nützlichkeit kann im Gegenteil über die Rangfolge entscheiden. Die Wirkungsmöglichkeiten geben der Beredsamkeit „den ersten Rang unter den schönen Künsten“. „Sie ist offenbar das vollkommenste Mittel, die Menschen verständiger, gesitteter, besser und glücklicher [!] zu machen.“<sup>29</sup> Die rhetorischen und poetischen Lehrpläne können, wie das Fuldaer Beispiel zeigt, ganz parallel angelegt werden. Die Poesie unterscheidet sich von der Beredsamkeit dann nur graduell, nämlich darin, „daß sie sowol [!] in ihren Vorstellungen selbst, als in dem Ausdruck [!] derselben, weniger sinnlich ist, als jene, und weniger äußerlichen Schmuk [!] sucht“.<sup>30</sup>

2. Rhetorik und Poetik stellen komparatistische Schulfächer dar. Die Rhetorik gilt – ebenso wie die Poetik – als „der passendste Schlüssel zum Verständnisse der Klassiker jeder Sprache“.<sup>31</sup> Die Schule fördert ahistorische Parallelisierungen, indem sie die Regeln – wie in Fulda – an lateinischen, griechischen, deutschen, aber auch an neueren fremdsprachlichen Mustern verdeutlicht. „Cum his vero omnibus latinis solutae orationis exercitiis etiam germanicae eiusdem generis exercitationes sint coniunctae“, heißt es in Österreich von der Poetik-Klasse.<sup>32</sup> Der Lehrer wählt bei den ‚Schönen Wissenschaften‘ „die unterrichtendsten Beyspiele (selbst aus den neuen deutschen, englischen, französischen, welschen) Klabikern [!]“ aus.<sup>33</sup> Die *Aeneis* wird hier z. B. „in Vergleichung mit Tasso, Milton, Klopstok [!]“ durchgegangen.<sup>34</sup> Viele Lehrbücher und Anthologien haben den antiken neuere Autoren an die Seite gestellt. Der Rhetorik- und Poetikunterricht hat die Lektüre einiger deutscher Autoren selbst dort ermöglicht, wo die Lehrpläne – wie in Österreich bis 1849 – keine eigenen Deutschstunden vorsahen.

3. Die Schule übt die rhetorischen und poetischen Gattungen und Schreibarten ein. Die Spätaufklärer hielten sich in der Rhetorik mit Vorliebe an bürokratische, kaufmännische und wissenschaftliche Formen, die im beruflichen Leben ihrer Schüler eine Rolle spielten. Eine ständig steigende Anzahl von Lehrbüchern und Sammlungen stand seit Stockhausen und Gellert (1751) für die briefliche, seit Justi (1755) für die juristische, seit May (1756) und Stockhausen (1756, 1768) für die kaufmännische und öffentliche Wohlredenheit bereit.<sup>35</sup> „Alle Aufgaben zu Ausarbeitungen müssen mit Absicht auf die Geschäfte des Lebens gemacht werden.“<sup>36</sup> Die Instruktion für das Darmstädter Gymnasium von 1827 zählt noch alle praktischen Stilübungen auf. Sie gibt darüber hinaus einen fast vollständigen Katalog der rhetorischen Aufsatzübungen:

Die Stylübungen sind zunächst den Bedürfnissen des praktischen Lebens gewidmet, indem sie alle Gattungen von Geschäftsaufsätzen umfassen. zuerst des niederen Geschäftsstyls, wie Abschiede, Anweisungen, Anzeigen, Circularschreiben, Contracte, Formulare, Obligationen, Quittungen, Rechnungen, Reverse, Schenkungsschriften, Schuldscheine, Specificationen, Vollmachten, Vorschläge, Wechsel, Zeugnisse u.s.w. Hierauf folgen einige Gattungen des Canzlei- und Gerichtsstyls, z. B. Attestate, Berichte, Citationen, Decrete, Gutachten, Protokolle, Relationen, Scheine u.s.w., endlich einige Gattungen des Hofstyls, Bittschriften, Gutachten, Vorstellungen u.s.w. Eben so werden alle Gattungen des Briefstyls und die beim Briefschreiben zu beobachtenden Förmlichkeiten eingeübt. Endlich werden von dem historischen und didaktischen Styl leichtere Vorübungen angestellt, z. B. Auszüge aus gelesenen Schriften, Beschreibungen besonders sinnlicher [anschaulicher] Gegenstände, Biographien, Erklärungen von Denkprüchen und Sprichwörtern (!), Erzählungen aus der Geschichte, oder erlebter Ereignisse, Räthsel, Reisebeschreibungen, Schilderungen des Gesehenen und Gehörten [ . . . ] u.s.w.<sup>37</sup>

Die schriftlichen Übungen der höheren Klassen bestehen aus „schwerere(n) historischen Aufgaben“, die stärker „auf Eleganz und Anmuth der Schreibart“ berechnet sind. Die Schüler verfertigen „Briefe, Charaktergemälde, Dialoge, Fabeln, Nachbildungen antiker Muster in Prosa und Poesie, Parabeln, Parallelen, Reden, Schilderungen der Natur und des Menschenlebens“ usw.<sup>38</sup> Die historische, rednerische und wissenschaftliche Prosa („Dissertationes“ in Fulda) unterstehen noch formalen rhetorischen Kriterien. Die prosaischen Kleinformen (Charaktere, Parallelen, Beschreibungen und Schilderungen, Dialoge, Denkprüche und Sprichwörter), die für sich geübt werden, bewahren ihre Eigenständigkeit und widersetzen sich noch – wie die Literaturwissenschaft für die Prosa der Goethezeit nachgewiesen hat – der vollen Integration ins Werk.

4. Die spätaufklärerische Unterrichtsreform hat den Sprach- und Literaturunterricht vom Paragraphenwerk der rhetorischen und poetischen Systeme befreit und die theoretischen Unterweisungen an die Lektüre geknüpft. Die Pädagogen propagieren die „induktive“ oder „praktische“ Methode, wie sie in den Quellen heißt. Der Lehrer soll die Regeln – wie die Schulordnung für das Hochstift Münster 1776 schreibt –, „so vortragen, wie sie Regeln wurden; er soll zur Erkenntniß entwickeln, was das Genie aus Gefühl that. Wenn er also den Schüler mit Mustern bekannt gemacht hat, die ihren Endzweck auf den Verstand oder auf das Herz erreichten, und wenn er ihn dieses hat fühlen lernen, dann untersuche er mit ihm, oder ihm vor, wie sie ihn erreichten; er ziehe dann allgemeine Bemerkungen ab, und suche endlich Gründe dafür in der Seele auf, [so] daß er Bemerkungen zu Regeln erhebe“. Aber: „weder Pedantereyen, noch Machtprüche“.<sup>39</sup> Die Regeln, die aus dem Erlebnis der Lektüre und der Arbeit am Text entwickelt werden, verlieren zwar an normativer Kraft, sie erschließen aber das Verständnis literarischer Techniken.

Die Reform hat gleichzeitig das Auswendiglernen rhetorischer Regeln und das mechanische Verfertigen von Chrien – Aufsätzen, die Sentenzen und Sprichwörter beweisen und versinnlichen – und Gedichten unterbunden. „Verse zu machen, muß man keinen anhalten, sondern einem jeden die freye Wahl lassen.“<sup>40</sup>

Fürstenberg hat in Münster 1763 das griechische, 1771 das lateinische Carmen und die Chrie abgeschafft und an ihre Stelle deutsche und lateinische Stilübungen gesetzt.<sup>41</sup> In Württemberg erging 1788 ein „General-Rescript, mechanisches Auswendiglernen log[ischer] und rhetor[ischer] Definitionen betreffend“,<sup>42</sup> das 1793 wiederholt wurde, weil die Lehrer „mehr auf maschinenmäßiges Memoriren einer beträchtlichen Anzahl von Definitionen, als darauf Rücksicht nehmen, ob die Schüler mit dem Auswendig [!] Gelernten einen Begriff verbinden? und ob dieser richtig sey?“<sup>43</sup>

### *Der Rhetorik- und Poetikunterricht der Restaurationszeit*

Die Napoleonischen Kriege und der Wiener Kongreß, der die Restaurationszeit einleitet, haben den Rhetorik- und Poetikunterricht nicht einschneidend verändert. Wir stellen der Fuldaer Schulordnung von 1774 einen Herforder Lehrplandentwurf von 1836 gegenüber.<sup>44</sup>

#### Secunda.

- a) Rhetorik und Stilistik; Prosodie, Metrik und Poetik. 1 Stunde. Die Rhetorik in der Uebersicht ganz; Ausschluß der oratorischen Beredsamkeit. (Erfindung, Anordnung; Darstellung als Lehre vom Stil.) Hauptabschnitte der Stilistik: Sprachausdruck, stilistische Form der Darstellung, Stilgattungen, Stilformen, Tropen und Figuren. – Von der Poetik das Allgemeine und die Hauptgattungen der Poesie. Prosodie und Metrik nicht streng systematisch.
- b) Uebungen: Deklamiren, freie Vorträge: schriftliche Aufsätze, mit Disposition. 1–2 Stunden. Deklamation auf allseitig künstlerischen Vortrag berechnet (Ausbildung der Action und Mimik). – Freies Erzählen von gegebenen Stoffen, später nach schriftlicher Disposition Eigenes, über Gegenstände aus dem ganzen Kreis des Schullebens. – Arbeiten größtentheils productiver Art; doch auch das Reproduciren nicht ausgeschlossen; theils mit theils ohne Disposition. Vielseitige Stoffe, vorzüglich aus der Geschichte, Lectüre, dem Leben und Wissen überhaupt. Leichte poetische Versuche.
- c) Lectüre der Classiker. 1 Stunde. Stücke aus der epischen, lyrischen, späterhin auch dramatischen Dichtkunst, mit umfassender Erklärung. Das Litterargeschichtliche als Beigabe, mit Charakteristik der Schriftsteller. Chronologische Ordnung. Daneben auch ausgewählte Prosa (Engel, Schiller, Herder, Jacobs etc.). Zugleich als fortdauernde Leseübung.

#### Prima.

- a) Geschichte der deutschen Litteratur: aus der Rhetorik, Stilistik und Poetik einige der schwierigsten Abschnitte ausführlich behandelt. 1 Stunde. Eintheilung der Litteraturgeschichte nach der innern Hauptrichtung. Zur altdeutschen Litteratur grammatische Unterlage. Vorzügliche Beachtung der neuern Zeit. (Ueberall hinreichende Beispiele.) – Aus der Rhetorik besonders die oratorische Beredsamkeit; aus der Stillehre den historischen und Lehrstil; aus der Poetik das Wesen der Poesie, lyrische und dramatische genauer (epische?).
- b) Philosophische Propädeutik nebst Abschnitten aus der allgemeinen Grammatik. 2 Stunden [. . .].
- c) Mündliche Uebungen: Deklamation, Vorträge und Reden. 1 Stunde. Deklamation mit Hinsicht auf den Kanzelvortrag. – Vorträge wie früher. Versuche in extemporaler Redefertigkeit. Endlich Vortrag selbstverfaßter Reden. (Disputirübungen in beschränkter Art.) Höhere Verstandesübungen: Zusammenstellungen verschiedener Charaktere, Vergleichen mehrerer Aufsätze, Charakteristiken von Schriftstellern.
- d) Aufsätze (Extemporalien); Lectüre deutscher Classiker. 1 Stunde. In den Arbeiten der rhetorische Stil vorwiegend. Daneben auch historische Aufgaben, Charakterschilderungen, Parallelen, praktisch-



philosophische Abhandlungen, über Sprache und Poesie, Kritische Aufsätze, Metrische Versuche. – Die Lectüre auf Bildung des Aesthetisch-Sittlichen und der Beredsamkeit bezogen. Philologische Erklärung.

Wir fassen die Charakteristika auch hier thesenartig zusammen. Die Veränderungen, die erst nach 1830 wirksam werden, können nur angedeutet werden.

1. Der Rhetorikkurs vermittelt noch das ganze Lehrgebäude. Die Sekunda gibt einen Überblick über die ‚inventio‘ und ‚dispositio‘ – die ‚Grundsätze‘ („Classificiren, Distinguiren, Meditiren“) wurden schon in Tertia gelehrt – und legt dann die ‚elocutio‘ detailliert dar. Die Deklamation bildet die ‚pronuntiatio‘ und ‚actio‘ aus, so daß die Prima mit der eigentlichen Redekunst, vor allem für Geistliche, schließen kann. Der Lehr- und Geschichtsstil und die Disputierübungen haben die künftigen Gelehrten und Lehrer im Auge.

Das Gymnasium des 19. Jahrhunderts hat den Rhetorikunterricht indessen schrittweise reduziert. Die Rhetorik, die von gesellschaftlichen Zweckzusammenhängen ausgeht – und heute für funktionale und pragmatische Kommunikationsmodelle der Publizistik und Literaturwissenschaft Anregungen gibt,<sup>45</sup> – wird formalisiert. Die Stilistik (‚elocutio‘) und die Aufsatzlehre (‚inventio‘ und ‚dispositio‘) bilden die Schwundstufen der Rhetorik. Die Lehre von den Tropen und Figuren hielt sich am längsten und schuf das Mißverständnis – wie es noch Lausbergs *Elemente der literarischen Rhetorik* in der Studienausgabe nahelegen –, das die Rhetorik auf eine Systematik formaler Terminologien reduziert.

Der Vorgang spielt sich nach Ländern zeitlich verschoben ab. Während Preußen das rhetorische System im Laufe der ersten Jahrhunderthälfte aufgab, bewahrten Österreich (bis 1848) und Süddeutschland den gesamten Kursus. Grieshabers Schrift, die hier abgedruckt wird, gibt das badische Rhetorik-Curriculum von 1829 in allen Einzelheiten wieder. Die badischen Gymnasien trugen nach dem Lehrplan von 1837 „die Rhetorik im eigentlichen Sinne, in systematischem Zusammenhange“ vor.<sup>46</sup> Die württembergische Schulordnung von 1849 schrieb vor, die Schüler „in die Rhetorik, mit besonderer Berücksichtigung der Theorie des deutschen Stils“ einzuführen.<sup>47</sup> In fünf Lehrplänen aus Berlin und Brandenburg 1847 – die wir geprüft haben – tauchen dagegen „Stilistik und Poetik“ nur einmal in Sekunda, „die Lehre von den rhetorischen und poetischen Figuren“ nur einmal in Prima auf. Rede- und Disputierübungen fanden noch an drei Anstalten statt.<sup>48</sup>

2. Der moderne Schulaufsatz verdrängt die rhetorischen Stilübungen. Bernhardi, dessen Stellungnahme wir hier nachdrucken, lehnt die herkömmliche Bezeichnung „Deutsche Stilübungen“ ab. Bei den deutschen Aufsätzen überwiege „der Inhalt“, während bei den Fremdsprachen „die sprachrichtige Form“ (S. 11) entscheide. Die Schulaufsätze gelten dem Autor als logische („praktische Logik“) und ästhetische Übungen („praktische Aesthetik“) – die geeignet seien,

„die Aesthetik, die Poetik und die Rhetorik zu verdrängen“ (S. 28) –, am höchsten schätzt er aber den Ausdruck von „Gefühlen“ und „Gesinnungen“ (S. 15). Der Aufsatz, wie er hier konzipiert wird, verarbeitet alle Schulstoffe – vor allem aus der Literatur, Moral, Geschichte und Natur – und offenbart die individuelle Charakter- und Gemütsbildung des Schülers. Der Deutschaufsatz gibt der organischen Gesamtbildung der Persönlichkeit – wie sie die neuhumanistische Schule anstrebt – einen zusammenhängenden Ausdruck:

Alles, was der Schüler in einer gewissen Classe geworden ist, in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion, sein Verhältnis zu Gott, zu den Menschen und zur Natur, kurz Alles, was in ihm eine geistige Existenz gewonnen hat, das soll sich in seiner Gesamtheit, in seiner lebendigen Einheit und individuellen Zusammenfassung durch die deutschen Aufsätze offenbaren. Sie sind die Blüten der Schülerbildung. In ihnen treten die verschiedenen Seiten der Gymnasialbildung in einer individuellen Spitze zusammen.<sup>49</sup>

Wo der Aufsatz diese zentrale Stellung erhält, treten die formalen Übungszwecke zurück.

Die „Gesamtbildung“ wird in Preußen seit den zwanziger Jahren am deutschen Aufsatz gemessen. Die Direktoren der Berliner Gymnasien stellten 1828 den Antrag, „es möge bei Beurtheilung der Reife der Abiturienten auf den Deutschen Aufsatz ein vorzügliches Gewicht gelegt werden, da sich in diesem die eigentliche Blüthe der ganzen Bildung darstelle“.<sup>50</sup> Das Gesetz über die Abiturientenprüfung vom 4. Juni 1834 ordnete an, daß der deutsche Aufsatz „die Gesamtbildung des Examinanden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, wie auch den Grad der stilistischen Reife“ beurkunden solle.<sup>51</sup>

3. Literaturgeschichte und Lektüre ersetzen den systematischen Rhetorik- und Poetikunterricht. Der Herforder Lehrplan, der Rhetorik/Poetik und „Lectüre der Classiker“ (mit Literaturgeschichte) gleichberechtigt nebeneinanderstellt, gehört einer Übergangsphase an. Die nationale, epochale und personale Betrachtungsweise der Literaturgeschichte setzte sich zuerst in Preußen durch, wo die Prüfungsordnung von 1812 Kenntnisse der deutschen Literatur verlangte. Sie ist von den Ländern, die am Rhetorikunterricht festhielten, spät eingeführt worden (Bayern 1834/35, Baden 1837). Die Interpretation konnte schon vor Hiecke – der 1842 den deutschen Unterricht auf die Lektüre konzentrierte – den rhetorischen Formalismus abstreifen. Die fortschrittlichen Lehrer gehen bei der Behandlung der Texte „bald auf sprachliche und metrische, bald auf historische Erörterungen“ ein und richten die Aufmerksamkeit „auf den Plan des Dichters und auf den dadurch bestimmten Verlauf der Begebenheit“; sie lassen z. T. „das Ganze im Kleinen“ nachkonstruieren, „so daß etwa derselbe Abriß des Ganzen entsteht, welchen der Dichter selbst sich entworfen haben mochte, bevor er an die Ausführung ging“.<sup>52</sup> Götzinger (1832) faßt die Lektüre – im Sinne des Neuhumanismus – als Erziehungsmittel „für Charakterbildung und Entfaltung der schönen Menschlichkeit“.<sup>53</sup> Seine Forderungen – „nicht Bruchstücke zu lesen,

sondern stets ein Ganzes“ und mehrere Werke e i n e s Dichters „im Zusammenhange“ – richten sich gegen die herkömmlichen Mustersammlungen und betonen die Werkeinheit („jedes Gedicht ein in sich Vollendetes“) und die Dichterpersönlichkeit. Olawsky (1835) erstrebt – wie später Hiecke – „eine Totalwirkung“, bevor das Gedicht besprochen wird. Die Lektüre soll selbst in Sekunda und Prima – den alten Poetik- und Rhetorikklassen – die Rhetorik „nicht übermäßig“ beachten. „Ueberhaupt würden wir anstatt bei Definitionen abstrakter Begriffe zu verweilen, lieber mit der Lektüre selbst anfangen; statt einer weitläufigen Auseinandersetzung, in welcher Form sich Humor und Witz, Anmuth und Zierlichkeit, Würde und Kraft auszusprechen pflegen, würden wir den Schüler lieber an Jean Paul und Lichtenberg, an Engel und Hölty, an Luther und Klopstock selbst verweisen.“<sup>54</sup> Eine Untersuchung, wie sich die Didaktik der klassischen und romantischen Poesie – wie sie sich hier andeutet – in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt hat, steht noch aus.

### *Die Polemik gegen die Belletristik*

Die Spätaufklärung reagierte mit der Polemik gegen die Belletristik auf die „Lesesucht“ oder „Lesewut“, die im späten 18. Jahrhundert zu einem Zeitphänomen wurde. „Die Lesesucht hat gegenwärtig in allen Ständen überhand genommen; in allen Häusern trifft [!] man Journale, Comödien, empfindsame und nicht empfindsame Liebesgeschichten und Romane an.“<sup>55</sup> Die Hingabe an die Phantasie – wie sie etwa Moritz' *Anton Reiser* dokumentiert – bedrohte nach der Meinung der Aufklärer die gesellschaftliche Sozialisation und leistete einem Eskapismus Vorschub. Zahlreiche Exempelgeschichten lassen den Leser als Hypochonder und Narr im Elend enden. Der Leser, der den Bezug zur Wirklichkeit verliere, vernachlässige die beruflichen und gesellschaftlichen Pflichten und zerütte das Hauswesen. Die Kritiker – zum Großteil Pädagogen (Hauptbeispiel Campe) – argumentierten jugend- und volkspädagogisch. „Der Feind, von dem ich rede, wohnt in euch selbst; es ist die Einbildungskraft“, warnt der Lehrer seine Schüler in einer beispielhaft konzipierten fiktiven Rede.<sup>56</sup> Die Schrift von Boettiger, die diese Sammlung eröffnet, stellt die Argumente gegen die deutsche Lektüre zusammen. Die Verbotskataloge wurden bei der Kontrolle der Privatlektüre und der Konzeption von Schülerbibliotheken (s. folgendes Kapitel) wirksam. Wir geben eine Liste der Leserrestriktionen wieder:<sup>57</sup>

1. Kinder dürfen nicht zu viel und nicht zu lange nacheinander lesen. Sie versäumen sonst dadurch oft die Erlernung solcher Dinge, welche wesentlich zu ihrer künftigen Bestimmung gehören, verletzen ihre Gesundheit, weil diese besonders im jugendlichen Alter viel Bewegung erfordert, und werden auch wohl gar zu stummen Sünden [Onanie] dabei veranlaßt. [ . . . ]
2. Kinder dürfen auch nicht zu vielerlei lesen. [ . . . ] Sie werden zerstreut, schweifen von einem Gegenstande zum andern über, und verlieren auf die Art anhaltende Stetigkeit in ihren Geschäften. [ . . . ]
3. Kinder dürfen nichts lesen, was nicht dem Grade ihrer Erkenntniß, und der Stärke oder Schwäche ihrer Seelenkraft angemessen ist. [ . . . ]

4. Kinder dürfen nichts lesen, was der Phantasie zu viel Nahrung giebt. Keine empfindsame[n] Romännen! keine Schriften, wodurch sie verleitet werden, sich außerordentliche Glücksfälle zu erträumen! [ . . . ]
5. Kinder dürfen nichts lesen, was ihnen abergläubische Begriffe einflößt. Alle Ritter- und Feengeschichten, alle Gespensterhistorien und Hexenmärchen müssen aus ihrer Lesebibliothek verbannt seyn. [ . . . ]
6. Kinder dürfen nichts lesen, was ihnen verderbliche Grundsätze beibringen könnte. Keine Schriften, worin Tugend und Laster mit gleich schönen Farben geschildert werden! Keine Schriften, welche feine Spöttereien über einzelne Religionssätze, wären sie auch wirklich an sich falsch, enthalten! [ . . . ]
7. Kinder dürfen nichts lesen, was ihnen die menschliche Natur entweder zu verderbt oder zu heilig vorstellt. [ . . . ] Ich möchte daher weder die Carl Grandisons [Roman von Richardson], noch die Carl von Carlsbergs [Roman von Salzmann] bei all' ihrem übrigen Werthe zu einer Lectüre für Kinder machen.
8. Kinder dürfen auch nichts lesen, was ihnen das physische Elend in der Welt mit gar zu lebhaften Farben malt. Sie haben noch keine gereinigte[n] Begriffe von ächter Glückseligkeit, und werden also dadurch nur mißvergnügt gemacht mit ihrer Lage auf Erden. [ . . . ]
9. Kinder dürfen nichts lesen, was sie auf den Unterschied der Geschlechter zu aufmerksam machen würde. [ . . . ]
10. Kinder dürfen nichts lesen, was nicht in Ansehung der Schreibart richtig, und in Ansehung der Sitten untadelhaft ist.

Die Neuhumanisten setzten die Kritik fort, gingen bei ihren Reformbestrebungen aber stärker von der antiken und deutschen klassischen Literatur aus. Noch zu Lebzeiten Goethes begann das Gymnasium mit der Kanonisierung der deutschen Klassiker, um die Jugend „von der erbärmlichen Lectüre geist- und hirnloser Romane und Liebesgeschichten“ abzuschrecken, „wie sie jetzt massenweise in den Leihbibliotheken aufgeschichtet sind“. <sup>58</sup> Niethammer – wohl das früheste Beispiel – forderte eine nationale Kanonbildung: Die Verbreitung und Volkstümlichkeit der Klassiker sollte einen „Nationalgeschmack“ schaffen, der die Kluft zwischen Gebildeten und Volk überbrückt, die literarische Tradition sichert und die belletristische Vielleserei eindämmt. Die Schule sollte die Klassiker zum Allgemeingut der Nation machen:

Stoll es mit unsrer Bildung besser werden, so müssen wir ernstlich darauf denken, in dem Unterrichtsmaterial feste Punkte herzustellen, die als Vereinigungspunkte der Bildung dienen können. Und dazu sollten wir vor allem ändern die classischen Geisteswerke unsrer Nation anwenden. Das Herrlichste aus ihnen müßte schon durch den Erziehungsunterricht zum Gemeingut der Nation erhoben werden; das müßten Alle lernen und Alle kennen, damit unbekannt zu seyn müßte als Beweis von Barbarei beschimpfend seyn. <sup>59</sup>

Der Bayerische Lehrplan von 1808, den er ausarbeitete, führte Lessing, Winckelmann, Klopstock, Herder, Goethe, Schiller und Voß vorübergehend in die Gymnasien ein. <sup>60</sup> Das „Nationalbuch“, das er mit Goethe von 1808 bis 1811 plante, sollte ein Schul- und zugleich ein Volksbuch werden – „eine Art säkularisierter ästhetischer Bibel von zeitloser Gültigkeit“. <sup>61</sup>

Die Kritik am zeitgenössischen literarischen Leben hat die Didaktik des Literaturunterrichts schon in ihren Ansätzen mitbestimmt. Die Forderung nach einer literarischen Erziehung entwickelte sich aus der Polemik. „Diese elenden Ro-

manlesereien, die so furchtbar unter manchen Schülern eingerissen sind und alles gesunde kräftige Geistesleben niederdrücken und die Seele mit allerhand krankhaften und entnervenden Vorstellungen anfüllen und sie zu jeder angestrengten Thätigkeit unfähig machen, sie entspringen oft mit daher, daß der gewaltige Trieb des Jünglings nach Lectüre nicht auf eine vernünftige Art befriedigt worden ist.“<sup>62</sup> Hiecke (1842) – für ihn gehört die deutsche Literatur „als ein wesentlicher Unterrichtsgegenstand in die Schule selbst“ hinein – wollte mit seiner wegweisenden Literaturdidaktik den Grund legen „zur fernern Existenz und weitern Ausbreitung eines höher gebildeten Publicums“. Die schulische literarische Sozialisation sollte der „Leserei“, die man „durch gehäufte Schularbeiten, durch Verbote der Leihbibliotheken“ nicht erfolgreich bekämpft, „durch positiv wirkende Mittel“ vorbauen. „Der wahre, einzig vernünftige und sittliche Weg, der Leserei zu begegnen, ist, daß man lesen lehrt.“<sup>63</sup>

### *Die Schulbibliotheken der Spätaufklärung*

Die Schulbibliotheken und Schulkabinette stellen Selbsthilfeorganisationen der Schule dar, um dem Mangel an Unterrichtsmitteln zu begegnen. „Woraus soll der Schulmann historische und geographische Kenntnisse schöpfen, wenn er keine Bücher hat? Wie soll er die alten Schriftsteller gehörig erklären, wenn er keine guten Ausgaben davon besitzt? Wie soll er Naturlehre und Naturgeschichte lehren, wenn er keine Instrumente, Naturaliensammlungen und Kupferstiche hat?“<sup>64</sup> Die Bibliotheken trugen der Armut der Lehrer und Schüler Rechnung, für die eine Anschaffung der Materialien nur selten möglich war. Sie wurden aus Staatszuschüssen, Legaten, Spenden und Abgaben der Schüler finanziert. Die abgedruckte Schrift von Lenz führt die bekannt gewordenen Beispiele von Geld- und Bücherstiftungen auf und unterrichtet über die üblichen Geldabgaben. Mensching, Rektor des Gymnasiums von Lemgo (Grafschaft Lippe), verfaßte 1771 eine Bittschrift in Form eines Schulprogramms, die eine Liste von Spendern enthält, die für die in Frage kommende Hof- und Honoratiorenschicht repräsentativ sein dürfte. Es sind vertreten:<sup>65</sup>

1 Oberhofmeister, 2 Superintendenten, 1 Amtmann und 1 Amtsschreiber, 1 Obristenwachtmeister, 2 Räte, 1 Doktor, 1 Regimentschirurg, 1 Apotheker, 3 Pastoren, 2 Advokaten, 1 Sekretär, 10 Kaulleute des Ortes und 3 Lehrer der Schule.

Die Forderungen nach Schulbibliotheken haben regional eine unterschiedliche Resonanz gehabt. Während Preußen vorbildlich wirkte, wurde in Österreich erst um 1815 eine größere Zahl von Bibliotheken eingerichtet. Von den 60 Gymnasialbibliotheken, die 1870 – in den im Reichsrat vertretenen Königreichen und Ländern – bestanden, stammten nur 6 aus dem 18., dagegen 50 aus dem 19. Jahrhundert (14 aus den Jahren 1811 bis 1820).<sup>66</sup> Die Bestände blieben bis auf Ausnahmen gering. Die von Gedike 1782 im Berliner Friedrich-Werderischen-Gymnasium begründete Bibliothek erhielt im ersten Jahr 200 Bände; der

1824 gedruckte Katalog zählte 2312 Bände.<sup>67</sup> Die Bibliothek des Berliner Joachimsthalschen Gymnasiums, die Meierotto erneuerte, wurde 1787 durch ein Legat von Prinzessin Amalia, einer Schwester Friedrichs d. Gr., kräftig vermehrt und wies Ende des Jahrhunderts ungefähr 2000 Bände auf.<sup>68</sup> Die „Schul-Lesebibliothek“ in Bautzen, die Böttiger 1790 ins Leben rief, hatte 1802 750 Bände.<sup>69</sup>

Die Schulbibliotheken dienten dem realistischen und geschmacksbildenden Unterricht, der den formalen Sprachunterricht der alten Lateinschule verdrängte. Die Auswahl berücksichtigte Geschichte (mit Biographien), Geographie (mit Reisebeschreibungen) und Naturkunde besonders stark. Grimm, „Rektor am Pädagog zu Siegen“ (Nassau), empfahl zur Anschaffung: Geographie mit Reisebeschreibungen, Naturgeschichte, Altertümer und Mythologie, Jugendbücher, „gute Ausgaben von [klassischen] Autoren, besonders Handausgaben“. „Neben diesen müsten [!] unsere Originalschriftsteller stehen.“<sup>70</sup> Die wohl umfanglichste Vorschlagsliste, die eine Vorstellung von der Vielfalt der Lehrgegenstände und der Stoffanhäufung gibt, gliedert nach folgenden Rubriken:<sup>71</sup>

Anfangsgründe; Naturgeschichte; Physik (mit Schriften gegen den Aberglauben); Naturlehre mit Anthropologie und Diätetik; Pflanzenkunde; Landwirtschaft; physische und politische Geographie mit geographischen Kartenspielen; Astronomie; Mathematik; Geometrie; Meßkunst; Arithmetik; Logik; Geschichte mit „Staatsbürgerkunde“; Technologie; Sittenlehre; Religion; deutsche Orthographie, Grammatik und Stilistik; Enzyklopädie.

Die deutsche Literatur trat im 18. Jahrhundert noch hinter das Sachbuch zurück. So enthielten z. B. die 77 Nummern der Zittauer Schülerbibliothek „von deutschen Klassikern nur ein(en) Auszug aus der *Messiede*, ferner Hallers Gedichte“.<sup>72</sup>

Die Schulbibliotheken wurden erst im 19. Jahrhundert vorwiegend von den philologischen Fächern, darunter zunehmend vom Deutschunterricht, beherrscht und benutzt. Die Pädagogen der Aufklärung verwandten die Bestände zur Erweiterung der Realkenntnisse, zu allgemeinen Verstandesübungen und zur Geschmacksbildung. Reche gibt ein Verzeichnis der an die häusliche Lektüre anschließenden Übungen:<sup>73</sup>

1. Die Schüler notieren die vorkommenden historischen und geographischen Namen. Der Lehrer vertieft die Kenntnisse im Unterricht.
2. Die Schüler notieren Fachtermini und Abstrakta und definieren sie.
3. Die Schüler exzerpieren „die schönsten und merkwürdigsten Stellen“ in ein „Collektaneenbuch“. Solche Sammlungen bekunden „die Geschichte des Geschmacks“ der Schüler.
4. Die Schüler exzerpieren die Stellen, die ihnen unklar geblieben sind oder die sie für falsch halten. Damit wird „das so schädliche Lesen ohne Selbstdenken“ verhütet und der Lehrer erhält Gelegenheit zu Erläuterungen.

5. Die Schüler fertigen ein „Register über den Inhalt des Buchs“ als Gedächtnishilfe und Dispositionsübung an.
6. Die Schüler gliedern einen fortlaufenden Text in Kapitel mit Überschriften.
7. Die Schüler sammeln die zerstreuten Aussagen über eine Materie, bringen sie unter einen Gesichtspunkt und „in eine der Sache angemessene Ordnung“.
8. Die Schüler machen Auszüge, um das Wesentliche von dem Nebensächlichen scheiden und ihre Gedanken „in einer geschlossenen Reihe“ vortragen zu lernen.

Diese Liste gibt Musterbeispiele, wie die Schule der oberflächlichen, nicht auf Verständnis und Beurteilung zielenden Lektüre entgegentrat. „Es ist [. . .] noch lange nicht genug, das flüchtige Lesen zu vermeiden, und sich mit den Ideen des Schriftstellers bekannt zu machen. Man muß auch über diese Ideen selbst weiter nachdenken, und sie eben dadurch in seine eigne[n] Ideen umschaffen. Und je zeitiger man dazu die Jugend gewöhnt, desto mehr Gewinnst wird die Volksaufklärung aus der ohnehin schon herrschenden Neigung zur Lectüre ziehen.“<sup>74</sup>

Eine Bibliothek machte es möglich, im Fach „Enzyklopädie“ – das die meisten Anstalten in der letzten Klasse anboten – einen Überblick über die (Universitäts)Wissenschaften zu geben, in die Geschichte der Gelehrsamkeit und die Bücherkunde einzuführen, um die Schüler auf die Universität vorzubereiten. Diese Stunden wurden z. T. im Bibliotheksraum abgehalten, so daß die Meisterwerke – häufig voluminöse und teure Bände – an Ort und Stelle vorgelegt werden konnten.

Wenn eine Schulbibliothek von auserlesnen Büchern aus den schönen Wissenschaften, der Geschichte, Geographie, Mathematik, Weltweisheit und Naturgeschichte da wäre: was für eine angenehme und lehrreiche Beschäftigung für Lehrer und Lernende würde es seyn, wenn sie wöchentlich ein paar Stunden auf derselben zusammen kämen, und sich von den Bemühungen und Verdiensten der grösten (!) Geister des Alterthums und der neuern Zeiten unterredeten, ihre Werke, die sie vor sich sähen, betrachteten, und zuweilen zum Vergnügen etwas daraus vorläsen.<sup>75</sup>

Die Büchersammlung ermöglichte einen anschaulichen Unterricht und lehrte die angehenden Studenten den Umgang mit dem wissenschaftlichen Buch.

Die Bibliotheken sollten „für die Aufklärung des Kopfes, Bereicherung der Kenntnisse, Bildung des Geschmaks (!) und Stils“<sup>76</sup> bei den Schülern wirken. Die Stoffvermittlung, Verstandesübung und Sprachschulung, die man sich erhoffte, richteten sich von Anfang an gegen die leichtere belletristische Lektüre (vgl. die Ausführungen von Lenz über „eine [. . .] deutsche Lesebibliothek, als Gegengift gegen die der Unschuld und der Sittlichkeit verderbliche Leserey“, S. 30–33). Die Reaktion der Pädagogen auf die Ausbreitung der Romanlektüre drückte sich in der Aufgabe aus, die man den Schulbibliotheken stellte: Sie sollten die Privatlektüre der Schüler überwachen und leiten helfen. Eine bayrische Verordnung von 1803 kann den Zusammenhang exemplifizieren:<sup>77</sup>

[Man erwartet von den Studierenden höherer Studienanstalten,] daß ihr durch so viele Studienjahre gebildeter Geist nur an solider Lektüre, vorzüglich an den musterhaften Werken klassischer Schriftsteller, Geschmack finden, dagegen mit Lesung faselnder, oder schwärmerischer Mode-Romanen die unschätzbare und unwiederruffliche [!] Zeit [zu] vertändeln, unter der Würde ihres erhabenen Berufes halten werden. [...]

So eine nachtheilige Lektüre vollends aus den vaterländischen Lyceen zu entfernen, und zur allgemeinen Beförderung jenes gereinigten bessern Geschmacks gedenket das churfürstliche General-Schul- und Studien-Direktorium [...] für die lateinischen Schulhäuser gemeinnützige Lesebibliotheken zu veranstalten, in der sichern Hofnung [!], daß vorzüglich jene Studierende[n] von reifern Jahren, denen es um ihre Geistesbildung, und künftige Glückseligkeit ernstlich zu thun ist, eine so vortheilhafte, unentgeltliche Gelegenheit dankbar, und aus allen ihren Kräften benützen, und am Ende jedes Monats dem churfürstlichen Lyceums-Rektor eine schriftliche eingehändige Anzeige der im Verlaufe des Monates von ihnen gelesenen Schriften einhändigen, auch allenfalls zum Beweise der Wahrheit, und auf Verlangen im Stande seyn werden, sowohl über den Inhalt, als auch über den ästhetischen und moralischen Werth des Gelesenen nach ihrer Einsicht Rechenschaft zu geben.

Die Überwachung der Lektüre wurde verschieden streng gehandhabt. Meist forderte man von dem Bibliothekar – so der Altphilologe Friedrich August Wolf –, dem Schüler „mit seinem Rathe zu Hülfe [zu] kommen und statt eines verlangten, weniger nützlichen Buches ein brauchbares [zu] geben“, um dahin zu wirken, „dass die frivole Leserei von schlechten Romanen und ähnlichen Sachen immer mehr beschränkt werde“.<sup>78</sup>



## Anmerkungen

- 1 Karl-Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787–1817 (Industrielle Welt 15), Stuttgart (1974).
- 2 [Leonhard Usteri:] Nachricht von den neuen Schul-Anstalten in Zürich, Zürich 1773. St. 6: Das Mittel-Studium oder Collegium Humanitatis, S. 145–226. Hier S. 194. Vgl. Entwurf der Einrichtung des von Sr. Hochfürstl. Durchl. dem Herzoge von Curland in Mitau neugestifteten Gymnasii Academici, Mitau 1774, S. 27: „Es ist einer der wichtigsten Punkte einer guten Erziehung, daß die Jugend wohl in der Beredsamkeit geübt werde. Sie ist allen Menschen entweder nothwendig, oder doch anständig und nützlich. Zu was für einer Lebensart ein junger Mensch bestimmt sey, er habe künftig zu gehorchen oder zu befehlen, so kommen ihm bald täglich Gelegenheiten vor, da er andern etwas vorzustellen, etwas aufzutragen, oder zuweilen ihnen etwas begreiflich zu machen, oder sie zu etwas zu überreden hat.“
- 3 Heinrich Braun: Akademische Rede von der Kunst zu Denken, als dem Grunde der wahren Beredsamkeit, München 1765, A 2.
- 4 [Ignaz Matthias Ritter von Hess:] Entwurf zur Einrichtung der Gymnasien, in k.k. Erblanden, Wien 1775, S. 61.
- 5 Ebd. S. 14/15.
- 6 Bibliothek politischer Reden aus dem 18ten und 19ten Jahrhundert. Bd. 1. N. Ausg. Berlin 1845, S. VIII. „Sollen wir jetzt noch von der Wichtigkeit der politischen Beredsamkeit sprechen? Die Geschichte der letzten funfzig [!] Jahre ist ein Commentar ihrer Macht.“ (S. IX).
- 7 Knispel: Ueber die Nothwendigkeit, der oratorischen Ausbildung und besonders der des äußeren Vortrages eine erhöhte Fürsorge im Unterrichtswesen zu widmen. In: Allgemeine Schulzeitung 1844, Nr. 168, Sp. 1361–72; Nr. 169, Sp. 1377–81; Nr. 170, Sp. 1385–89. Hier Sp. 1365/66. Ähnlich Joseph Kehrein (Hg.): Sammlung deutscher Musterreden zum Gebrauche bei dem rhetorischen Unterrichte etc., H. 2, Mainz 1844, S. IV/V.
- 8 Hans Georg Nägeli, 1832. Zit. n. Mustersammlung der Beredsamkeit, hg. v. Friedrich Haupt, Aarau 1838, S. IX. „Der Volk s r e p r ä s e n t a n t sinkt ohne die Gabe der Beredsamkeit mehr oder weniger zur bedeutungslosen Nulle herab.“ (S. VII).
- 9 Ebd. S. V.
- 10 Die deutsche Beredsamkeit und die Universitäten. In: (Ausgsburger) Allgemeine Zeitung, Jg. 1847, Außerordentl. Beil. zu Nr. 363, S. 259–62. Hier S. 259. D. Verf. fordert Rednerschulen auf Universitäten. Ebenso Wiener Zuschauer 1848, Nr. 58, 12. April, S. 462/63: Eine Schule der Redefreiheit!
- 11 H[einrich] Niemeyer: Über Anleitung zu deutscher Beredsamkeit auf Gymnasien. Programm Nordhausen 1834, S. 11/12. Dazu Heinrich Viehoff: Ueber Bildung der Redefertigkeit in Gymnasien und Realschulen. In: Archiv für den Unterricht im Deutschen, hg. v. H. V., I. Jg., 1843, H. 3, S. 1–14; H. 4, S. 1–27. Hier H. 4, S. 19 Anm.: „In dem Schüler stecken der künftige Kanzelredner, der Kathederredner, der parlamentarische, der juristische Redner u.s.w. noch ungesondert: so liegen auch in der Schule die Reden der Kanzel, des Katheders, des Ständesaals, der Gerichtshöfe u.s.w., wenn auch embryonisch, beisammen.“
- 12 Verhandlungen der dritten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Gotha 1840, Gotha 1841, Rede von Friedrich Joachim Günther, „was die Gymnasien zur Wiederherstellung der öffentlichen Beredsamkeit beitragen können“, S. 22–28. Hier S. 28.
- 13 Arnold: Ueber den Umfang und die Anordnung des Unterrichts in der Muttersprache. Programm des Gymnasiums zu Bromberg 1825, S. 3–20. Hier S. 19.
- 14 Instruction für den Unterricht in dem Großherzogl. Gymnasium zu Darmstadt, o. O. 1827, S. 16. Gerhard Schaub: Georg Büchner und die Schulrhetorik (Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach- u. Literaturwissenschaft 3), Bern u. Frankfurt/M. 1975, S. 14–16, analysiert diesen Lehrplan.
- 15 Dazu Irmgard Weithase: Zur Geschichte der gesprochenen deutschen Sprache, 2 Bde., Tübingen 1961 (zusammenfassende Darstellung); Die Geschichte der deutschen Vortragskunst im 19. Jahrhundert, Weimar 1940.
- 16 Gustav Anton Freyherr von Seckendorff: Vorlesungen über Deklamation und Mimik, 2 Bde., Braunschweig 1816. Hier Bd. 1, S. 14.
- 17 Friedrich Gottlieb Klopstock: Sämtliche Werke, 18 Bde., Leipzig 1823–30. Hier Bd. 15, S. 261 (*Vom deutschen Hexameter*). „Es ist mit Recht der zweyte Wunsch jedes Dichters, der für denkende Leser geschrieben hat, daß sie diese Geschicklichkeit [zum Vortrag der Gedichte] besitzen möchten: eine Geschicklichkeit, die Boileau, der sie besaß, für so wichtig hielt, daß er dem glücklichen Vorleser den zweyten Platz nach dem Dichter anwies“ (Bd. 15, S. 18; *Von der Nachahmung des*

- griechischen Sylbenmaßes*). Über das Primat der gesprochenen Sprache bei K. zusammenfassend Weithase: Zur Geschichte der gesprochenen deutschen Sprache, Bd. 1, S. 357–71; über seine Auffassungen zur Deklamation Karl August Schleiden: Klopstocks Dichtungstheorie als Beitrag zur Geschichte der deutschen Poetik, Saarbrücken (1954), S. 118–27.
- 18 Schubart's Leben und Gesinnungen, Tl. 2, hg. v. L. Schubart, Stuttgart 1793, S. 39–40. Über seine Deklamation L. Schubart: Schubart's Charakter, Erlangen 1798, S. 30/31.
  - 19 Schillers Brief an Karl Böttiger, 18. Okt. 1797.
  - 20 Erster [bis Vierter] Jahresbericht des Vereins für Declamation, Mannheim 1838 [bis 1841] mit Ausführungsprogrammen und Mitgliederlisten.
  - 21 Sammlung zum Vortrag geeigneter Gedichte und prosaischer Stücke ersten und launigen Inhalts, Mannheim 1838.
  - 22 Zusammenstellung der zeitgenössischen Urteile über die bekannteren Theoretiker und Didaktiker der Deklamation bei Irmgard Weithase: Anschauungen über das Wesen der Sprechkunst von 1775–1825 (Germanische Studien 90), Berlin 1930, S. 108–16. Biobibliographische Notizen bei Walter Wittsack: Studien zur Sprechkultur der Goethezeit, Berlin 1932, S. 201–08.
  - 23 Goethe an Schiller, 25. Juli 1794 (Rückgabe der Abhandlung von Christian Gotthold Schocher: Soll die Rede auf immer ein dunkler Gesang bleiben, oder können ihre Arten, Gänge und Bewegungen nicht anschaulich gemacht, und nach Art der Tonkunst gezeichnet werden? Leipzig 1791). Novalis: Schriften, hg. v. Paul Kluckhohn (Meyers Klassiker-Ausgaben), Bd. 3, Leipzig o. J., S. 115, Nr. 334.
  - 24 H. v. Kleists Lebensspuren, 2. Aufl., hg. v. Heinrich Sembdner (Sammlung Dieterich 172), Bremen (1957), Nr. 145, S. 124. Weiter den Brief an Ulrike von Kleist, 13. (u. 14.) März 1803.
  - 25 Imanuel: Ueber den Deklamations-Unterricht auf Schulen. Programm Minden 1824/25. Hier S. 10/11.
  - 26 Einrichtung der niederen, mittleren und hohen Schulen zu Fuld. (!) Nebst einem Berichte von der Verfassung des bischöflichen Seminarium, o. O. 1774, S. 35–38.
  - 27 Weitere Belege und differenziertere Thesen bei Georg Jäger: Der Deutschunterricht auf Gymnasien 1780 bis 1850. In: DVjs 47 (1973), S. 120–47.
  - 28 Entwurf, nach welchem die bisher sogenannten Lateinischen Schulen in den kurmainzischen Landen, und besonders in der kurfürstlichen Residenzstadt Mainz, werden eingerichtet werden, Mainz 1773, S. 57. Über den Begriff „Schöne Wissenschaften“ (Grammatik, Stilistik, Poetik, Rhetorik) S. 55–58.
  - 29 Johann George Sulzer: Allgemeine Theorie der Schönen Künste etc., Tl. 1, 2. Aufl., Leipzig 1792. Art „Beredsamkeit“, S. 364–80. Hier S. 366.
  - 30 Ebd. S. 365. Dazu Art. „Redekunst; Rhetorik“ (Ebd., Tl. 4, 1794, S. 41–66): „gemeine Rede“, Wohlredenheit, Beredsamkeit, Poesie als Stufenfolge ohne feste Grenzen (S. 41/42).
  - 31 Friedrich Joachim Günther: Über den deutschen Unterricht auf Gymnasien, Essen 1841, S. 117.
  - 32 Karl Wotke: Das oesterreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias, Bd. 1 (Monumenta Germaniae Paedagogica 30), Berlin 1905. Versuch einer Studienreform der oesterreichischen Piaristenprovinz aus dem Jahre 1763, von dem Provinzial Niceforus Deltl a. S. Stephano, S. 72–86. Hier S. 83 ohne Sperrungen.
  - 33 Hess: Entwurf zur Einrichtung der Gymnasien, S. 58.
  - 34 Ebd. S. 60. Vgl. Sammlung der Verordnungen und Vorschriften über die Verfassung und Einrichtung der Gymnasien, 3. Aufl., Wien 1820, S. 104: Eine Skizze „von den berühmtesten Epöen der *Iliade*, *Äneide* und dem *Messias* von Klopstock“ folgt auf die Epostheorie.
  - 35 Reinhard M. G. Nickisch: Die Stilprinzipien in den deutschen Briefstellern des 17. und 18. Jahrhunderts (Palaestra 254), Göttingen 1969, belegt S. 161–86 die hahnbrechende Bedeutung von Stockhausen, Gellert, Justi und May. Eine Monographie der Lehrbücher und Sammlungen der öffentlichen (politischen) Beredsamkeit fehlt.
  - 36 J(ohann) B(ernhard) Basedow: Elementarwerk, hg. v. Theodor Fritsch, Bd. 2, Leipzig 1909, S. 523.
  - 37 Instruction für den Unterricht in dem Großherzoglichen Gymnasium zu Darmstadt, S. 14/15.
  - 38 Ebd. S. 15/16.
  - 39 Wilhelm Esser: Franz von Fürstenberg, Münster 1842. Die Schul-Ordnung des Hochstifts Münster vom Jahre 1776, Anhang S. 73–106. Hier S. 87.
  - 40 Heinrich Martin Gottfried Köster: Gedanken von den Schulsachen, 2. Aufl., Frankfurt/M. 1776, S. 190. „Es ist unbegreiflich, wie das Vorurtheil, als müste (!) ein jeder Verse machen können, noch so sehr in Schulen herrschen kan (!), und was für eine kostbare Zeit darüber verdorben wird, die man wenigstens auf prosaische Aufsätze hätte wenden können“.
  - 41 Joseph Frey: Über die Schulordnung des Hochstifts Münster vom Jahre 1776. Beilage zum Jahresbericht des Paulinischen Gymnasiums zu Münster. Ostern 1889, S. 4.

- 42 Sammlung der württembergischen Schulgesetze, hg. v. Carl Hirzel, Abt. 2 (Sammlung der württembergischen Gesetze, Bd. 11, Abt. 2), Tübingen 1847, S. 266–69.
- 43 Verordnung wegen des lateinischen Schulwesens in dem Herzogthum Wirtemberg [!], vom 11. März 1793, S. 287.
- 44 Hermann Harleß: Die Bildung zur deutschen Sprache und Rede und zum Ausdruck des selbständigen Denkens auf den Gelehrtschulen und ähnlichen Anstalten, Bielefeld u. Herford 1836, S. 19–21 ohne Sperrungen.
- 45 Vgl. Henk Pranke: Die Lasswell-Formel und ihre rhetorischen Ahnen. In: Publizistik 10 (1965), S. 285–91; ders.: Kommunikation der Gesellschaft. Einführung in die funktionale Publizistik (dialog der gesellschaft 2), Münster (1968) mit einer Darstellung des publizistischen Prozesses nach der rhetorischen Frageformel. Für die Germanistik Dieter Breuer: Pragmatische Textanalyse. In: Literaturwissenschaft, hg. v. D. B. u. a. (Ullstein Buch 2941), (Frankfurt/M. 1972), S. 213–40, der pragmatische Kategorien am rhetorischen Modell gewinnt; ders.: Einführung in die pragmatische Texttheorie (UTB 106), München (1974).
- 46 Verordnung über die Gelehrtschulen im Großherzogthum Baden nebst dem Lehrplane für dieselben, Karlsruhe 1837, S. 22 für die oberste Klasse.
- 47 Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs, (lateinische Schulen, Lyceen, Gymnasien) etc., Stuttgart u. Tübingen 1848, S. 28.
- 48 Es handelt sich dabei um die Programme folgender Anstalten: Friedrich-Werdersches Gymnasium, Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, Gymnasium zum Grauen Kloster, Realgymnasium zu Berlin, Alt- und Neustädtisches Gymnasium zu Brandenburg.
- 49 Johann Heinrich Deinhardt: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit, Hamburg 1837, S. 138.
- 50 Ludwig Giesebrecht: Der deutsche Aufsatz in Prima. Eine geschichtliche Untersuchung. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 10 (1856), S. 113–52. Hier S. 136. Altenstein gab dem Antrag statt.
- 51 Ebd. S. 138.
- 52 [Johann] [Stephan] Rosenheyn: Ueber den deutschen Unterricht in den Gymnasien, Königsberg 1832, S. 20.
- 53 Deutsche Dichter. Erläutert von M[aximilian] W[ilhelm] Götzinger, Tl. 2, Leipzig u. Zürich 1832. Gedanken über das Lesen deutscher Dichter in Schulen, S. 579–92. Hier S. 587, 589.
- 54 Eduard Olawsky: Ueber die Lektüre deutscher Dichter und Schriftsteller in den Gymnasien (von Tertia aufwärts). In: Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik etc., 3. Supplementbd., H. 4 (Archiv für Philologie und Paedagogik, Bd. 3, H. 4), 1835, S. 525–61. Zitate S. 535, 547, 546.
- 55 John Locke: Über die Erziehung der Jugend unter den höheren Volksklassen, übers. v. Carl Siegmund Ouvrier, Leipzig 1787, Zusatz des Herausgebers S. 431. Dazu Georg Jäger: Empfindsamkeit und Roman (Studien zur Poetik u. Geschichte der Literatur 11), Stuttgart (1969) mit einer Quellenbibliographie zur Kritik an der Empfindsamkeit und am Roman; Günter Erning: Das Lesen und die Lesewut, Bad Heilbrunn/Obb. 1974, der die Motive der Lesesuchtkritik einseitig aus einer Gefährdung der vom ‚ganzen Haus‘ repräsentierten Ordnung ableitet.
- 56 Locke: Über die Erziehung der Jugend. Zusatz des Herausgebers mit einer Rede gegen die „Lesesucht“ S. 430–44. Hier S. 436.
- 57 [Johann Wilhelm Reche:] Pädagogische Briefe an einzelne Lehrer, Erzieher und Schulaufseher, H. 2. Düsseldorf 1791, S. 459–66.
- 58 [Friedrich Gottfried Wilhelm] Hertel: Ansichten über den Unterricht in der deutschen Sprache und den Vortrag der deutschen Literaturgeschichte auf Gymnasien. Programm des Zwickauer Gymnasiums. Ostern 1834, S. 16.
- 59 Friedrich Immanuel Niethammer: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit, Jena 1808, S. 237, 238. Dazu Gertrud Benker: Die Vermittlung von Volkslesestoff und Volksbildung in den bayerischen Lesebüchern vor 1900. In: Bayerisches Jahrbuch für Volkskunde 1970/71, S. 157–67. Hier S. 159–61. Erning: Das Lesen und die Lesewut, S. 95–99.
- 60 Mittelschulgeschichtliche Dokumente Altbayerns, einschließlich Regensburgs, hg. v. Georg Lurz, Bd. 2 (Monumenta Germaniae Paedagogica 42), Berlin 1908, S. 580/81.
- 61 Erning: Das Lesen und die Lesewut, S. 98.
- 62 Deinhardt: Der Gymnasialunterricht, S. 142. D. Verf. verweist die deutsche Lektüre – wie Thiersch – „in die Erholungsstunden des Schülers“ (S. 143).
- 63 Robert Heinrich Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, Leipzig 1842. Zitate S. 68, 69, 70 ohne Sperrungen.
- 64 Johann Stuve: Ueber das Schulwesen, Züllichau 1783. Darin: Ueber die Nothwendigkeit einer Schulbibliothek, Kunst- und Naturalien-Sammlung und eines Instrumenten- und Modellen-Vorraths, S. 45–49. Hier S. 45.

- 65 Justus Conrad Mensching: Betrachtung über den Nutzen einer Schulbibliothek. Programm Lemgo 1771. Hier S. 9–12. Vgl. Schlesische Provinzialblätter 1785, St. 6, S. 556/57 über das vorbildliche Legat des Herzogl. Württemberg. Oelsnischen Regierungsrats Johann Heinrich Naumann (1715–85): Das Gymnasium zu St. Elisabeth in Breslau erhält die Sammlung von Büchern und Landkarten und die Zinsen von 400 Reichstalern jährlich für Neuanschaffungen.
- 66 Josef Pizzala: Stand der Bibliotheken der im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder zu Ende des Jahres 1870. Tl. 1: Bibliotheken der Unterrichtsanstalten (Mittheilungen aus dem Gebiete der Statistik, 20. Jg., H. 2), Wien 1873, S. 23.
- 67 Programm. Berlin. Friedrichs-Werdersches Gymnasium 1839, S. 54/55. Dazu Friedrich Gedike: Gedanken über die Beförderung des Privatleisses auf öffentlichen Schulen, Berlin 1784, S. 63–65.
- 68 Friedrich Leopold Brunn: Versuch einer Lebensbeschreibung J. H. L. Meierotto's, Berlin 1802, S. 344–49.
- 69 Die Schul-Lesebibliothek zu Bauzen. In: Bibliothek der pädagogischen Literatur, hg. v. Joh. Chph. Friedr. GutsMuths, Bd. 3, St. 2, Gotha 1802, S. 200–02.
- 70 Henr. Adolf Grimm: Etwas von dem Nutzen einer Schulbibliothek. Einladungsschrift des Pädagogs zu Siegen. Gießen 1775, S. 13/14.
- 71 Reche: Pädagogische Briefe, S. 427–51.
- 72 Quellenbuch zur Geschichte des Gymnasiums in Zittau, H. 2, bearb. v. Theodor Gärtner (Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen, Tl. 2; Urkundenbücher der Sächsischen Gymnasien 1), Leipzig 1911, S. 228.
- 73 Reche: Pädagogische Briefe, S. 469–75.
- 74 Ebd. S. 473/74.
- 75 Mensching: Betrachtung über den Nutzen einer Schulbibliothek, S. 5/6.
- 76 Gedike: Gedanken über die Beförderung des Privatleisses, S. 65.
- 77 Churbaierisches Regierungs-Blatt 1803, Sp. 280/81. Ein Beispiel aus Preußen gibt Stuve (Lehrer am Gymnasium in Neu-Ruppin): Ueber das Schulwesen, S. 152/53: „Es muß die feste Regel seyn, daß ein junger Mensch kein Buch lieset, ohne Vorwissen, Bewilligung oder Empfehlung seiner Lehrer oder einsichtsvoller Vorgesetzten. Man könnte eine sehr wichtige und lehrreiche Abhandlung schreiben, über den Schaden, den der Mißbrauch des Bücherlesens in unsern Zeiten, vorzüglich für junge Leute, stiftet“. Über den Aufbau der Schulbibliothek: Nachricht von der Neu-Ruppinschen Schule vom Jahr 1783, Züllichau o. J., S. 10–12.
- 78 Friedr. Aug. Wolf: Über Erziehung, Schule, Universität, hg. v. Wilhelm Körte, Quedlingburg u. Leipzig 1835. Vorläufige nähere Bestimmungen der Gesetze für den Bibliothekar des Gymnasiums, S. 152–54. Hier S. 153.