

Einunddreißigster Jahresbericht
des
Königlichen Gymnasiums
zu
INOWRAZLAW.

Veröffentlicht Ostern 1894

von

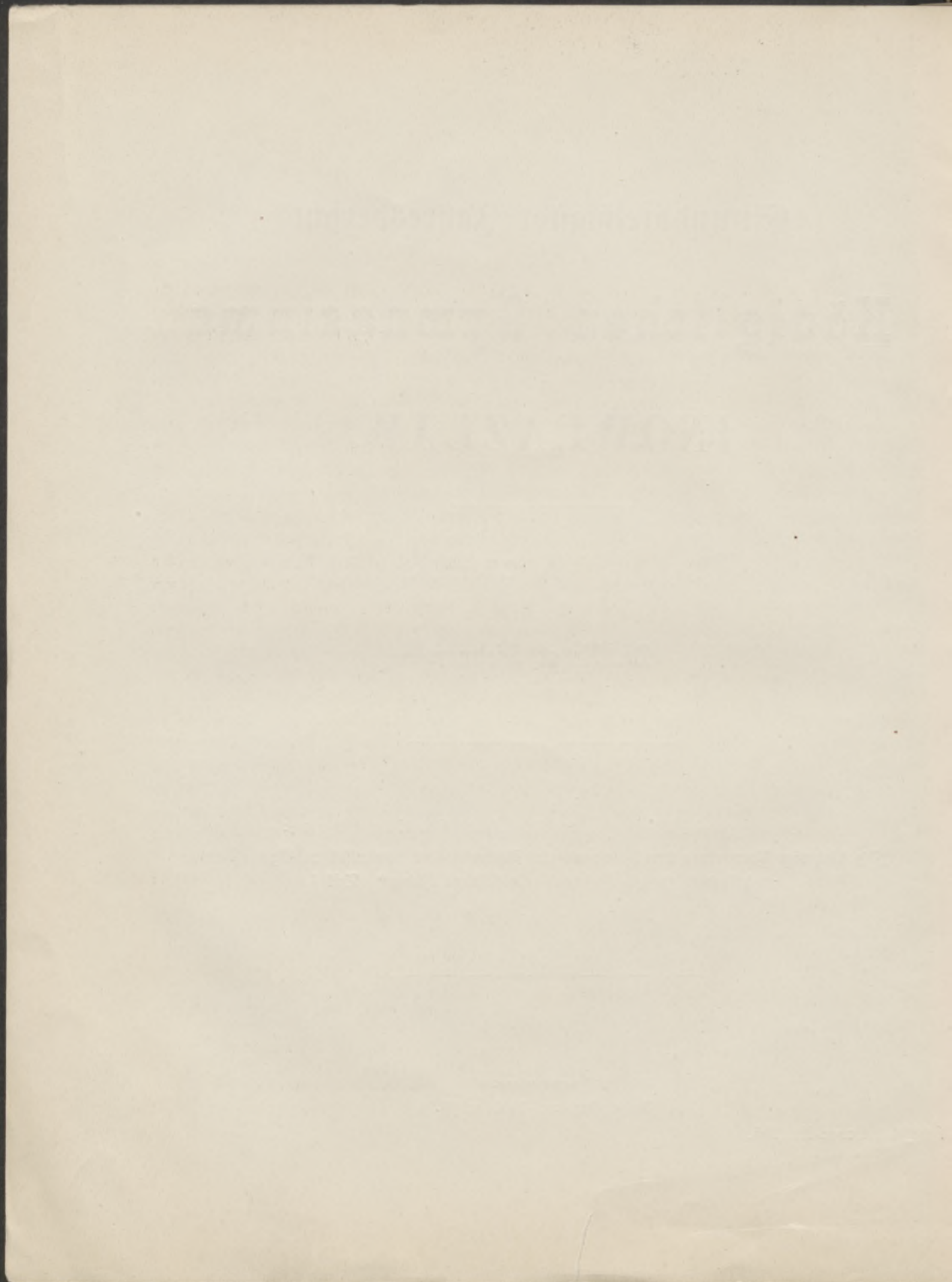
Dr. Ernst Eichner,
Direktor.

Voran geht eine Abhandlung des Oberlehrers Dr. Karl Schulze:
„Die bisherige Verwertung der Anschauung im Unterricht des humanistischen Gymnasiums,
insbesondere für die sprachlich-geschichtlichen Fächer.“ Teil 1.

Inowrazlaw.

Buchdruckerei von S. Dlawski.

1894. Progr.-Nr. 155.



Die Zeitalter der Weltgeschichte haben ihre eignen leitenden Ideen, schaffen sich danach ihr Bildungsideal und wählen dementsprechend auch Mittel und Wege, es durch Erziehung und Unterricht zu verwirklichen. Mit den Ideen wechseln auch Bildungsideal und Bildungsmethode. Wie verschieden ist doch das Bildungsideal der Griechen und der Römer, der christlichen Völker im Mittelalter und in der Neuzeit! Wir leben im technisch-induktiven Zeitalter,¹⁾ im Jahrhundert der reichsten und vielversprechenden Blüte der Naturwissenschaften, welches durch die Dampfmaschine, durch Telegraph und Telephon sein besonderes Gepräge erhalten hat. Wie das ganze moderne Kulturleben unter dem Einflusse unseres naturwissenschaftlich-gewerblichen Zeitgeistes steht, so auch das heutige Erziehungs- und Unterrichtswesen. Die Schule, die hauptsächlichste Vertreterin der Erziehung und des Unterrichts, ist die Hüterin der idealen, höchsten Güter des Volks. Sie darf einerseits schnell wechselndem Modegeschmacke nicht huldigen, andererseits aber dauernden, den Gang der Kultur wesentlich bestimmenden, allgemein als berechtigt anerkannten und zur Allgemeinbildung der Zöglinge geeigneten Zeitideen sich nicht verschließen, wenn anders sie, namentlich die höhere Schule, ihre wichtige Kulturaufgabe erfüllen und ein Geschlecht heranbilden will, welches nicht nur seine Zeit versteht, sondern auch selbständig weiter zu bilden befähigt werden soll. Von den höhern Schulen, welche ihren Zöglingen eine allgemeine wissenschaftliche Bildung geben, hat sich das Realgymnasium der naturwissenschaftlich-praktischen Zeitrichtung in höherem Maße angeschlossen als das humanistische Gymnasium; das letztere hat sich gegenüber den realen Anforderungen des modernen Lebens,²⁾ aber auch gegenüber den großen Fortschritten auf dem Gebiete der Pädagogik wenig entgegenkommend, ja sogar bisweilen feindselig gezeigt.³⁾ Trotzdem hat es den Anforderungen der neuern Zeit Zugeständnisse gemacht und allmählich mehrere unentbehrlich gewordene reale Unterrichtsfächer neu in seinen Lehrplan aufgenommen: Zeichnen, Mathematik, Physik, Naturbeschreibung, Erdkunde und Geschichte. Den Vertretern der Naturwissenschaften, der Heilkunde, der Archäologie, der Baukunst und der Kriegswissenschaft genügte aber weder die Erweiterung noch auch die dadurch erzielten Ergebnisse: sie vermischten manches, was sie beim Realgymnasium bereits erfüllt fanden, u. a. eine zur leichtern und erspriesslicheren Beschäftigung mit jenen Fächern völlig ausreichende Ausbildung der sinnlichen Anschauung, des Sinnes für selbständige Beobachtung und der Fertigkeit im Zeichnen;⁴⁾ ja sogar eine beachtenswerte Stimme beklagte es an unserm ganzen höhern

¹⁾ Du Bois-Reymond, Culturgeschichte und Naturwissenschaft. Leipzig, Veit & Comp., 1878. S. 32.

²⁾ Du Bois-Reymond, a. a. D. S. 54.

³⁾ Siehe z. B. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig, Veit & Comp. 1885. S. 552 f. 667 f. — Fricke, In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Bericht zu den Verhandlungen der 4. Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen 1883. Separat-Abdruck, Berlin, Weidmann 1883. S. IV, 11 ff.

⁴⁾ Du Bois-Reymond, a. a. D. S. 48, 52, 54 ff. Virchow, Lernen und Forschen, Rektoratsrede 1892, Berlin, Hirschwald S. 23 f.: „Die eigentliche Schulung sollte in der Erziehung der Sinne, vorzugsweise des Gesichts und Gefühls bestehen.“ Fick, Ueber die Vorbildung zum Studium der Medizin. Berlin, Weid-

Erziehungswesen als einen schweren Mangel, daß dasselbe „die anschauende Ausbildung der innern Sinne noch nicht recht gefunden oder betreten habe“.¹⁾

Solchen Klagen hat die preussische Unterrichtsverwaltung — in den andern deutschen Staaten ist dasselbe geschehen — bei der Neuordnung der höhern Schulen vom Jahre 1892 insofern Rechnung getragen, als sie in allen höhern Lehranstalten, innerhalb der neu gezogenen Grenzen die sorgsamste Pflege und Ausbildung des sinnlichen Anschauungsvermögens in allen Fächern, in denen es geschehen kann, dringend verlangt.²⁾

Angeichts der hochwichtigen Bedeutung, welche die Erfüllung dieser Forderung für die Gestaltung des Unterrichts überhaupt und desjenigen am humanistischen Gymnasium im besondern besitzt, wäre eine Untersuchung ganz am Platze, wie das humanistische Gymnasium jetzt die Anschauung am erfolgreichsten auszubilden und zu verwenden habe. Da sie aber schon von andrer Seite³⁾ angestellt wird und da doch die Geschichte die beste Lehrerin der Gegenwart ist, so dürfte es zum größern Verständnis und zur leichtern Lösung der die Pädagogen jetzt viel beschäftigenden und auch weitere Kreise interessierenden Frage beitragen, einen Blick in die Vergangenheit des humanistischen Gymnasiums zu thun und darzustellen, wie es bisher die Anschauung verwertet hat. Selbstverständlich müßte eine solche Darstellung alle Fächer umfassen, in denen die Anschauung zur Anwendung kommt. Allein nur die sprachlich-geschichtlichen Unterrichtsgegenstände, einschließlich Erdkunde, sollen in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung finden, die übrigen Fächer dagegen den Fachleuten zur Behandlung überlassen bleiben, so jedoch, daß, soweit auch ein Laie über sie im allgemeinen urteilen kann, auch sie nicht außer Acht gelassen werden.

Die indes die eigentliche Aufgabe in Angriff genommen wird, mag, damit ein fester Standpunkt für die Beurteilung gewonnen werde, die Frage Beantwortung finden, was man unter Anschauung versteht und worin ihr Wert für den Unterricht beruht.

Die einzige Quelle der menschlichen Erkenntnis ist die sinnliche Erfahrung.⁴⁾ Die Sinne sind die Pforten, durch welche die äußere Welt in unser Inneres gelangt; sie sind die Werkzeuge des Leibes, durch welche unsere Seele von den Gegenständen und Vorgängen der Außenwelt Kenntnis erhält. Der Anteil aber, den sie an dem Zustandekommen der Kenntnis haben, ist nicht gleich, sondern je nach ihren besondern Eigentümlichkeiten verschieden.

mann 1883. S. 4 ff., 8, 16. Brunn verlangt in seiner Rektoratsrede über Archäologie und Anschauung (1885) „eine schärfere Betonung derjenigen Seite unserer Erkenntnis, welche auf richtiger Benutzung des Auges, auf richtigem Sehen, auf sinnlicher Wahrnehmung und Anschauung beruht.“ S. Grimm, Deutsche Rundschau, Mai 1888, S. 225. — Vgl. Schmelzer, Pädagogische Aufsätze, Leipzig 1890, S. 14, 132, 141.

¹⁾ Rud. Hilbrand, Vom deutschen Sprachunterricht, 3. Aufl., Leipzig und Berlin 1887, S. 109 f.

²⁾ Lehrpläne und Lehraufgaben für höhere Schulen, nebst Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen, Berlin 1891, B. Herk, S. 25, 42, 43, 44, 47, 48, 54, 55, 59.

³⁾ Durler und Herzog, der Anschauungsunterricht im Gymnasium, Programme des Gymnasiums zu Tauberbischofsheim. I. Teil. Einleitende Bemerkungen von Dr. August Herzog, 1893. S. hat es sich zur Aufgabe gemacht, in Verbindung mit den am dortigen Gymnasium wirkenden Lehrern der Mathematik und des Zeichnens den Stoff des Anschauungsunterrichts einheitlich und im einzelnen zweckmäßig „durchzubilden.“ (S. 1.) — II. Teil erscheint Ostern 1894. — Dornheim, Ueber Anschauung im Unterrichte der untern Gymnasialklassen. Programm des Gymnasiums zu Seehausen in der Altmark; erscheint Ostern 1894.

⁴⁾ Vgl. Leyden, Ueber die Sinneswahrnehmungen 1872, Hamburg, Richter, S. 33 ff.

Nach der gewöhnlichen Einteilung zerfallen die Sinne in Geruch, Geschmack, Gefühl, Gehör und Gesicht.¹⁾

Die beiden sehr nahe verwandten chemischen Sinne Geruch und Geschmack geben Aufschluß darüber, ob etwas angenehm oder unangenehm, süß oder sauer oder bitter riecht bez. schmeckt, rufen dadurch, besonders der Geschmack, lebhaftere Lust- oder Unlustempfindungen hervor und sind darum die subjektivsten Sinne. (*De gustibus non est disputandum*). Sie besitzen einen praktischen Charakter, weil sie hauptsächlich der Erhaltung des körperlichen Lebens dienen: Der Geruch, indem er zur Athmung, der Geschmack, indem er zur Nahrung — darum auch Nahrungssinn genannt²⁾ — in enger Beziehung steht. Sie bringen nur unbestimmte Vorstellungen hervor; deshalb können sie zur Erkenntnis der uns umgebenden Dinge nur wenig beitragen.

Größere Bedeutung für das geistige Leben haben die übrigen Sinne. Der Gefühlsinn, der sog. mechanische Sinn, zerfällt in Taft-, Druck- und Temperaturgefühl. Seine Organe, die Nerven, breiten sich über den ganzen Körper aus; ihre besonders große Zahl und Vollkommenheit in der viel gegliederten und viel beweglichen Hand und in den Fingerspitzen befähigt diese Körperteile zu den feinsten und genauesten Empfindungen. Seine Wirksamkeit ist bedingt durch die unmittelbare Berührung der Körper. Die Wahrnehmungen, welche durch ihn gemacht werden, erstrecken sich auf das äußere Dasein der Dinge, namentlich auf deren räumliche Eigenschaften und gegenseitiges Verhältnis: auf Länge, Breite, Höhe, Geradheit, Abrundung, Eckigkeit, Glätte, Rauheit, Härte, Weichheit, Flüssigkeit, Trockenheit, Kohäsion, Entfernung, Wärme und Kälte. Sie kontrollieren, berichtigen, vervollständigen die Wahrnehmungen des Auges, indem sie es lehren, die Körper allseitig und richtig zu sehn. Mitin ist der Gefühlsinn ein sehr wichtiges Mittel, die äußern Eigenschaften der Dinge zu ergründen, und bedingt — man denke an die Verwendung der Hand, „des Werkzeugs der Werkzeuge“ — unsern ganzen mechanischen Eingriff in die Körperwelt. Wegen der notwendigen Kontrolle, welche er über den Gesichtssinn ausübt, ist seine Ausbildung und Wirksamkeit aufs engste mit derjenigen des letzteren verknüpft.

Von noch größerer Wichtigkeit sind die sogenannten höhern Sinne: Gehör und Gesicht. Die Objekte ihrer Thätigkeit sind nicht die Körper selbst, sondern die Wirkungen, d. h. die von den Körpern veranlaßten Schwingungen des Schalles und des Lichtes. Vor den andern Sinnen zeichnen sie sich aus durch den überaus kunstvollen Bau ihrer Organe, der schon allein auf ihre größere Leistungsfähigkeit schließen läßt. Befinden sie sich in Thätigkeit, so ist sich der Empfindende nicht bewußt, etwas zu thun, hat auch nicht notwendig das subjektive, sein individuelles Interesse zu sehr in Anspruch nehmende Gefühl des Angenehmen oder Unangenehmen, kann sich deshalb den durch sie erregten Empfindungen ganz hingeben. Sie haben also nicht einen subjektiven, sondern einen objektiven Charakter und eignen sich darum ganz besonders zur Durchforschung der uns umgebenden Dinge.³⁾

Was jeden von beiden in besondern anlangt, so bringt das Gehör alles das, was bei den äußern und innern Vorgängen der Außendinge geschieht und sich dem schauenden Auge und der tastenden Hand entzieht, in der Form des Geräusches, der Sprache und der Musik in die unmittelbare Ver-

¹⁾ Beck, Grundriß der empirischen Psychologie und Logik, 17. Aufl., S. 28 ff. Joh. Crüger, Grundriß der Psychologie, 3. Aufl. 1887, S. 2 ff. Orbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie, 5. Aufl. 1892, S. 30 ff. Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie, 10. Aufl. 1891, S. 30 ff. Waig, Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl., S. 104 f.

²⁾ Drobisch, Empirische Psychologie, S. 46.

³⁾ Vgl. Erdmann, Psychologische Briefe, 5. Aufl., S. 168 f.

bindung mit der Seele; da es also dem Menschen auch die Vorgänge im Innern seiner Mitmenschen: ihre Gedanken, Gefühle und Bestrebungen vermittelt, bildet es zwar ein wichtiges Organ zur Mitteilung aller Bildung des Geistes und des Gemütes, besitzt aber als Sinn für die Erforschung der äußern Welt im Verhältnis zum Gesicht und Gefühl (Tast Sinn) nur eine untergeordnete Bedeutung.

Durch den Gesichtssinn tritt die Seele in die unmittelbarste Gemeinschaft mit den Außen-
dingen, mit dem Lichte. Zum Teil unterstützt von dem Tastsinne, gewinnt sie Kenntnis von der äußern Beschaffenheit der Dinge, von ihrer Größe, Form, Gestalt, Farbe, Bewegung und Entfernung, und zwar, da etwa neun Zehntel aller Sinneswahrnehmungen gerade durch ihn entstehen, in so ausgedehntem Maße, wie durch keinen andern Sinn, aber auch mit einer anderweitig nicht erreichbaren Bestimmtheit und Deutlichkeit. Daher werden denn auch die Wahrnehmungen der andern minder scharfen Sinne durch ihn näher geprüft und genauer bestimmt. Bei allen komplizierten Wahrnehmungen bildet die Gesichtswahrnehmung den Mittelpunkt, um den sich die übrigen als bloße Bestandteile gruppieren und durch den sie in deutlicher Erinnerung gehalten werden. Die Wahrnehmungen des Gesichtes liefern die unentbehrliche Grundlage aller künstlerischen und wissenschaftlichen Thätigkeit. Es leuchtet ein, daß von den beiden höhern, intellektuellen oder theoretischen Sinnen und somit auch unter allen fünf Sinnen der Gesichtssinn den ersten Rang einnimmt.¹⁾ Seiner hervorragenden Bedeutung entsprechend ist er demnach bei aller Geistesbildung in erster Linie zu berücksichtigen, und auf seine Ausbildung ist die allergrößte Sorgfalt zu verwenden, indes ohne daß darüber die übrigen Sinne vernachlässigt werden.

Durch die Einwirkung eines äußern Gegenstandes werden die Sinne in Thätigkeit gesetzt; wird hierdurch auch die Seele zur Thätigkeit angeregt, so nimmt sie zunächst im sog. Bewußtsein die Sinneinwirkungen wahr und bildet sich daraus ein Abbild, eine Gesamtvorstellung von dem betreffenden Gegenstande. Eine solche sinnliche Gesamtvorstellung, mag sie von nur einem oder von mehreren — selbst ohne Mitwirkung des Gesichtes — oder von allen Sinnen hervorgebracht werden, wird deshalb, weil ihr Träger oder Mittelpunkt in den allermeisten Fällen die Wahrnehmung des Auges ist, sinnliche Anschauung oder Anschauung schlechthin genannt. Die Vorstellungen vereinigen sich alsdann zu immer umfang- und inhaltsreicheren Gruppen. Sie sind der Stoff, aus welchem die Seele Begriffe, Urteile, Schlüsse, Ideen, Gefühle und Willensäußerungen bildet. Mithin sind sie, die sinnlichen Anschauungen, die Grundlage aller Geistes-
thätigkeit und Geistesbildung. Offenbar hängt der Erfolg jeder Geistes-
thätigkeit in erster Linie von der Beschaffenheit der Anschauungen, und diese hinwiederum, außer von der bei den einzelnen Personen verschiedenen Beanlagung des Anschauungsvermögens, von der Ausbildung desselben ab.

Die bloße sinnliche Anschauung (Wahrnehmung) der Außenwelt hat für sich allein, ohne sich mit der Seele zu verbinden, natürlich keinen psychologischen Wert; sie bekommt ihn erst dadurch, daß die Seele mit Bewußtsein sich derselben bemächtigt und sie zu ihrem wirklichen und zugleich wirkenden Besitz erhebt; sie erhält in der Erkenntnis ihre Vollendung. „Das Auge ist nichts ohne die Disziplin

¹⁾ Goethe sagt im 6. Buche von Dichtung und Wahrheit, Hempelsche Ausgabe, 21. Band, S. 11: „Das Auge war vor allen andern das Organ, womit ich die Welt faßte.“ Vgl. dazu seine Äußerung bei Eckermann, Gespräche mit Goethe, Neclamsche Ausgabe, 1. Band, S. 156: „Die Gegenständlichkeit meiner Poesie bin ich denn doch jener großen Aufmerksamkeit und Übung des Auges schuldig geworden; sowie ich auch die daraus gewonnene Kenntnis hoch angeschlagen habe.“

des Geistes“; „man muß zuerst den Sinn beim Geiste fassen“ (Herbart¹⁾). „Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ (Kant²⁾). Da aber alle menschliche Erkenntnis aus der sinnlichen Erfahrung stammt, so hat die Thätigkeit der Seele für sich allein, sofern sie sich weder direkt noch indirekt auf die sinnliche Anschauung stützt, von ihr erfüllt und getragen wird, keinen Wert, sie ist inhaltsleer: „Gedanken ohne Anschauung sind leer“ (Kant.²⁾) Soll eine Erkenntnis zustande kommen, so müssen die beiden Hauptfaktoren derselben, die Anschauung und das Denken, das weiter nichts ist als ein Sehen auf höherer Stufe und das man daher in gewissem Sinne auch innere Anschauung nennen könnte, in die innigste Verbindung und in wechselseitige Beziehung gesetzt, behufs möglichst erfolgreicher Wirksamkeit aber auch gleichzeitig ausgebildet werden: „Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes“ (Schleiermacher). Die Bildung des Verstandes aber führt nicht notwendig auch eine sorgfältige Bildung der Sinne herbei.

Wird jene Verbindung geflissentlich gar nicht oder nur selten hergestellt und wird es dem Zufall des Lebens überlassen, der Seele die Gegenstände der Anschauung zuzuführen, so werden weder die in der Seele vorhandenen Vorstellungen, welche im Laufe der Zeit an frischer Kraft nicht selten verlieren oder gar unter die Schwelle des Bewußtseins sinken, zur leichten und sicheren Bethätigung der Einbildungs- und der Denkkraft immer erneuert und gekräftigt, noch auch empfängt die Einbildungskraft, durch welche ja jeder Fortschritt der geistigen Bildung bedingt wird, stets die hierzu erforderlichen neuen Vorstellungen; die Ausbildung der Sinne sowohl als auch des Verstandes wird, wenn nicht ganz in Frage gestellt, so doch wenigstens ganz bedeutend erschwert und verlangsam; das Denkvermögen wird einseitig auf Kosten der grundlegenden Anschauungskraft entwickelt; die erzielte Bildung leidet an matten Abstraktionen oder wird phantastisch. Ein auf diese Art erteilter Unterricht wird nicht selten ein inhaltsleeres Gerede, da ja der Zögling nicht immer instande ist, die gehörten Worte mit den entsprechenden Anschauungsbildern auszufüllen.

Wird dagegen jene Verbindung, ganz besonders bei der Schuljugend in den Jahren der größten Empfänglichkeit und des größten Wachstums des Geistes, in denen die Grundlage zu der Bildung der Sinne sowohl als des Geistes gelegt und die Anschauungswelt in den Grundzügen fast abgeschlossen wird, stetig systematisch und gründlich vollzogen, so werden einerseits die Sinne so viel als möglich ausgebildet, andererseits empfängt die Seele für die Einbildungskraft eine reiche Fülle lebensfrischer und belebend wirkender Abbilder der Außenwelt gleichsam „als Illustrationen der Vorstellungen“ und wird in den Stand gesetzt, daran ungleich sicherer und erfolgreicher als im andern Falle ihre sonstige Wirksamkeit zu entfalten; je schärfer, klarer und umfassender die sinnliche Anschauung ist, um so schärfer, klarer und umfassender kann sich alsdann auch das Denken (die innere Anschauung) entwickeln.

Erst nachdem die Sinne und das Denken gemeinsam an konkreten Gegenständen zur Genüge geübt und gebildet sind, darf bez. muß zur Erprobung und weitem Entwicklung der Einbildungskraft und des eigentlichen Denkvermögens die sinnliche Anschauung der Dinge bisweilen bei Seite gelassen werden, wenn es sich bloß um die Verarbeitung bereits genugsam geläufiger Vorstellungen handelt; niemals aber sollte sie unbenutzt bleiben, wenn neue Gegenstände vorgeführt werden, von denen man

¹⁾ Idee eines ABC der Anschauung. Herbart's pädagogische Schriften, herausgegeben von Bartholomäi, Langensalza, Beyer & Söhne, 5. Aufl., 2. Bd., S. 93.

²⁾ Kritik der reinen Vernunft. Idee einer transscendentalen Logik I, S. 100 der Kirchmann'schen Ausgabe.

sich auf Grund des bisher gesammelten Erfahrungsstoffes gar keine oder keine genügende Vorstellung machen kann. Je sorgfältiger das Denken zugleich mit der Anschauung ausgebildet und je mehr es erstarkt ist, mit um so größerer Sicherheit kann es sehr oft, ohne sogleich an Kraft und Regsamkeit einzubüßen, die Hilfe der sinnlichen Anschauung entbehren, doch muß es zu ihr, wie der Riese Antäus zu der Mutter Erde, stetig wieder zurückkehren, um durch sie immer von neuem seine Kraft zu stärken.

Die Anschauung leistet also, wenn sie richtig angewendet wird, der Bildung des Geistes überaus wichtige, ja ganz und gar unentbehrliche Dienste: sie schafft dem Denken seinen Stoff, anschauliche Gegenständlichkeit, Schärfe, Sicherheit, leichte Beweglichkeit, Lebendigkeit und Vielseitigkeit der Vorstellungen sowie ein tieferes und längeres Haften derselben im Gedächtnis: Vorteile von grundlegender Bedeutung, welche sich die zur sinnlich-geistigen Ausbildung der Jugend berufene Schule, mag es Volks- oder höhere Schule sein, auf keinen Fall mehr entgehen lassen darf, wie es so lange Zeit geschehen ist.

Mag heutzutage eine eingehende Pflege der Anschauung als die richtige Grundlage der Erkenntnis zur Geistesbildung unerläßlich erscheinen, im Mittelalter und noch beim Beginn der Neuzeit ward sie nicht für notwendig, ja sogar für überflüssig gehalten.

Das Christentum des **Mittelalters**, „des scholastisch-asketischen Zeitalters“¹⁾, trat anfangs der Welt feindlich gegenüber, verneinte die Welt durch Entweltlichung und Askese und flüchtete sich mit seinen Gedanken von der irdischen hinauf in die himmlische Welt. Die Kirche jener Zeit umfaßte mit ihren Ordnungen und Satzungen das physische und psychische Leben ihrer Glieder, gab daher auch der Wissenschaft und der Erziehung ihr eigentümliches Gepräge.²⁾ Sie lenkte das geistige Interesse der Völker fast ausschließlich auf das religiöse Gebiet und zog es in umgekehrtem Maße, als sie es hierfür zu wecken vermochte, von den irdischen Dingen, u. a. auch von einer Vertiefung in das Wesen der Natur ab. Der Charakter des damaligen geistigen Lebens bestand in dem Kampfe zwischen Glauben und Wissen. Ausgefochten wurde der Kampf durch die im 11. Jahrhundert entstehende scholastische Philosophie, welche es sich zur Aufgabe machte, die kirchlichen Glaubenssätze mit Vernunftgründen zu rechtfertigen, zuletzt aber auf spitzfindige Grübeleien und, weil sie die Erfahrung nicht zu ihrer Grundlage hatte, in leere Behauptungen und Beweisführungen geriet. Da sie ganz im Dienste der Theologie stand, so konnte sie der Erforschung der Natur nur wenig Aufmerksamkeit zuwenden. Naturwissenschaft im heutigen Sinne gab es damals noch nicht, auch als die Physik unter die Wissenschaften der neu entstandenen Universitäten aufgenommen worden war. Die Scholastik meinte, die unmittelbare Anschauung der Dinge der Außenwelt sehr wohl entbehren zu können, und schöpfte ihre Erkenntnis nicht aus der direkten Erforschung der Natur selbst, sondern aus Büchern, deren Verfasser oft auch nicht aus eigener unmittelbarer Anschauung schrieben, sondern sich auf Berichte, bisweilen aus dritter und vierter Hand, stützten, sie lernte nicht naturwissenschaftlich beobachten und noch viel weniger experimentieren³⁾, sie erörterte nicht sowohl, was die Dinge an sich seien, als vielmehr, was dieser oder jener Gelehrte darüber meine, sie bewegte sich in einer abstrakten, inhaltsleeren und der Wirklichkeit wenig oder gar nicht entsprechenden Wortweisheit, welche zu neuen, für das menschliche Leben ersprießlichen Ergebnissen nicht gelangte.⁴⁾

¹⁾ Du Bois-Reymond, a. a. O. S. 23 ff.

²⁾ Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik. Coethen 1861, 2. Bd., S. 57.

³⁾ Du Bois-Reymond, a. a. O. S. 16, 18.

⁴⁾ Vgl. Baco von Verulam, Novum Organum, Aphorismus 85.

Den selben Charakter des Verbalismus bez. des verbalen Realismus, wie die Scholastik, trug auch der damalige Unterricht in den höhern Schulen, auf welche sie nicht ohne Einfluß blieb.

Die mittelalterlichen Kloster- und Domschulen und zum Teil auch die Stiftsschulen, alle drei die Vorläufer der heutigen Gymnasien, hatten, weil damals die Geistlichen die Träger der Bildung und die geistigen Leiter des Volkes waren, besonders den Zweck, die Mitglieder des geistlichen Standes heranzubilden. Da die Kirche, die Staatsverwaltungen und die Wissenschaft sich nur der internationalen lateinischen Sprache bedienten¹⁾ und da das weltliche Wissen der damaligen Zeit aus lateinischen Schriftstellern geschöpft wurde, so bildete, abgesehen von Religion, das Lateinische den hauptsächlichsten Unterrichtsgegenstand und die darin erlangte Sprachfertigkeit galt als das vorzugsweise zu erstrebende Lehrziel. Die Latinität, deren man sich bediente, brauchte durchaus nicht immer die klassische zu sein; da man mehr auf den Inhalt als auf die Form achtete²⁾, wurde das Gefühl für einen feinen Stil nicht ausgebildet. Als im spätern Mittelalter gleichzeitig mit oder vielmehr infolge der weitem Ausbildung der scholastischen Philosophie das mündlich und schriftlich gebrauchte Latein sich immer weiter von der klassischen Norm entfernte, verfiel die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum, insbesondere mit den Schriftstellern der klassischen Latinität.

Der Unterricht im Lateinischen wurde nach dem Trivium erteilt, das aus Grammatik, Dialektik und Rhetorik bestand; es kam auch wohl noch das Quadrivium hinzu: Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Die Physik blieb als zu heidnisch ausgeschlossen. Die Geometrie wurde nach dürftigen Auszügen aus Euklid gelehrt; sie beschränkte sich auf die elementarsten Dinge, z. B. auf die Linien und Figuren, und erhielt überhaupt nicht den Charakter einer eigentlichen Wissenschaft. In der Astronomie lernte man die 24 Kalenderverse (Cicero-Janus³⁾) auswendig, um daran die wichtigsten Namen des christlichen Kalenders zu merken. Der Unterricht war also fast nur Sprachunterricht, seine Methode war rein formal und formell bildend; sie bestand in Diktieren — denn die Buchdruckerkunst war noch nicht erfunden, — Vorfagen, Nachsagen, Disputieren, Memorieren.⁴⁾ Von einer Bildung des Geruchs-, Geschmacks- und Gefühlsinnes konnte hierbei keine Rede sein. Gehör und Gesicht dagegen erhielten eine gewisse Ausbildung, und zwar, wie es scheint, das Ohr eine etwas sorgfältigere als das doch ungleich wichtigere Auge. Das Gehör ward, ohne daß darin aber etwas besonders Bemerkenswerthes liegen könnte, durch Gesangsübungen und durch Anhören des übrigen Unterrichts gebildet. Durch die überaus dürftige Unterweisung in Geometrie und Astronomie ward es nur wenig und nach unsern heutigen Begriffen völlig unzureichend im Beobachten und Erfassen der Körperwelt geübt; anderweitige Förderung, z. B. durch sinnliches Anschauen der im Unterricht behandelten körperlichen Gegenstände, durch Betrachtung der plastischen Kunstwerke des klassischen Altertums, durch Zeichnen, erfuhr es nicht. Man bildete und nutzte also die Anschauung längst nicht gehörig aus; man hatte eben ihren unschätzbaren Wert für den Unterricht noch nicht erkannt. Die Folgen der einseitigen Verstandesbildung sind nicht zu verkennen. Der Sinn für selbständige Beobachtung wurde nicht geweckt und entwickelt; der Phantasie wurden zu wenig und nicht sorgfältig genug aufgefaßte Abbilder der Wirklichkeit zugeführt,

¹⁾ Lorenz von Stein, Das Bildungswesen des Mittelalters, 2. Aufl., Stuttgart 1883, S. 108 f.

²⁾ Vaco von Verulam, De augmentis scientiarum, lib. 1, pag. 15. Paulsen, a. a. D. S. 22 f., 27 f.

³⁾ Sander, Lexicon der Pädagogik, 2. Aufl., S. 88.

⁴⁾ Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik, II., S. 146, 439.

das Gedächtnis ohne hinreichende Unterstützung durch die konkrete Anschauung übermäßig in Anspruch genommen, das Denken durch den Mangel an Bildern für die Vorstellungen nicht unbeträchtlich erschwert, in einen engen Kreis gebannt, ja es wurde anschauungslos abstrakt und verirrt sich leicht in abgeschmackte Spitzfindigkeiten. Kein Wunder also, wenn zur Zeit Kaiser Heinrichs III. (1039—1056) die an anschauliches Denken gewöhnten Großen des deutschen Reiches die Bildung als etwas Leeres ansahen¹⁾.

Als gegen das Ende des 15. Jahrhunderts sich die mittelalterliche Scholastik ausgelebt hatte, machte sich sowohl auf wissenschaftlichem als auf kirchlichem Gebiet das Streben nach freierer Entfaltung des Menschengeistes geltend. Zu Führern auf dem neuen Wege wählte man die beiden Völker des klassischen Altertums, die Griechen und die Römer²⁾. Das Studium der klassischen Schriften derselben wurde durch die Humanisten auch in Deutschland neu belebt. Die griechischen Schriften galten als die Grundlage für fast jede Wissenschaft³⁾.

Mit der neuen Strömung in der Wissenschaft verband sich seit 1517 in der Kirche die Reformation; durch sie wurde, wenigstens in Deutschland, das geistige Hauptinteresse auf das Gebiet der Religion bez. der Theologie gelenkt. Durch diese Richtung der Zeit erhielten viele damaligen Schulen ihr Gepräge. Aus den höhern Lehranstalten, welche jetzt besonders infolge des von Luther im Jahre 1524 veröffentlichten Briefes „An alle Bürgermeister und Rats Herrn der Städte in deutschen Landen, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“ und nach Melanchthons Ratschlägen, im Geiste der neuen Zeitströmung neu eingerichtet oder umgewandelt wurden, gingen, sofern sie nicht ausschließlich Fachschulen für Theologen, sondern Vorbereitungsanstalten für alle gelehrten Berufsarten waren, unsere humanistischen Gymnasien hervor.

Den Sturz des alten Studien- und Unterrichtssystems führte **Grasmus** (1476—1536) herbei, der größte Gelehrte seiner Zeit, das Haupt der ältern Humanisten und zugleich „der anerkannt höchste Gesetzgeber und Richter in Sachen der Bildungsbestrebungen des ganzen civilisierten Europa“⁴⁾. Von seinen neuen pädagogischen Ansichten kommen für den vorliegenden Zweck folgende in Betracht. „Beim Unterricht muß die **Wortkenntnis** der **Sachkenntnis** vorangehen (rerum cognitio, verborum prior); denn es ist ein Fehler, der nie ungestraft bleibt, wenn man die Wort- oder Sprachkenntnis vernachlässigt, in der Meinung, desto schneller zu den Sachen zu eilen; da man die Sachen nur mittelst der Sprachen erlernen kann, so müssen aus mangelhafter Kenntnis der letzteren notwendig auch in jenen große Irrtümer entspringen. — Sobald man in der Sprache einen hinlänglichen Grund gelegt hat, muß man sich zur Sachkenntnis wenden, die am besten aus den griechischen Schriftstellern als den eigentlichen Quellen der Wissenschaften zu schöpfen ist. Dabei muß man vor allem auf die Ausbildung des **Gedächtnisses** sehen, wodurch alles Lehren erst seinen wahren Wert erhält. Das Gedächtnis wird nicht wenig unterstützt, wenn man das, was notwendig, aber schwierig zu behalten ist, wie die Orte in der Geographie, die Füße der Metra,

¹⁾ R. Schmidt, II S. 146, 209.

²⁾ Vgl. Melanchthons Antrittsrede vom 22. August 1518.

³⁾ Erasmus: „Omnis fere rerum scientia a Graecis auctoribus petenda est.“

⁴⁾ De pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate (1529). De ratione studii (1512). De duplici copia (1512). Colloquia puerilia (1518). Schmid, Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, II. S. 144 ff. Paulsen, a. a. O. S. 38 ff.

Declinationen und Konjugationen, Genealogien und Ähnliches so kurz und klar als möglich auf Tabellen verzeichnet und diese an den Wänden des Schlafzimmers aufhängt, damit sie beständig auch bei andern Beschäftigungen vor Augen stehn.“ Überhaupt will er überall im Zimmer den Augen etwas dargeboten wissen, was die Bildung unterstützt.¹⁾ Bezüglich des Verhältnisses von Wort- und Sachkenntnis bemerkt Luther²⁾: „Die Kunst Grammatica lehret und zeigt an, was die Wörter heißen und bedeuten; aber man muß erstlich lernen und wissen, was ein Ding oder Sache sei. Wer das Erkenntnis der Sache oder des Handels nicht hat, dem wird das Erkenntnis der Worte nicht helfen. Also wird der Wort-Verstand oder die Grammatik leichte, wenn man den Handel recht versteht; wo man aber den Verstand des Handels nicht hat, da ist auch die Erkenntnis der Worte vergeblich.“ Der Grundsatz „rerum cognitio, verborum prior“, der bis auf Raticius und Comenius fast allgemein angewandt wurde, hat während seiner hundertjährigen Herrschaft nicht wenig dazu beigetragen, den Sachunterricht zu vernachlässigen und den Unterricht zum bloßen Wortunterricht zu machen. Das einseitige starke Betonen der Ausbildung des Gedächtnisses weist mehr auf Wort- als auf Sachunterricht hin. Zwar hat Erasmus sehr richtig bemerkt, daß das Gedächtnis durch den Gebrauch des Auges sehr vorteilhaft unterstützt wird; er hätte ihn aber nicht auf die Tabellen und auf das Zimmer einschränken, sondern auch auf die außerhalb desselben befindlichen Dinge selbst oder doch auf plastische oder ausdrückliche noch auf bildliche Nachbildungen derselben ausdehnen sollen.

Von den Lehrern verlangte er³⁾, daß sie sich die zur Auslegung der alten Schriften erforderlichen Sachkenntnisse aus Büchern, aus Erzählungen von Augenzeugen, durch Abbildungen oder am besten durch eigne Anschauung verschaffen sollten, mußte sich aber gleich selbst gestehn, daß es zu seiner Zeit solche Lehrer, welche diese Forderung zu erfüllen imstande seien, nicht gebe. Wie hätten gleich beim Beginn der neuen umfangreichen Studien schon hinreichend geschulte Lehrer vorhanden sein sollen! Vorläufig nahm die griechische Sprache, welche erst erlernt und durchforscht werden mußte, die Aufmerksamkeit der Lehrer noch so sehr in Anspruch⁴⁾, daß sie sich nicht sogleich auch eine ausreichende Sachkenntnis anderweitig durch eignen Fleiß aneignen konnten, denn auch die realen Gebiete der Altertumswissenschaft waren noch nicht wissenschaftlich durchgearbeitet, übersichtlich zusammengestellt und einem jeden leicht zugänglich: die Realphilologie in wissenschaftlicher Form war (von Heyne 1729–1812) längst noch nicht begründet worden⁵⁾. Noch am leichtesten konnten sie sich jene Kenntnisse durch bloßes Lesen von Schriften, die sich zu Melanchthons Zeit die Studenten, die künftigen Lehrer, ziemlich oft auch erst abschreiben mußten⁶⁾, schon schwerer durch ziemlich teure Abbildungen und plastische Nachbildungen, am aller schwersten aber, ja in den weitaus meisten Fällen wegen der damals großen Schwierigkeit und Kostspieligkeit des Reisens ganz unmöglich auf Reisen, z. B. nach Italien und Griechenland, erwerben. An eine Ausnutzung der Werke der bildenden Kunst zur Belebung und Vertiefung des

¹⁾ R. Schmidt, a. a. D. II. S. 415 ff.

²⁾ R. Schmidt, a. a. D. III. S. 35.

³⁾ De pronuntiatione, vgl. Raumer, a. a. D. I. S. 108 f. R. Schmidt, a. a. D. II. S. 416.

⁴⁾ Raumer, a. a. D. I. S. 126. R. Schmidt, a. a. D. II. S. 430 f. Ammerbach schrieb an Reuchlin: „Du bist der einzige Deutsche, der die griechische Sprache versteht“. Trogenorf unterrichtete nach seiner Rückkehr von der Universität Leipzig nach Görlich den Rektor und die übrigen Lehrer im Griechischen und Lateinischen.

⁵⁾ Vgl. Herbst, J. S. B. 1, S. 70. Paulsen, a. a. D. S. 440.

⁶⁾ Corp. Reform. X 193, vgl. III 378, V 230. Schmid, Encyclopädie, IV. Bd. S. 663.

Schulunterrichts hat weder Erasmus noch ein anderer Pädagog jener Zeit gedacht, obgleich der erstere reichen Eltern empfahl, ihre Kinder zum Schutze vor Müßiggang und zur Erwerbung einer Kunstfertigkeit, die ihnen in Zeiten der Not hilfreich sein könnte, irgend eine Kunst wie Malerei, Bildhauerei, Architektur erlernen zu lassen¹⁾. Zur Ausführung jenes Gedankens war die junge Altertumswissenschaft noch nicht genug fortgeschritten, denn man verstand bis zu den Tagen Winkelmanns, der 1764 sein epochemachendes, die Kunstwelt der Alten überhaupt erst erschließendes Hauptwerk, die „Geschichte der Kunst des Altertums“, veröffentlichte, die alte Kunst noch nicht zu würdigen, man betrachtete sie bloß von der äußerlichen Seite und sah in ihr ebenso wie in den Inschriften weiter nichts als einen unerschöpflichen Stoff zur Entfaltung antiquarischer und insbesondere mythologischer Gelehrsamkeit. Da also die damalige Altertumswissenschaft noch zu wenig entwickelt war, um ein wahrhaft historisches Verständnis des Altertums zu erschließen, und da sie noch zu abstrakt und anschauungslos betrieben wurde, so erwarteten sich die Lehrer keine konkret anschauliche Kenntnis des Altertums und waren daher auch nicht imstande, auf der Schule eine solche Kenntnis ihren Schülern zu vermitteln und dadurch auch deren Anschauungsvermögen zu fördern.

Was die Naturwissenschaft anlangt, so führte das durch die Wiederbelebung der klassischen Studien und durch die Reformation von neuem mächtig angeregte Streben nach unbedingter Erkenntnis zur Entwicklung der neuern Naturwissenschaft²⁾. Da ferner die Reformation die Weltflucht der frühern Zeit nicht anerkannte, sondern sich zu der Welt in ein freundlicheres Verhältnis setzte, so trat sie der Erforschung der Natur nicht feindselig entgegen, ja sie begünstigte sie sogar. „Wir sind jetzt“, sprach Luther, „in der Morgenröte des künftigen Lebens, denn wir fahen an, wiederum zu erlangen das Erkenntnis der Creaturen“³⁾. Melanchthons Ansicht siehe weiter unten S. 12. Der Weg aber, der bis zu jenem Ergebnisse führte, war noch lang und nur schwer zu finden.

Erasmus räumte bei seiner Unterrichtsreform der Naturwissenschaft, da er deren hohe Bedeutung nicht erkannte, keinen besondern selbständigen Platz ein, sondern verlangte nur, daß Einzelheiten aus der Naturgeschichte, welche für die Erklärung der alten Schriftwerke von Wichtigkeit sind, gelegentlich ihres Vorkommens beim Lesen beachtet würden⁴⁾. Agricola (1443—1485), ein älterer Zeitgenosse des Erasmus, einer der ersten deutschen Humanisten und zwar derjenige, welcher in Deutschland der klassischen Philologie, besonders dem Griechischen, Bahn brach, riet in der sog. *Epistola de formandis studiis*, das Studium der Botanik nach Theophrast, das der Zoologie nach Aristoteles zu treiben, verfolgte aber dabei noch den Zweck, zur Erlernung der griechischen Sprache und einer kunstvollen Redeweise anzuregen⁵⁾. Also nicht aus der Natur selbst, nicht aus der unmittelbaren Anschauung der Naturdinge, sondern in abstrakter Weise bloß aus Schriften, die gelesen und ohne Benutzung der Anschauung erklärt wurden, sollte die Erkenntnis der Natur geschöpft werden, mit dem einzigen Unterschiede gegen früher, daß man jetzt die als Grundlage dienenden griechischen Hauptwerke nicht mehr in fehlerhafter lateinischer Übersetzung, sondern in der Urschrift selbst las. Die Lernenden wurden demnach auch jetzt nicht zur ursprünglichen, sondern zur abgeleiteten Quelle der Erkenntnis geführt: ein

¹⁾ R. Schmidt, a. a. D. II S. 419.

²⁾ Du Bois-Reymond, a. a. D. S. 27 ff.

³⁾ Tischreden. Walch, XXII 1629, vgl. Raumer, I S. 173.

⁴⁾ von Raumer, a. a. D. I, S. 109.

⁵⁾ von Raumer, a. a. D. I, S. 84. R. Schmidt, a. a. D. II, S. 406.

Verfahren, das sich bis auf Comenius erhalten hat. Sie wurden also ganz wie früher nicht gewöhnt, mit eigenen, sondern nur mit fremden Augen zu sehen, nicht mit eigenem, sondern mit fremdem Kopfe zu denken, sich mit fremden Beobachtungen und Meinungen, mit „Worthülfen, Meinungsspreu und Dunst“ (Comenius¹⁾) zu begnügen, keineswegs aber durch eigne, bis in das Kleinste sorgfältige Beobachtung und durch Experiment in das wahre Wesen der Dinge einzudringen. Wegen der Schwierigkeit des Stoffes und wegen der abstrakt gelehrten Methode wurde die Naturwissenschaft der Universität vorbehalten; wo sie nachmals aber doch etwa auf der Schule Eingang fand, auf das dürftigste und ganz als Nebensache behandelt. Damit ging auch jetzt der Schule ein Unterrichtsfach so gut wie gänzlich verloren, welches bei richtiger Behandlung ganz vorzüglich geeignet gewesen wäre, ein Gegengewicht gegen die übrigen abstrakten Lehrgegenstände zu schaffen und das Anschauungsvermögen sowie die Beobachtungsgabe der Zöglinge kräftig zu entwickeln.

Hat sich Erasmus um die Unterrichtslehre der damaligen Zeit Verdienste erworben, so hat sich um die Organisation der humanistischen Gymnasien Philipp **Melanchthon**, der Praeceptor Germaniae, durch Erteilung zahlreicher, von Fürsten, Städten und Schulmännern erbetener Ratschläge verdient gemacht²⁾. Er ist es gewesen, der die Entwicklung aller edlen menschlichen Anlagen, der Humanitas, als das Ziel aller Beschäftigung mit den klassischen Studien bez. mit den Wissenschaften hinstellte³⁾. Da das Latein seine bisherige Herrschaft, — freilich nicht mehr in der geschmacklosen mittelalterlichen Form, sondern in der mustergiltigen des klassischen Altertums, vor allem in der Ciceros — behauptete, so mußte die höhere Schule, welche für die Ämter der Kirche, des Staates und für die gelehrten Berufsarten vorbereitete, jetzt noch geradeso wie im Mittelalter neben der Religion das Erlernen des Lateinischen das Hauptziel und zugleich das Hauptunterrichtsmittel des Unterrichts sein. Daher suchte Melanchthon in dem Visitationsbüchlein (1528), dem Lehrplane der kursächsischen Schulen, dem auch Luther seine Zustimmung erteilte, unter ausdrücklicher Ausschließung des Griechischen und Hebräischen, sein Ziel durch einen nach dem mittelalterlichen Trivium eingerichteten und nur durch das Lesen der Klassiker von dem frühern sich unterscheidenden Lateinunterricht zu erreichen⁴⁾. Es sollte formale, d. h. grammatische, logische und rhetorische Vorbildung der Beschäftigung mit den eigentlichen Berufswissenschaften vorausgehn⁵⁾. Beim Lernen der lateinischen Worte ward die Anschauung nicht zu Hilfe genommen, beim Erlernen der Regeln auf sichres und festes Auswendiglernen gehalten⁶⁾. Die Einübung der Grammatik galt als die Hauptsache⁷⁾. Die Lektüre diente nicht bloß als Mittel zum

¹⁾ Große Lehrkurz, übersetzt von Pappenheim, XVIII. Kap., S. 158.

²⁾ von Raumer, a. a. D. I, S. 126. Schmid, Encyclopädie, IV, S. 653 ff.

³⁾ Quid in consilio fuisse censetis veteribus Latinis, cur dicendi artes humanitatem appellarint? Judicabant illi harum disciplinarum studio non linguam tantum excoliri, sed etiam feritatem barbariemque ingeniorum corrigi. Nam cultu perinde ac plerique silvestrem indolem exuunt, mansuescunt ingenia cieuranturque. Schmid, a. a. D. S. 662.

⁴⁾ von Raumer, a. a. D. I, S. 192 ff, 168.

⁵⁾ Vgl. Melanchthons Antrittsrede in Wittenberg: De corrigendis adolescentiae studiis.

⁶⁾ Corp. Reform. II, 482; III, 531; V, 509. — Visitationsbüchlein, Raumer I, S. 194.

⁷⁾ Discite grammaticam, pueri, qui caetera vultis
Discere, namque viam prima elementa dabunt.

Corp. Reform. I, 822, 1111; II, 11, 665. — „Kein größerer Schaden mag allen Künsten zugefüget werden, denn wo die Jugend nicht wohl geübet wird in der Grammatica.“ Man soll „die Grammatik den Kindern wohl einbilden. Denn wo solches nicht geschieht, ist alles Lernen verloren und vergeblich.“ Visitationsbüchlein. Raumer I, S. 194 f.

Zweck der sprachlichen und logischen Ausbildung, sondern hatte auch eine selbständige Bedeutung¹⁾. Die rhetorisierenden Stilübungen, welche sich daran angeschlossen, bezweckten vielfach das tiefere Eindringen in den Inhalt sowie die Vollendung der formalen Bildung²⁾.

Trotzdem Melanchthon den großen Wert der anschauenden Betrachtung der Natur für die Erweckung und Belebung der Erkenntnis Gottes sehr wohl zu schätzen wußte, trotzdem er behauptete, daß der Mensch zur Naturbetrachtung begabt sei und darum „die Lehre von den Elementen, dem Gesetz, den Bewegungen und Qualitäten oder Kräften der Körper lieben und pflegen müsse“³⁾, daß er um der Sterne willen seine Augen bekommen habe⁴⁾, reichte er naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer in den Lehrplan doch nicht mit ein, weil er in die Physik außer der Kunde von der gesamten Natur auch die Metaphysik, Anthropologie und Psychologie aufnahm und deshalb meinte, vor ausreichender formaler Schulung des Geistes diese Gegenstände behandeln zu wollen, sei so viel, als Schweine unter die Rosen laufen zu lassen⁵⁾.

Die mathematischen Studien, welche bei seinen Zeitgenossen nur in sehr geringer Achtung standen, schätzte er hoch sowohl wegen der durch sie zu erzielenden Schärfung des Geistes als auch wegen ihres mannigfachen Nutzens und unterließ es deshalb nicht, sie warm zu empfehlen. Arithmetik und Geometrie bezeichnete er als die Flügel des Geistes und gab den dringenden Rat, sie zu Ruh und Frommen der Jugend zu verwerten⁶⁾. An dieser Wertschätzung der Geometrie, welche doch zur Ausbildung der Anschauung in hohem Maße sich eignet, läßt sich deutlich erkennen, daß es ihm lediglich auf die Bildung des Geistes, nicht aber zugleich auch auf die Bildung des Anschauungsvermögens ankam. Was von diesem Fache gilt, das gilt auch von den übrigen: der sonst so scharfsinnige Mann ahnte ebenso wenig wie die meisten seiner Zeitgenossen den hohen Wert der Anschauung für den Unterricht.

Daß er auch Gesangunterricht erteilt wissen wollte, braucht nur kurz berührt zu werden⁷⁾.

Die in Melanchthons Entwürfe enthaltenen Keime wurden von einer Anzahl protestantischer Humanisten weiter ausgebildet, welche entweder die Schüler dieses großen Wittenberger Professors waren oder doch unter seinem wissenschaftlichen Einflusse standen: von Valentin Friedland-Trogendorf (1490—1556), Hieronymus Wolf (1516—1580), Michael Neander (1525—1595), und Johannes Sturm (1507—1589). Sie übten ihre Schüler schriftlich und mündlich in Prosa und in Poesie, ganz besonders im Lateinischen, viel weniger im Griechischen, Trogendorf und Neander außerdem noch im Hebräischen. Johannes Sturm, der Rektor des in Europa weithin berühmten und für viele Anstalten vorbildlichen Gymnasiums zu Straßburg im Elsaß, der in seiner Schrift *de literarum ludis recte aperiendis* eine vollständige Gymnasialordnung herausgab, suchte sein pädagogisches Ideal, die „docta atque eloquens pietas“ in der Weise zu verwirklichen, daß er durch die sorgsamste Pflege der Dia-

1) Bonorum scriptorum cognitione non os tantum ac linguam, sed pectus etiam formari. Corp. Reform. 57.

2) Laas, die Pädagogik des Joh. Sturm, historisch und kritisch beleuchtet. Berlin, Weidmann, S. 105. — Nihil perinde necessarium est atque stili exercitium. Ebenda S. 94.

3) Dedicatio zu den *Initia doctrinae physicae*. Corp. Reform. VII, 472; vgl. XIII, 1 ff.

4) Corp. Reform. II, 531; vgl. XI, 292 ff., XII, 46 ff.

5) Vgl. dazu Schmid, Encyclopädie, IV, S. 664; — in optimas et gravissimas disciplinas tanquam in rosas porci irruunt. Laas, Sturm, S. 123.

6) Schmid, Encyclopädie IV, S. 666.

7) Raumer, I, S. 193, 213 ff.

lektik und Rhetorik, insbesondere durch die vielfältigste Einübung der rednerischen Formen seine Schüler zu ciceronianischer Beredsamkeit heranbildete und diesem rein formalen Zwecke jede Beschäftigung mit dem Altertum, namentlich die Berücksichtigung des Inhalts der Schriften sowohl in rein materialer als auch in kulturgeschichtlicher Hinsicht aufopferte¹⁾.

Die Anschauung benutzte er beim Sprachunterricht, indem er, ähnlich wie später Comenius²⁾, in den untern Klassen das Erlernen der lateinischen Worte an die den Schüler umgebenden Dinge anknüpfte, aber so, daß nicht ein Sachunterricht erteilt wurde, sondern die unmittelbare Anschauung der konkreten Sache nur zur leichtern Einprägung der fremden Worte diente, mithin von einer Verbindung von Wort- und eigentlichem Sachunterricht nicht die Rede sein konnte; ferner brachte er sie insofern zur Anwendung, als er in den drei obern Klassen Stücke des Terenz und Plautus oder auch wohl des Aristophanes, Euripides und Sophocles allwöchentlich aufführen und dadurch die Zöglinge einen anschaulichen Einblick in jene Werke gewinnen ließ³⁾.

Die größte Ähnlichkeit hat seine Methode mit derjenigen der Jesuitenschulen⁴⁾, in denen das Studium der Klassiker nur den Zweck verfolgte, den Stil zu bilden: „Durch die Klassiker soll die Sprache der Hellenen, besonders aber der Römer gewonnen, der Stil gebildet werden, nichts weiter, nichts Anderes“⁵⁾. Auch sonst trägt das katholische Gelehrtenschulwesen der damaligen Zeit im allgemeinen dieselben Züge wie das protestantische⁶⁾.

Während Trogendorf und Wolf in gleicher Weise wie Melanchthon die realen Fächer von dem Schulunterricht fernhielten, machte Sturm wenigstens einen Versuch, wenn auch nur einen schwachen, in einige wenige derselben seine Zöglinge einzuführen. Physik und Erdkunde trieb er gar nicht, obwohl er für das letztere Fach die Schrift des Pomponius Mela: *De chorographia*, eine nicht auf Grund eigener Anschauung, sondern nach guten, anderweitig nicht mehr zugänglichen griechischen Quellen, in rhetorischer Sprache abgefaßte, dürftige Beschreibung einer Fahrt an der Küste des Mitteländischen Meeres, ursprünglich hatte verwenden wollen⁷⁾. Ob und bis zu welchem Grade er, wenn die Schrift in seiner Schule gelesen worden wäre, die Anschauung mit herangezogen haben würde, muß dahingestellt bleiben. In eigentlicher Naturgeschichte ließ er nicht unterrichten; er beschränkte sich bei Exkursionen darauf, die Pflanzen lateinisch benennen zu lassen, benutzte also den naturgeschichtlichen Unterricht nicht zur wirklichen Erweiterung der Sachkenntnis und zur Ausbildung der Anschauung und des Sinnes für genaue Beobachtung, sondern nur zur Vermehrung des Schatzes bloßer Worte⁸⁾. Das Rechnen, welches man damals in seiner Bedeutung im allgemeinen nicht zu würdigen verstand, ent-

¹⁾ Sturm's Organisationsentwurf des Straßburger Gymnasiums vom Jahre 1538, abgedruckt bei Vormbaum, *Evangelische Schulordnungen*. Gütersloh, 1860—1864, I, S. 653 f. Laas, Sturm, S. 46, 49, 52, 70, 74 ff. — v. Raumer, a. a. D. I, S. 300 ff. — Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, S. 194.

²⁾ *Große Lehrkunst*, 19. Kap. 6. Aufg. S. 186; 22. Kap. Anfang, S. 212.

³⁾ von Raumer, a. a. D. I, S. 295. K. Schmidt, a. a. D. III, S. 155 f.

⁴⁾ Sturm selbst sagt von ihr: „*quae a nostris praeceptis institutisque usque adeo proxime abest, ut a nostris fontibus derivata esse videatur.*“ Laas, a. a. D. S. 113.

⁵⁾ K. Schmidt, *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*. Kleine Ausg. S. 214.

⁶⁾ Paulsen, *Gesch. des gel. Unterrichts*, S. 262.

⁷⁾ von Raumer, a. a. D. S. 298. — Teuffel, *Geschichte der römischen Literatur*, 3. Aufl., S. 664. D. Seyffert, *Lexikon der klass. Altertumskunde*, 1882, S. 539.

⁸⁾ Laas, Sturm, S. 51; von Raumer, a. a. D. I, S. 293.

schloß er sich, unter die Unterrichtsgegenstände aufzunehmen, und teilte es anfangs der Prima zu, aber später in dem Lehrplane von 1578 auch schon der Sekunda, so daß seine Schüler von der untersten bis in die 3. Klasse Rechenunterricht überhaupt nicht erhielten und diejenigen von ihnen, welche vor der Versetzung nach der Sekunda die Anstalt verließen, auf der Schule keine Gelegenheit fanden, sich diese für das praktische Leben unentbehrliche Kenntnis anzueignen. Aus der Astronomie ließ er die Elemente und aus dem ersten Buche der „Elemente der Mathematik“ des Euklid einige Sätze lehren¹⁾. Die Geschichte nahm er unter die Unterrichtsgegenstände nicht auf, da er den Inhalt der gelesenen Geschichtswerke als belanglos im Verhältnis zu der rhetorischen Form weit hinter die Sprache zurücksetzte: so fand nicht einmal durch historische Lektüre der geschichtliche Sinn seiner Schüler Anregung und einige Ausbildung.

In höherem Grade als Sturm wandte Michael **Neander**, der Rektor der Klosterschule zu Ilfeld am Harz, nach dem Urteil des bekannten Philologen F. A. Wolf ein Mann von altem echt deutschen Sinne, der überall auf Realität geht²⁾, den realistischen Fächern seine Aufmerksamkeit und Teilnahme zu. Von der Erdkunde rühmte er, daß sie zusammen mit der Chronologie die Augen der Geschichte bilde³⁾, und er benutzte sie, wie es hiernach scheint, in ganz moderner Weise zur Erklärung der geschichtlichen Thatsachen; die Veranschaulichung der geographischen Verhältnisse der jedesmal in Betracht kommenden Länder konnte er dabei nicht entbehren⁴⁾. Seine Physik, welche er selbst als eine „übel redigierte Sammlung der mannigfaltigsten Thatsachen“ bezeichnete, beruhte, wie einerseits das Verzeichnis der dazu in einer Anzahl von mehreren Hunderten benutzten griechischen, römischen und zeitgenössischen Schriftsteller⁵⁾ beweist und wie andererseits aus der Darstellung sich ergibt⁶⁾, nur zum kleinsten Teile auf eigener Anschauung und eigener Beobachtung. Wie unkritisch und zusammenhangslos, dem damaligen Stande der Wissenschaft entsprechend, sein Wissen in der Physik war, hat er durch die obige Beurteilung seines Wertes selbst eingestanden. Ebenso dürfte auch sein Physik-Unterricht beschaffen gewesen sein. Die Physik aber vermittelt des Experimentes klar und anschaulich vorzuführen und dadurch das Anschauungsvermögen und den Sinn für Beobachtung zu schärfen, daran dachte er noch ebensowenig wie seine Zeitgenossen. Er hatte indes die Absicht, seine Zöglinge je nach ihrer Bildungsstufe, u. a. mit den Pflanzen, welche für die Küche, Landwirtschaft und Heilkunde, also für praktische Zwecke von Bedeutung sind, näher bekannt zu machen. In zusammenhängender Behandlung — soweit, vom streng wissenschaftlichen Standpunkte betrachtet, aus dem oben angeführten Grunde eine solche überhaupt möglich war — wurden die Gegenstände sowohl der philosophischen als auch der realistischen Fächer dem Schüler erst in der zweiten und ersten Klasse, sonst aber wohl nur gelegentlich

¹⁾ von Raumer, a. a. D. I, S. 285 ff.

²⁾ Körte, F. A. Wolf, über Erziehung, Schule, Universität. Quevedlinburg und Leipzig 1835. S. 30 und 73. Schmid's Encyclopädie, V, S. 89.

³⁾ Duo egregii oculi universae omnium aetatum atque temporum historiae. Schmid, Encyclop., V, S. 193.

⁴⁾ Eine kurze Übersicht über den merkwürdigen und teilweise aus persönlichen Bemerkungen Neanders bestehenden Inhalt des in zahlreichen Auflagen erschienenen geographischen Handbuchs „Orbis terrae succineta explicatio“ giebt F. Meister in seinem Vortrage über Michael Neander, siehe Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, herausgegeben von Fleckeisen und Masius 1881, II. Abteilung, S. 365 f.

⁵⁾ F. Meister, Mich. Neander, ebenda, S. 385.

⁶⁾ von Raumer, a. a. D. I, S. 235.

vorgeführt¹⁾. Von einer sorgfältigen, bis ins einzelste dringenden methodischen Ausbildung der naturwissenschaftlichen Beobachtung, überhaupt von einer Wertschätzung anschaulicher Verfahrensweisen in Rücksicht auf die Ausbildung der Sinne kann wohl auch bei Neander keine Rede sein: sein Unterricht war ebenso wie der seiner Zeitgenossen noch Verbalismus, verbaler Realismus²⁾. Immerhin aber ist es anzuerkennen, daß Neander überhaupt und in einer damals einzig dastehenden Art und Weise Realien und zwar besonders solche, welche in nächster Beziehung zum praktischen Leben steht und der Anschauung leicht zugänglich und förderlich sind, zur Erweiterung und Belehrung des einseitig abstrakten Sprachunterrichts herangezogen hat: ein Fortschritt zum Bessern, der leider unbeachtet blieb.

War in den humanistischen Schulen des 16. Jahrhunderts trotz der sorgsamten Pflege der fremdsprachlichen Form der Inhalt der gelesenen Schriften z. B. bei Erasmus³⁾, Melanchthon⁴⁾, Hieronymus Wolf und Neander⁵⁾ noch zu seinem Rechte gekommen, so überwucherte, wie schon das Beispiel Sturms und der Jesuiten zeigt, später, als die Nachwirkungen Melanchthons immer mehr abnahmen und die Schule gegen Ende des 16. und im Anfang des 17. Jahrhunderts in die Hände der Wortkrämer („Verbales“) geriet, „denen über den Worten jeder Geist abhanden kam“⁶⁾, die sprachliche Form den Inhalt derartig, daß das Unterrichten nunmehr zu einem leeren Wortunterrichte herabsank. Es mußte z. B. in den unteren Klassen der Schüler bei dem Worte Cor alles das aufschreiben, was der Lehrer von der Bewegung, Lage und Gestalt des Herzens wußte. In den oberen Klassen, in denen, entsprechend dem auf Religionsdisputationen gerichteten Geiste der Zeit, Disputationen und Deklamationen den Mittelpunkt des Unterrichts bildeten, herrschte abstrakter philosophisch-rhetorischer Formalismus⁷⁾. Wenn je der Tadel Paulsens⁸⁾, daß hinsichtlich der Schätzung der Form und des Inhaltes der Humanismus der komplementäre Gegensatz sei zum spätern Mittelalter: daß er eine absolute Hochschätzung der Form zeige, nicht selten verbunden mit einer absoluten Gleichgültigkeit gegen den Inhalt, und daß der Inhalt oft nichts sei als die Gliederpuppe, welche dazu diene, den eleganten Anzug zur Schau zu stellen — wenn je dieser herbe Tadel eine Berechtigung gehabt hat, so hatte er ihn in jener Zeit. Es ward also kein Sach-, sondern Wortunterricht erteilt; dabei wurde, weil die Anschauung zumeist nicht mit zu Hilfe genommen wurde, das Gedächtnis vorzugsweise und übermäßig in Anspruch genommen, und der Lernprozeß in hohem Grade schwierig und langsam. „Was man deutlich und hell vor Augen legen konnte“, — so urteilt A. Comenius (1591—1671), Rektor des Gymnasiums zu Lissa in der heutigen Provinz Posen, in seiner nach 1628 in Lissa geschriebenen, aber erst 1657 gedruckt erschienenen, epochemachenden Großen Lehrkunst⁹⁾, — „das wurde dunkel, verworren, verwickelt, ja in reinen Rätseln dargeboten.“ „Was man den Seelen gar sanft eintröpfeln und einflößen konnte, das wurde gewaltsam hineingedrückt, ja hineingestopft und gestoßen.“ Geradezu vernichtend für den gesam-

1) Schmid, Encyclopädie V, S. 193.

2) Ebenda, S. 197.

3) R. Schmidt, II, S. 416.

4) Laas, Sturm, S. 105.

5) von Raumer, I., S. 257.

6) Schmid, Encyclopädie IV, S. 678. Vgl. Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts, S. 307.

7) R. Schmidt, III, S. 160 f.

8) Geschichte des gelehrten Unterrichts, S. 28 f.

9) Pappenheim, XI. Kap. 10. und 9. Abschn., S. 89.

ten damaligen Sprachunterricht ist das Urteil des Moskauer Professors Gilhard Lubin 1565—1621¹⁾, das hier, obwohl es nicht ganz zu der vorliegenden Sache gehört, wegen seiner geschichtlichen Bedeutung in seinem ganzen Umfange aus der Großen Lehrkunst des Comenius²⁾ nebenbei mitgeteilt werden mag: „Das im Schulunterricht der Knaben gebräuchliche Verfahren scheint mir ganz so, als hätte man einen Mann dafür bezahlt, er solle mit Mühe und Studium eine Art oder Verfahren ausfindig machen, wie in gleicher Weise Lehrer und Schüler nur unter unendlichen Anstrengungen, ungeheurem Ekel, grenzenlosen Qualen und erst nach sehr langem Zeitraum zur Kenntnis der lateinischen Sprache einerseits führen, andererseits geführt werden sollen.

„Wann ich das mir bedenk' und widerwillig erwäge,
 Immer erschüttert es mich, mich schaudert im innersten Herzen.“

Wenn ich dies öfter bei mir erwäge, so bin ich, ich gestehe es, manchmal auf den Gedanken geraten, ein böser und neidischer Geist, ein Feind des Menschengeschlechts, habe diese Dinge ganz gewiß in die Schule hineingebracht.“ Bei einem solchen Unterrichtsverfahren, wie es kläglich nicht gedacht werden kann, ist es nur zu erklärlich, daß das Wissen, wenn überhaupt ein solches erzielt wurde, ebenso kläglich wie die Methode selbst und bloß ein anschauungsloses Wortwissen war³⁾ und daß „sich oft genug jene üble Gewohnheit ausbildete, die einseitigen Büchermenschen und abstrakten Menschen anzuhastien pflegt, daß man über die natürliche Welt, über die sinnlichen Gegenstände, wie mit geisterhaftem Auge hinstreifte, ohne Etwas klar und deutlich in die Seele zu nehmen“⁴⁾.

Überblicken wir den eben besprochenen Zeitraum, so war der Unterricht gerade noch wie im Mittelalter fast ausschließlich Sprachunterricht. Da die Schule, wenn sie sich überhaupt mit ihr beschäftigte, die eigentliche Naturwissenschaft gewöhnlich nicht auf Grund der sinnlichen Anschauung der Zöglinge trieb⁵⁾, so hatte sie jetzt ebensowenig wie früher besondern Anlaß, den Geruchs-, Geschmacks- und Gefühlsinn (Tastinn) zu bilden und dem Gesichtssinn eine größere Pflege als bisher angedeihen zu lassen. Deshalb wurde jetzt noch wie ehemals dem Gehör eine größere Ausbildung zu teil als dem Auge. Erasmus erkannte den Wert des Auges für die Erwerbung einer gründlichen Kenntnis der Altertumsrealien und für das schulmäßige Einprägen gewisser Gegenstände, Sturm für das leichtere Erlernen der lateinischen Worte, Melanchthon für die Erkenntnis Gottes in der Natur und Reander für die praktische Ausnutzung gewisser Teile der Natur- und vielleicht auch der Erdkunde: damit trat zwar ein gewisser Fortschritt in der bewußten Anwendung der Anschauung ein, doch war er, da jene Erkenntnis noch ziemlich oberflächlich und nur bei einzelnen Personen zerstreut vorhanden war und nicht weiter zum System entwickelt und vertieft wurde, jedenfalls noch nicht so groß, daß er die Grundlage einer völligen Neugestaltung des Unterrichts hätte sein können. Eine volle Würdigung der Anschauung für die Zwecke der Schule war damals noch unmöglich, da man die sinnliche Anschauung in ihrer grundlegenden Bedeutung für das Zustandekommen und für die Entwicklung der menschlichen Erkenntnis überhaupt noch nicht erkannt hatte. Daher herrschte in den höhern Lehranstalten des Humanisten- und Reformationszeitalters im

¹⁾ Seine didaktischen Bestrebungen siehe bei Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. S. 316 f.

²⁾ a. a. D. S. 90.

³⁾ Comenius, Große Lehrkunst, S. 89: XI. Kap.; S. 157 ff.: XVIII. Kap.; S. 170: XIX. Kap.

⁴⁾ Laas, Joh. Sturm S. 122.

⁵⁾ Comenius, Große Lehrkunst, 18. Kap., 5. Grundsat., S. 158.

allgemeinen noch ebenso wie im Mittelalter einseitiger Formalismus, Kultivierung des Gedächtnisses, namentlich des Wortgedächtnisses, Wort- und nicht Sachunterricht, abstraktes, anschauungsloses, dem thätigen Leben der Gegenwart oft völlig entfremdetes Denken und Wissen. Über den Wert einer solchen Bildung siehe oben S. 5 ff.

Die Schäden der sophistisch ausgearteten Scholastik und des von ihr beeinflussten Erziehungs- und Unterrichtswesens bekämpfte **Rabelais** (1483—1553) im ersten und zweiten Buche seines geschichtlich-philosophisch-satirischen Romans „Gargantua und Pantagruel“ und stellte einen eignen Erziehungs- und Unterrichtsplan auf, welcher mit dem der Humanisten fast völlig übereinstimmte, sich aber von ihm durch „die damals noch ungewöhnliche Wertschätzung der wirklichen Welt und ihrer Erkenntnis“, insbesondere durch die Berücksichtigung der Naturwissenschaft unterschied. Eine der wichtigsten Forderungen, welche er darin aufstellte, war eine ausgiebigere Benutzung der Anschauung, eine größere Anschaulichkeit des Unterrichts. Der Zögling sollte auf dem offenen Markte des Lebens alle nützlichen Dinge mit eignen Augen sehen und selbstständig darüber urteilen lernen und, um dies recht vielseitig thun zu können, seine Erziehung durch Reisen abschließen¹⁾.

Eine große Ähnlichkeit mit Rabelais nach der negativen sowohl als auch nach der positiven Seite seiner pädagogischen Bestrebungen hat sein von ihm nicht unbeeinflusst gebliebener jüngerer Landsmann **Montaigne** (1533—1592). Wie Rabelais auf die verfallende Scholastik, so richtete Montaigne seine Angriffe auf die spätern Humanisten. Ein Gegner aller einseitig abstrakt gelehrten Bücher- und Wortweisheit, verwarf er in seinen geistreichen *Essais*²⁾ (1580) den Formalismus und die Abwendung der humanistischen Schule vom thätigen Leben, empfahl dagegen als das beste und sicherste Unterrichtsmittel das Nächstliegende und Sinnfällige: den Umgang mit Menschen und die Anschauung des Lebens und der Natur, Physik und Geometrie. Überall sollte, so verlangte er, der Zögling seine Augen haben, um selbst sehen und selbstständig urteilen zu lernen³⁾. Dem Sachunterricht räumte er den Vorrang vor dem Wortunterricht ein: „Man braucht den Zögling nicht an Worte zu gewöhnen. Wenn er einen guten Vorrat von Sachen hat, die Worte werden von selbst kommen; und wollen sie nicht, so wird er sie schon herbeiziehn.“ Der in der hier empfohlenen Unterrichtsart liegende Fortschritt fand damals wohl bei den Gebildeten Frankreichs Beifall, auf das Schulwesen im allgemeinen aber gewann er zunächst nur geringen Einfluß, bis er später durch Locke und Rousseau zu um so größerer Geltung gelangte⁴⁾.

Noch tiefer durchschaute und erfolgreicher bekämpfte die Mängel der damaligen Bildung **Bacon von Verulam** (1561—1626), der Montaigne's „Essais“ wohl kannte⁵⁾. Gegenüber dem schon oben gekennzeichneten verbalen Realismus der scholastischen Philosophie verfocht er mit allem Nachdruck einen realen Realismus. Entsprechend dem auf Erfindungen und Entdeckungen gerichteten Geiste seines

¹⁾ Schmid, Encyclopädie VI, S. 544 ff.; Sander, Lexicon der Pädagogik, 2. Aufl. S. 502 f.

²⁾ Buch I, Kap. 24 und 25.

³⁾ Vgl. Schmid, Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens IV. Bd., S. 834 ff. Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik III, Bd. S. 218 ff. — Sander, Lexicon der Pädagogik, Artikel Montaigne. — von Kaumer, Gesch. der Pädag. I. Bd., S. 395 ff.

⁴⁾ R. Schmidt, a. a. D. III, S. 223.

⁵⁾ Runo Fischer, Francis Bacon und seine Nachfolger. Entwicklungsgeschichte der Erfahrungsphilosophie. Leipzig 1875, 2. Aufl. S. 18.

Zeitalters, in welchem man die vor und bei Beginn der Neuzeit gemachten, den Entwicklungsgang der ganzen menschlichen Kultur in ungeahnter Weise erweiternden Fortschritte im Kriegswesen, in der Schifffahrt, in der Erd- und Himmelskunde immer mehr in ihrer ungeheuren Tragweite würdigen lernte und zu vermehren und auszunutzen trachtete, beabsichtigte er, die Philosophie von Grund aus zu erneuern und zu erweitern. Da sie bisher nur in die engen Klosterzellen gebannt, dem thätigen Leben fern geblieben, von den hier gemachten Errungenschaften längst weit überholt und auf einen engen Kreis von Gedanken beschränkt war¹⁾, wollte er sie in das weite Gebiet der Praxis des Lebens einführen, er wollte nicht mehr bloße Worte, sondern die wirklichen konkreten Dinge selbst zum Objekt der Untersuchung genommen, die Entdeckungen und Erfindungen nicht mehr wie bisher vom Zufall abhängig gemacht, sondern streng methodisch betrieben wissen²⁾. Die ehemals verachtete Natur erhob er also zum Gegenstand der Forschung, machte die Erfahrung, die sinnliche Wahrnehmung oder Anschauung, zur neuen Grundlage der Wissenschaft überhaupt und im besondern der Naturwissenschaft, „der großen Mutter der Wissenschaft“³⁾, und verlangte, wie es noch niemand zuvor gethan hatte⁴⁾, daß die Wissenschaft durch sorgfältige Beobachtung und durch Versuch (Experiment) Schritt für Schritt, nicht sprungweise, d. h. mit Hilfe der Induktion, zu immer höheren Gesetzen methodisch fortschreite⁵⁾, vermittelt der Deduktion aber durch Anwendung des Gesetzes auf das Einzelne wieder herabsteige, um zu neuen Experimenten und Erfindungen zu gelangen, durch welche die Bedürfnisse des Lebens befriedigt, die Annehmlichkeiten desselben erhöht und die Herrschaft der Menschen gesteigert werden können⁶⁾. In der That eine epochemachende, tiefgreifende, weitausschauende und reiche Frucht verheißende Neuerung!

Aber nicht nur den mangelhaften Zustand der Philosophie erkannte Vaco, sondern auch, nicht minder treffend, den der höhern Schule. „*Verbis studetur, non rebus*“ lautete der Vorwurf, welchen er ebensowohl den scholastischen Philosophen als den humanistischen Lehrern, vor allen dem Johannes Sturm machte⁷⁾. Eine Umgestaltung des höhern Unterrichtswesens hielt er für ebenso unerläßlich als die der Philosophie. Trotzdem er wiederholt und nachdrücklich der Überzeugung Ausdruck gab, daß, wenn seine Erneuerung der Wissenschaften zum Wohle der gesamten Menschheit durchgeführt werden sollte, auch eine Erneuerung des öffentlichen Unterrichts in dem von ihm geltend gemachten realistischen Sinne, und zwar von seiten des Staates, unbedingt vorgenommen werden müsse, so verzichtete er aber doch, da er mit der Lösung seiner Haupt- und Lebensaufgabe zu sehr beschäftigt war, darauf,

¹⁾ Nov. Org. I, Aphor. 84, 85.

²⁾ R. Fischer, a. a. O. S. 19 ff., 33 f., 133 ff.

³⁾ Nov. Org. I, Aphor. 80.

⁴⁾ Ebenda I, 82, I, 19 R. Fischer, a. a. O. S. 192, 254.

⁵⁾ „Ich werde mich für die Natur der Dinge überall der Induktion bedienen, sowohl zu den niedern als zu den höhern Aufgaben. Induktion aber nenne ich das Beweisverfahren, welches die sinnliche Wahrnehmung festhält, auf die Sachen eindringt und den Werken nahe steht und beinahe daran teil nimmt. Nach meiner Weise werden Lehrsätze im Zusammenhang und nach und nach aufgestellt und erst zuletzt gelangt man zu dem Allgemeinsten. *Distributio operis*. Kirchmann S. 55 f. — Nov. Org. I, Aphor. 14, 19. R. Fischer, a. a. O. S. 189 ff., 200 ff.

⁶⁾ Nov. Org. I, aph 81: *Meta scientiarum vera et legitima nulla alia est quam ut dotetur humana vita novis inventis et copiis*. Aphor. 82. Runo Fischer, a. a. O. S. 133 ff., 193 ff. Schmid, Encyclopädie d. g. U. u. E. I. Bd., Artikel Vaco.

⁷⁾ *De dignitate et augmentis scientiarum*, lib. I, pag. 15. — von Raumer, a. a. O. I, S. 378 f.

die Ausgestaltung des neuen Unterrichtsverfahrens bis ins einzelste zu erörtern, überließ sie vielmehr als eine unumgänglich notwendige Aufgabe den künftigen Geschlechtern¹⁾. Es brachte Vaco's epochemachende That wie der Philosophie²⁾ so auch der Pädagogik neue, überaus fruchtbare, schöpferisch anregende Reformideen, vor allem das Prinzip der Erfahrung (Anschauung) als den Ausgangspunkt der Erkenntnis. So wurde Vaco der Schöpfer der neuern Erfahrungsphilosophie, der Stammvater des neuern Realismus überhaupt und im besondern des realistischen Unterrichtsprinzips³⁾, welches im Laufe der Zeit immer mehr Bedeutung und Anwendung gefunden hat.

Unter den deutschen Männern, welche die offenbaren Mängel des Schulunterrichts nicht nur erkannten, sondern auch durch die That zu beseitigen eifrig bemüht waren, befand sich auch der schon erwähnte Eilhard **Lubin** (1565—1621), Verfasser einiger Schulbücher und Professor an der damals in großem Ansehen stehenden und von zahlreichen in- und ausländischen Studenten, u. a. auch von Ratichius besuchten Universität Rostock. Er empfahl, die Sprachen nicht aus der Grammatik, sondern durch den Gebrauch zu lernen und dabei auch Bilder zu benutzen, welsch' letztere Idee später von Comenius, der ihn als seinen Vorgänger dankbar erwähnt⁴⁾, in dem *Orbis pictus* weiter ausgeführt worden ist⁵⁾.

Die naturwissenschaftliche Zeitströmung, deren hervorragendster Vertreter in England Vaco von Verulam war, verbreitete sich, als gegen das Ende des 16. und im Anfang des 17. Jahrhunderts der Humanismus seinem Ende entgegenging, auch in Deutschland, wo z. B. der als Beurteiler und zeitweiliger Mitarbeiter an der Ausführung der Unterrichtskunst des Ratichius in weitem pädagogischen Kreisen bekannt gewordene Gießener, nachmals Rostocker Professor Joachim Jungius (1587—1657) im Jahre 1619 im Sinne Vaco's, aber noch vor dem Erscheinen des *Novum Organum* (1620) eine naturforschende Gesellschaft (*Societas ereunetica* oder *zetetica*) gründete⁶⁾.

Der veränderte Zeitgeist gelangte in der Pädagogik durch die Reformbestrebungen des Ratichius und Comenius zum Ausdruck.

Die pädagogische Aufgabe, deren Lösung Vaco selbst nicht unternahm, sondern andern zur Ausführung überließ, schien bald nach ihrer Veröffentlichung in Deutschland gelöst werden zu sollen. In der Überzeugung, daß der Grund zu den im Anfange des 17. Jahrhunderts herrschenden und durch den Ausbruch des 30jährigen Krieges noch bedeutend verschlimmerten zerrütteten Verhältnissen des deutschen Reiches in dem elenden Zustande der Schulen zu suchen sei, beabsichtigte Wolfgang **Ratichius** (1571—1635) eine Reform der gesamten Geistesbildung, zunächst der Schulbildung herbeizuführen⁷⁾. Höchst wahrscheinlich hat der auf die neuen Erscheinungen der pädagogischen Literatur sorgfältig achtende Ratichius Vaco's 1605 erschienene Schrift „*De dignitate et augmentis scientiarum*“, wenn auch

¹⁾ *De dignitate et augmentis scientiarum* I, S. 11, IV, S. 37—45. Runo Fischer, a. a. D. S. 43 f., 304 ff

²⁾ Runo Fischer, a. a. D. S. 507 ff.

³⁾ von Raumer, a. a. D. I, S. 379.

⁴⁾ *Große Lehrkunst*, übersetzt von Pappenheim, S. 16.

⁵⁾ Paulsen, *Gesch. des gelehrten Unterrichts*, S. 316 f. Sander, *Lexikon der Pädagogik*, 2. Aufl. 1889, Artikel: Lubinus. Über das Verhältnis des Ratichius zu Lubin siehe G. Vogt, *Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius*, I. Abteilung, S. 3 f. Programmschrift des Rgl. Gymnasiums zu Cassel 1876.

⁶⁾ Paulsen, a. a. D. S. 306 f. Sander, a. a. D. Artikel: Jungius. Vogt, a. a. D. I, S. 31 f.; siehe die von v. Raumer (*Gesch. der Pädag.* II, S. 43) angeführte unter Jungius' Vorsitz aufgestellte These.

⁷⁾ Vogt, a. a. D. IV. Abteilung (1881), S. 5, I (1876), S. 15.

nicht während seines kurzen Aufenthalts in England¹⁾, so doch vielleicht während seines längern Verweilens in den Niederlanden, (welche damals innerhalb der protestantischen Länder die Führung der geistigen Bewegung inne hatten und wo deshalb sowie wegen der räumlichen Nähe Baco's Aufsehen erregendes Werk um so leichter bekannt und verbreitet werden konnte), oder später, bis wenigstens zum 7. Mai 1612, als er dem deutschen Reichstage seine Denkschrift über seinen Reformplan unterbreitete, näher kennen gelernt und benützt²⁾. Es ist wohl auch anzunehmen, daß das 1620 herausgegebene Hauptwerk Baco's, das *Novum Organum*, zu seiner Kenntnis gelangt ist. Wesentlich neue Gedanken dürfte er für seinen Zweck aus diesem Werke allerdings nicht mehr geschöpft haben; denn die Grundzüge seiner Lehrkunst standen bereits vor dem Jahre 1612 fest und sind später kaum noch verändert worden³⁾, ferner schon der bereits 1617 von Rhenius veröffentlichte „Entwurf der allgemeinen didactischen Methode des Raticius“ (den wahrscheinlich die beiden bedeutendsten Mitarbeiter des Raticius, der schon erwähnte Prof. Jungius und Prof. Helvicus verfaßten) enthielt den an Baco erinnernden Hauptgrundsatz⁴⁾: „Per inductionem et experimentum omnia“ („Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung“⁵⁾, den Raticius selbst 1629 in seinen „Aphorismi Didactici praecipui“ in die schärfere Fassung kleidete: „Per Inductionem et Experimentum omnium certitudo“⁶⁾. Trotzdem ist, wie nicht nur der eben angeführte, sondern u. a. auch der stets unter den ersten Aphorismen des Raticius stehende Satz: „Juxta Methodum Naturae omnia“⁷⁾ und die Betonung der wirklichen (realen) Dinge (s. unten) zur Genüge beweist, eine gewisse Einwirkung der Naturwissenschaft auf die Raticianischen Reformgedanken nicht zu verkennen.

Der ideal gesinnte, aber zu wenig praktisch beanlagte Raticius plante zwar, die Lehrart aller Künste und Wissenschaften umzugestalten, sah sich indes nur allzubald genötigt, sich auf Sprachen, namentlich die lateinische, griechische und hebräische, soweit sie in der Schule gelehrt werden konnten, zu beschränken⁸⁾. Denn einerseits betrachtete er „den Sprachunterricht als die Grundlage und den Anfang aller Unterweisung“⁹⁾ und andererseits hatte er auf diesem Gebiete weniger Vorbereitung nötig, z. B. mit der Beschaffung der Lehrbücher, als auf dem der „Sachlehren“⁹⁾. Die sprachlichen Regeln wurden bei ihm nach dem Grundsatz: „Per inductionem et experimentum omnia“ auf Grund einer schon ziemlich umfangreichen Lektüre allmählich aus dem Schriftsteller abgeleitet und erprobt. „Es muß aus der Materi vorhin (= vorher) ein Entwurf im Verstand gefasset sein, ehe die Regeln dazu kommen“¹⁰⁾. Er legte also besondern Wert darauf, daß die abstrakte Regel nicht mehr wie bisher, ohne erst konkret angeschaut zu werden, mechanisch auswendig gelernt, sondern in zahlreichen, nicht aus dem Zusammenhange gerissenen und darum leichter verständlichen Beispielen angeschaut und daraus be-

1) Bogt, a. a. D. I (1876), S. 5, 15; S. 4. Anmerkung.

2) Vgl. von Raumer, a. a. D. II, S. 387.

3) Bogt, a. a. D. I (1876), S. 4.

4) *Novum Organum* I, aphor. 104, 105, 106.

5) von Raumer, a. a. D. II, S. 43.

6) Bogt, a. a. D. IV (1881), S. 31.

7) Bogt, a. a. D. I (1876), S. 38, IV (1881), S. 30.

8) Bogt, a. a. D. III, (1879), S. 40.

9) Bogt, a. a. D. I (1876), S. 4, vgl. dazu III, (1879), S. 40.

10) von Raumer, a. a. D. II, S. 42 f., 27.

griffen wurde: eine Verbindung der äußern und innern Anschauung, der „ocularis inspectio“ und der „Unterrichtung des gemüths“, der beiden Teile Raticianischer Lehrart¹⁾.

Auf die realen Dinge verwandte er im allgemeinen mehr Sorgfalt als seine Vorgänger. Im Gegensatz zu der früheren Unterrichtsweise setzte er die Muttersprache, welche bisher aus dem Unterrichte, ja sogar auch aus dem außerunterrichtlichen Verkehr der Schüler unter einander verbannt war, in ihr Recht ein, in den Unterricht mit aufgenommen zu werden, — eine epochemachende That in der Geschichte der Pädagogik — und schuf sich dadurch ein Mittel zu einem weitem Fortschritt: zur bessern Vermittlung jedes Lehrstoffs. Indem er den Grundsatz der Humanisten: „Rerum cognitio, verborum prior“ ganz in Luther's Sinne²⁾ umkehrte, führte er die Schüler, und zwar immer erst in der Muttersprache, damit die Aufmerksamkeit sich nicht auf die Sprache, sondern nur auf die Sache richtete, zuerst in die realen Dinge selbst, z. B. in den Inhalt einer Schrift, und alsdann erst in die fremde Sprache ein, in welcher die letzteren dargestellt waren. „Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Dinge“³⁾. Arbeitete Raticius so dem bloßen Wortunterrichte entgegen und betonte er in einer für die damalige Zeit ungewöhnlichen Weise die realen Dinge, namentlich den Inhalt der Schriftwerke, und wollte er der Theorie nach seine Lehrkunst auch auf die andern Wissenschaften und auf die Künste ausgedehnt wissen⁴⁾, so fällt dem heutigen Beurtheiler auf, daß jener in seinen Lehrplänen heutiges-tags sogenannte reale Fächer überaus selten und so kurz und beiläufig erwähnt, daß sich deutlich erkennen läßt, wie geringen Wert er auf sie legte; der Grund lag u. a. darin, daß zur Abfassung der hierzu erforderlichen, genau nach der neuen Lehrart zu bearbeitenden Lehrbücher die Arbeitskraft und das Wissen des Raticius, der vorzugsweise Philologe und Theologe und erst in dritter Linie Mathematiker war, nicht ausreichten, also fremde Gehilfen hierzu erforderlich, aber wissenschaftlich und zugleich in der neuen Unterrichtsweise tüchtige ergänzende Mitarbeiter aus verschiedenen Gründen nicht leicht auf längere Zeit für R. zu finden waren⁵⁾. — Mit einem gewissen Rechte bezeichnet Paulsen⁶⁾ die Bestrebungen des Raticius als „einen Versuch, auf den mittelalterlichen Weg des gelehrten Unterrichts durch Compendien zurückzukommen“.

Es entsteht schließlich die Frage: Hat Raticius sich trotz seiner thatsächlichen Hintansetzung der realen Unterrichtsfächer die sorgfältige Ausbildung der Anschauung angelegen sein lassen?

Er war der Ansicht, daß für den Sprachunterricht, — darin bestand ja fast nur sein Unterricht, — von den fünf menschlichen Sinnen das Gehör und Gesicht in Betracht kommen und zwar so, daß dem Gehör der Vorrang vor dem Gesichte gebühre; deshalb verlangte er, daß haupt-

¹⁾ Vogt, a. a. D. IV (1881), S. 29.

²⁾ Siehe oben S. 9.

³⁾ Vogt, a. a. D. IV (1881), S. 30, aphor. 5: *Omnia primum in lingua vernacula*, II, S. 7; von Raumer, II, S. 37. — Vogt, IV, 1881, S. 31, aphor. 14: *Ne modus rei ante rem. Ne praecepta traduntur ante materiam, autorem, linguam. Ne lingua peregrina docetur ante res in illa lingua scriptas.* — S. 33. *Consect. . . . Oportet nimirum praemitti materiam, in quam artifex agat. Nisi fortassis exstrui aedificium possit absque lignis et lapidibus.* Über die Terenzlektüre IV (1881), S. 29, 35 f. — von Raumer, a. a. D. II, S. 41.

⁴⁾ Vogt, a. a. D. II, 1877, S. 7; Vogt, die Quellen- und Hilfschriften zur Geschichte des Didaktikers Wolfsg. Raticius. Programmabhandlung des Kgl. Gymnasiums zu Cassel, 1882, S. 8 und 9.

⁵⁾ Vgl. das Gutachten des Dr. Joachim Kolbe bei Vogt III, S. 40; I, 29, 43; IV, S. 18.

⁶⁾ Gesch. des gelehrten Unterrichts, S. 311.

fächlich „viva voce“ unterrichtet werde.¹⁾ Im ersten Lebensalter sollte das Kind nur durch Hören, erst vom 6. oder 7. Jahre an durch Sehen und Hören lernen, damit durch beide Sinne um so leichter Eindrücke hervorgerufen würden²⁾. Gebildet wurde das Gehör durch den „viva voce“ erteilten Unterricht und durch Gesang, das Gesicht durch Schreiben³⁾ und durch vieles Lesen und Anschauen der fremden Sprachformen (vgl. die Terenzlektüre), bisweilen auch wohl durch Darlegung eines Dinges an der Wandtafel oder gar durch direkte Vorführung des körperlichen Gegenstandes. Die zwei zuletzt angeführten Arten der Veranschaulichung scheinen aber, da sie nur nebenbei einmal erwähnt werden⁴⁾, zu den Seltenheiten gehört zu haben. Hätte Ratichius sie in ihrer großen Bedeutung für den Erfolg des Unterrichts genügend erkannt und auch überall angewandt wissen wollen, so hätte er, der es bekannlich liebte, die Vorzüge seiner Lehrart immer ins hellste Licht zu setzen, sicher nicht unterlassen, sie noch mehr hervorzuheben. Seine „ocularis inspectio“ dürfte demnach über ein genaues Schreiben und Lesen und im günstigsten Falle über ein gewöhnliches sorgfältiges Hinsehen auf die körperlichen Dinge nicht hinausgegangen sein.

Ratichius hat den bemerkenswerten Versuch gemacht, seine Unterrichtsart auf die Natur der menschlichen Seele zu gründen. Die Ausnutzung des Gedächtnisses hat er in ihrem Übermaße bekämpft und eingeschränkt⁵⁾, aber dadurch wieder erschwert, daß er sie nicht mehr wie Sturm an die unmittelbare Anschauung knüpfte. Die Sinne, namentlich das Gesicht, hat er in ihrem psychologischen Werte ebenso wenig wie die frühern Pädagogen mit voller Klarheit und in vollem Umfange durchschaut und dementsprechend weder für die ersten Jahre der Kindheit ganz richtig anzuwenden vorgeschlagen, noch auch für den eigentlichen Unterricht umfassend und ausgiebig genug und in stets richtiger Weise ausgenutzt: den Geruch und Geschmack sowie das Gefühl (Tastfönn) hat er ganz unberücksichtigt gelassen und irrtümlischerweise dem minder wichtigen Gehör den Vorzug vor dem ungleich bedeutenderen Gesicht gegeben. Indem er dem Sachunterrichte eine erhöhte Aufmerksamkeit schenkte, verlieh er dem Unterrichte eine gewisse Anschaulichkeit, unterließ es aber, zur Herbeiführung einer völligen, einer konkreten Anschaulichkeit die unmittelbare Anschauung der Gegenstände stetig heranzuziehen und somit das An-

¹⁾ Vogt, a. a. D. I, (1876), S. 36 f.: *Desiderata methodus nova Ratichiana* (1615). „In methodum linguarum generalis introductio. (1) Durch die Stimme und die Schrift hat sich Gott den Menschen offenbart und hat ihnen Gehör und Gesicht verliehen, (2) daß sie ihn erkennen und preisen. (3) Er gab zuerst den hebräischen Dialekt, dann die hebräische Schrift, dann den griechischen Dialekt. (4) Gehör und Gesicht vermitteln auch den Verkehr der Menschen unter einander. (5) Das Gehör ist das wichtigere Organ, daher soll man vorzüglich viva voce lehren.“

²⁾ Vogt, a. a. D. IV (1881), S. 35, IV: *Prima aetas solo auditu discat; Confirmatio et visu et auditu.* — *Confirmatio autem aetas ab anno sexto vel septimo per geminum sensum docenda est, quo faciliores fiant impressiones.* — Siehe die Terenzlektüre S. 29 f.: „Das Lesen besorgt der Lehrer *tacenti puero*, oft und sehr lang vorlesen.“ „Wie einer Amsel im Bauer.“ „Das Gesicht im buch.“ „Gehör dem *praeceptor*.“ „Mund, Zunge, Stille.“ — S. 35 f.: „Solchen Knaben gibt er den Teutschen *Terentium*, Bnd machet Ihnen denselben gar wol bekant, Also: ... nimbt der Lehrmeister alle Comödien zwischen die Finger... Sprechende hier sein 6 Comödien... Die Erste *Andria* hat 5 Actus, der erste Actus hat wiederumb 5 Scenen, Welche Ihnen gleicher Gestalt zum Buch gezeiget, Bnd zugleich genennet werden, damit Sie beide mit dem Gesicht und Gehör solches fassen mögen.“

³⁾ von Raumer, a. a. D. II, S. 23, Vogt a. a. D. II, S. 37. Vgl. die von dem Fürsten Ludwig von Anhalt-Koethen unter Zuziehung des Ratichius für die Koethener Schule ausgearbeitete Schulordnung, R. Schmidt, *Gesch. der Päd.* III, S. 306 ff, 318 f.

⁴⁾ von Raumer, a. a. D. II, S. 42.

⁵⁾ von Raumer, a. a. D. II, S. 39 f.

schaunungsvermögen der Zöglinge zu bilden. Deshalb machte er auch insofern einen Rückschritt, als er darauf verzichtete, von den Lehrern eine auf Grund eigener Anschauung erworbene Kenntnis der Altertumsrealien zu verlangen und im Schulunterricht das Erlernen der fremdsprachlichen Worte mit der direkten sinnlichen Anschauung zu verbinden und die Anschauungskraft seiner Schüler auch durch die Beschäftigung mit Astronomie und Geometrie, so wenig bedeutend sie zuvor auch gewesen sein mochte, wenigstens etwas zu üben. Aus alledem ergibt sich, daß er, trotz seiner ausdrücklichen Hervorhebung und Verbindung der beiden wissenschaftlichen Sinne, für die Verwertung der Anschauung nichts von Bedeutung geleistet hat: sein Unterricht trug zwar den Charakter eines Realismus, aber in ungleich höherem Grade den eines verbalen als eines realen.

Allein indem er seiner Methode eine natürlich-psychologische Grundlage zu geben versuchte, betrat er den Weg, den die Pädagogik unbedingt gehen mußte, um die schweren Schäden des Unterrichts zu beseitigen, ahnte er in großen Zügen das Richtige, war aber nicht imstande, es überall im einzelnen auch selbst zu treffen. Ihn nach dieser Richtung zu ergänzen, war einem Manne vorbehalten, der bei seinen Bemühungen um eine Unterrichtsreform über gewisse Punkte von Raticius Auskunft zu erhalten versuchte, aber von dem über das Geheimnis seiner Lehre eifersüchtig wachenden Didaktiker nicht einmal einer Antwort gewürdigt wurde¹⁾: der Mann war Johann Amos Comenius.

¹⁾ Comenius, Opera II, 282. Pappenheim, Comenius' Große Lehrkunst, S. 16 f.

Verichtigung:

- S. 7 Z. 8 von unten lies: „das Gesicht“ statt „es.“
S. 8 Z. 14 " " " 1486 statt 1476.
S. 11 Z. 11 " " " „auf der höhern Schule“ statt „die höhere Schule.“



Schul-Nachrichten.



Allgemeine Lehrverfassung.

1. Die einzelnen Lehrgegenstände und die für jeden derselben bestimmte
Stundenzahl.

	2. Vorfl.	1. Vorfl.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.		Summe Σ	
Religion:	a) evangel.:	2	3	2		2		2	2	13	
	b) kathol.:	2	3	2		2		2	2	13	
	c) jüd.:	—		1		1		1		3	
Deutsch u. Geschichts- Erzählungen: . . .	9	10	$\frac{3}{1}$ ⁴	$\frac{2}{1}$ ³	3	2	2	3	3	39	
Lateinisch:	—	—	8	8	7	7	7	7	6	50	
Griechisch:	—	—	—	—	—	6	6	6	6	24	
Französisch:	—	—	—	—	4	3	3	3	2	15	
Hebräisch (wahlfrei):	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	
Polnisch (wahlfrei):	—	—	2		2		—			4	
Englisch (wahlfrei):	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4	
Geschichte und Erd- kunde:	—	2	2	2	2	2	2	2	3	3	25
Rechnen u. Mathem.:	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	38
Naturbeschreibung: .	—	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8
Physik, Elemente der Chemie u. Mineral.:	—	—	—	—	—	—	2	2		2	6
Schreiben:	3	2	2	2	—	—	—	—	—	—	9
Zeichnen:	—	—	—	2	2	2	2	2 wahlfrei			10
Singen:	1	1	2	2	3						9
Turnen:	2		3	3	3	3		3			17

2. Verteilung der Stunden unter die einzelnen Lehrer seit Michaelis.*)

Namen der Lehrer.	Ordinarius in	I.	II.	III.	OIII.	UIII.	IV.	V.	VI.	B. 1.	B. 2.	Summe d. Stunden.
1. Dr. Eichner, Direktor.	I	Lat. 6.				Math. 3.	Plan. 2.					11.
2. Professor Ast, Oberlehrer.	II	Ev. Rel. 2. Deutsch 3. Hebr. 2.	Ev. Rel. 2. Lat. 7.		Ev. Rel. 2.		Ev. Rel. 2.*)			Turnen 2.*)		20.
3. Spribille, Oberlehrer.	V				Franz. 3. Naturf. 2.	Naturf. 2.		Deutsch u. Gesch. 3. Lat. 8		Polnisch 2.		22.
4. Dr. Cybichowski, Oberlehrer.	UIII	Griech. 6.				Deutsch 2 Lat. 7.	Franz. 4.					19.
5. Dr. Eismann, Oberlehrer.	OIII		Griechisch 6.		Deutsch 2. Lat. 7. Turnen 3.		Turn. 3.*)					21.
6. Dr. Damas, Oberlehrer.	IV	Gesch. 3.			Gesch. u. Erdk. 3.		Deutsch 3. Lat. 7. Gesch. u. Erdk. 4.		Erdk. 2.			22.
7. Dr. Schulze, Oberlehrer.			Deutsch 3. Gesch. u. Erdk. 3.	Gesch. u. Erdk. 3.		Griech. 6. Gesch. u. Erdk. 3.		Erdk. 2.				20.
8. Dr. Fenge, Oberlehrer.	VI	Franz. 2. Engl. 2.	Französisch 3. Engl. 2. Turnen 3.					Turnen 3.		Deutsch u. Gesch. 4. Lat. 8. Turn. 3.		21. + 9 Turn- stb.
9. Dr. Loosch, Oberlehrer.		Math. 4.*) Phys. 2.*)	Math. 4.*) Physik 2.*)	Math. 4.*)	Math. 3.*)	Franz. 3.*)	Rechn. 2.*)					24.
10. A. Kreidelhoff I, Technischer Lehrer.			Zeichnen 2.		Zeichnen 2.	Zeichnen 2.	Naturb. 2. Zeichn. 2.	Rechnen 4. Zeichn. 2. Gesang 2.	Gesang 2.	Gesang 1.	Gesang 1.	25.
II. Schulz, Schulamtskandidat.				Griechisch 6.*)								6
Zu Nebenamt beschäftigte Lehrer:												
Vikar Laubitz, Kath. Religionslehrer.		Kath. Rel. 2.	Kath. Rel. 2.		Kath. Rel. 2.		Kath. Rel. 2.	Kath. Rel. 3.		Kath. Rel. 2.		13.
Rabb. Dr. Kohn, Jüd. Religionslehrer.			Jüd. Rel. 1.		Jüd. Rel. 1.		Jüd. Rel. 1.					3.
Lehrer an der Vorschule:												
R. Kreidelhoff II, Vorschullehrer.								Naturb. 2. Schreib. 2.	Rechn. 4. Naturb. 2.	Deutsch 11. Rechn. 3. Erdk. 2.		26.
Ratsch, Vorschullehrer.									Ev. Rel. 3. Schreib. 2.	Schreib. 2.	Ev. Rel. 2. Deutsch 9. Rechn. 4. Schreib. 3.	25.

*) Nur die mit *) bezeichneten Stunden wurden nicht während des ganzen Schuljahres von den betreffenden Herrn erteilt: die 2 Turnstunden in B. 1 B. 2 wurden bis Pfingsten von Herrn Dr. Eismann, bis Mitte November von Herrn Schulz und nur bis Weihnachten von Herrn Prof. Ast erteilt, die 2 evangelischen Religionsstunden von Mitte November bis Weihnachten von Herrn Schulz, die 3 Turnstunden in IV bis zu den Sommerferien von Herrn Dr. Schulze und bis Michaelis von Herrn Schulz, die 3 Stunden Französisch in UIII bis Michaelis von Herrn Dr. Eismann, die 2 Rechenstunden bis Michaelis vom Direktor, die sämtlichen andern Unterrichtsstunden des Herrn Dr. Loosch bis Michaelis von Herrn Prof. Schmidt, die 6 Stunden Griechisch in OIII bis Pfingsten vom Direktor.

3. Abfolvierte Unterrichtspensa.

Prima.

Klassenlehrer: Der Direktor.

Religionslehre a) evangelische, 2 St. Die wichtigsten Erscheinungen der alten Kirchengeschichte; Wiederholung der neuern Kirchengeschichte, der Bibelfunde, des Katechismus und einiger Kirchenlieder. Gelesen wurde: der Galaterbrief, die Bergpredigt und der 1. Corinthherbrief, größtenteils nach dem deutschen Texte. Nach Hollenbergs Hilfsbuch. Prof. Aft.

b) katholische, 2 St. 1) Glaubenslehre: Von Gottes Werken nach außen, Heiligung und Vollendung. 2) Sittenlehre: Allgemeiner Teil: Grundlagen des sittlich Guten und dessen Gegensatz. Wiederholung der Kirchengeschichte und der allgemeinen Glaubenslehre. Nach Königs Lehrbuch. Laubiß.

Deutsch 3 St. Lebensbilder vom Beginne des 16. Jahrhunderts bis Lessing, meist im Anschluß an die Lektüre nach Hopf und Paulsief. In der Klasse gelesen: einzelne Oden Klopstocks, Goethes „Egmont“, Abschnitte aus Lessings „Hamburgischer Dramaturgie“ und Lessings „Emilia Galotti.“ Zu Hause gelesen: Lessings Abhandlung „Über die Fabel“ und „Wie die Alten den Tod gebildet“, Goethes „Götz von Berlichingen“, Schillers „Wallenstein.“ Grundzüge der Psychologie. Vorträge; Übungen im Disponieren. Prof. Aft.

Aufgaben für die deutschen Aufsätze:

1. a) Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt. b) Rede Scipios an seine Soldaten, nach Liv. XXI, 40, 41. 2. Klassenessay. a) Der Ruhm der Vorfahren ein Hort und eine Gefahr der Enkel. b) Daß Geringes die Wiege des Großen ist, lehrt die Betrachtung der Natur und des menschlichen Lebens. 3. Das Leben am Hofe des Bischofs von Bamberg, im Anschluß an Goethes Götz von Berlichingen. 4. Gott vor Augen, Wahrheit auf der Lippe, Liebe im Herzen! (Vorher den Abiturienten gestellt). 5. a) Die Vergangenheit kann uns dienen zur Belehrung, zur Warnung, zum Troste. b) Welche Umstände förderten den Abfall der Niederlande von Spanien? (Nach Schillers Abfall der Niederlande, Einleitung). 6. Klassenessay. a) Gellert und Klopstock. b) Mit welchen Gründen sucht Dranien seinen Freund Egmont zur Flucht zu bewegen? 7. Wer nicht vorwärts geht, der kommt zurück. 8. Bist du arm, so sei ein Mann, Bist du reich, so sei ein Mensch! (Vorher den Abiturienten gestellt).

Aufgaben für die Reifeprüfungen. Zu Michaelis 1893: Gott vor Augen, Wahrheit auf der Lippe, Liebe im Herzen! Für den Nichtschüler: Die Vergangenheit kann uns dienen zur Belehrung, zur Warnung, zum Troste. Zu Ostern 1894: Bist du arm, so sei ein Mann, Bist du reich, so sei ein Mensch!

Lateinisch 6 St. Lektüre, 5 St. Cicero's Rede pro Milone, Tacitus' Annalen II und Germania, Horaz' Oden I und II mit Auswahl und einige Satiren und Episteln. Erklärung der hauptsächlichsten lyrischen Versmaße und Auswendiglernen einzelner Oden des Horaz. Daneben ergänzende Privatlektüre, namentlich aus Livius, und regelmäßige Übungen im unvorbereiteten Nachübersetzen und Übersetzen. Alle 6 Wochen eine schriftliche Übersetzung ins Deutsche als Klassenarbeit. Zur Verarbeitung des Gelesenen gelegentlich eine lateinische Inhaltsangabe zu Hause und unvorbereitete kleinere deutsche Ausarbeitungen in der Klasse. Grammatik, 1 St. Alle 14 Tage Übersetzungen ins Lateinische als Klassen- oder Hausarbeiten, die ersteren meist im Anschluß an Gelesenes, die letzteren aus Süpfle's Aufgaben III. Die wichtigsten sprachlichen (grammatischen und stilistischen) Gesetze und synonymischen Begriffe, unter steter Bezugnahme auf das Deutsche, bei der Lektüre abgeleitet und bei Gelegenheit der schriftlichen Arbeiten zusammenfassend geübt. Eingeführt ist die Grammatik von Ellendt-Seyffert. Der Direktor.

Griechisch 6 St. Lektüre: Homer Ilias I—XII (mit Weglassungen), Sophocles Antigone, Demosthenes Olynthische Reden, Plato Apologie. Zur Verarbeitung des Gelesenen gelegentlich kleinere deutsche Ausarbeitungen in der Klasse. Alle 4 Wochen eine schriftliche Übersetzung aus dem Griechischen. Grammatische Wiederholungen, gewöhnlich im Anschluß an die Übungen im unvorbereiteten Übersetzen. Dr. Cybichowski.

Französisch 2 St. Lektüre: Molière „Le Misanthrope“ und Sarcy „Le siège de Paris“ (Fortsetzung). Im Anschluß an die Lektüre hin und wieder grammatische Wiederholungen. Alle 3 Wochen eine schriftliche Arbeit, meist Übersetzungen aus dem Französischen. Dr. Fenge.

Englisch (wahlfrei) 2 St. Lektüre: Shakespeare „Julius Cäsar“. Gelegentlich durch den Lefestoff gebotene grammatische Wiederholungen. Diktate und Übersetzungen. Dr. Fenge.

Hebräisch (wahlfrei) 2 St. Lektüre leichter Abschnitte aus den geschichtlichen Büchern. **Grammatik**: Das schwache Verbum, Nominallehre, Partikeln, nach Seffers Elementarbuch. Schriftliche Arbeiten. Prof. Aft.

Aufgabe für die Reifeprüfung zu Ostern: Übersetzung und grammatische Erklärung von Exod. 14, 21—23.

Polnisch fiel aus.

Geschichte und Erdkunde 3 St. Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis zum Jahre 1648, unter Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse, nach dem Grundriß von Pütz. **Erdkunde**: Wiederholung der Erdkunde Europas, insbesondere Deutschlands, nach dem Lehrbuch von Seydlitz. Dr. Damas.

Mathematik 4 St. 1) Arithmetik 2 St. Reihen, Zinseszins- und Rentenberechnung, nach Rambly's Arithmetik. 2) Stereometrie: Ebenen, polyedrische und krummflächige Körper. Das rechtwinklige sphärische Dreieck. — Vervollständigung der ebenen Trigonometrie. — Geometrische Konstruktions-Aufgaben. Vierwöchentliche Arbeiten. Bis Michaelis Prof. Schmidt, dann Dr. Loosch.

Aufgaben für die Reifeprüfungen. Zu Michaelis 1893: 1) Um einen gegebenen Kreis ist ein Viereck umzubeschreiben, wenn gegeben sind die Summe zweier Gegenseiten und die beiden Winkel, welche einer dieser Gegenseiten anliegen. 2) Eine gewisse Anzahl Elemente hat man erst zur fünften Klasse mit Wiederholung und dann ohne Wiederholung kombiniert und im ersten Fall 246 Formen mehr erhalten als im zweiten Falle. Wieviel Elemente waren es? 3) Ein Körper, welcher unter einem Winkel $\alpha = 45^\circ$ in die Höhe geworfen wird, erreicht in einer Entfernung von 500 m wieder die horizontale Ebene. Welche Höhe erreichte er und welche Geschwindigkeit hatte er im höchsten Punkte seiner Bahn? 4) Der Normalschnitt eines schiefen Cylinders ist ein Rhombus mit dem spitzen Winkel $\alpha = 60^\circ$. Es ist ein Achsenschnitt zu legen, welcher das arithmetische Mittel zwischen dem größten und dem kleinsten Achsenschnitt ist. Welchen Winkel bildet seine Grundlinie mit der Grundlinie des Normalschnitts? — Für den Nichtschüler: 1) Es ist ein rechtwinkliges Dreieck zu konstruieren, dessen Seiten eine stetige Proportion bilden und dessen Umfang gegeben ist. 2) In welcher Entfernung von einem sphärischen Hohlspiegel mit der Brennweite $p = 2$ dm muß ein Gegenstand angebracht werden, damit seine Entfernung vom Brennpunkt durch sein physikalisches Bild stetig geteilt wird? Welches Größenverhältnis besteht zwischen dem Gegenstande und seinem Bilde? 3) Es ist ein Dreieck zu berechnen aus der Seite $c = 182$, dem Radius des Umkreises $r = 105,625$ und dem Radius des Inkreises $\rho = 52$. 4) Um eine gegebene Kugel ist ein Kegelsumpf umzubeschreiben, dessen Volumen doppelt so groß als das der Kugel ist. Wie groß ist sein Mantel und wie groß sind Volumen und Mantel des Ergänzungskegels?

Zu Ostern 1894: 1) Inowrazlaw hat jetzt ungefähr 18000 Einwohner. Wenn die Bevölkerung sich stetig um 3% vermehrt und jährlich 80 Personen auswandern, wie groß wird die Bevölkerung nach 25 Jahren

sein? 2) Ein Dreieck zu konstruieren aus der Differenz zweier Seiten, der Differenz der zugehörigen Höhenabschnitte und dem der kleineren Seite gegenüberliegenden Winkel. $a-b=2$ cm, $p-q=3$ cm, $\beta=30^\circ$. 3) Wie hoch muß man sich über die Erdoberfläche erheben, um einen Teil zu übersehen, der dem Flächeninhalte der Provinz Posen $F=28950$ km² gleich ist, wenn die Erde eine Kugel mit dem Radius 4010 km ist? 4) In und um einen Kreis ist ein regelmäßiges Vierundzwanzigeck beschrieben; der Flächenunterschied der beiden Vielecke ist $10,25$ cm². Wie groß ist der Umfang des Kreises?

Physik 2 St. Mechanik der festen Körper. Mathematische Geographie nach Trappes Schulphysik. Jedes Vierteljahr eine Klassenarbeit. Bis Michaelis Prof. Schmidt, dann Dr. Loosch.

Obersecunda.

Klassenlehrer bis Michaelis Prof. Schmidt, dann Prof. Aft.

Geschichte und Erdkunde 3 St. Geschichte: Griechische Geschichte bis zur Zeit der Diadochen, römische Geschichte bis zum Untergang des weströmischen Reiches, mit besonderer Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturentwicklung, nach dem Grundriß von Bütt. Erdkunde: Europa außer Deutschland, nach dem Lehrbuche von Seydliß. Kartenskizzen. Dr. Schulze.

Mathematik 4 St. 1) Arithmetik 2 St. Gleichungen zweiten Grades mit mehreren Unbekannten. Imaginäre Wurzeln. Logarithmische und Exponentialgleichungen. Arithmetische Reihen erster Ordnung. 2) Geometrie 2 St. Abschluß der Ähnlichkeitslehre. Harmonische Punkte und Strahlen. Angeschriebene Kreise. Konstruktionsaufgaben. Algebraische Analysis. Trigonometrie bis zur Auflösung des allgemeinen Dreiecks einschließlich. Vierwöchentliche Arbeiten. Bis Michaelis Prof. Schmidt, dann Dr. Loosch.

Englisch (wahlfrei) 2 St. Lektüre aus Tending: „Kurzgefaßtes Lehrbuch der englischen Sprache.“ Im Anschlusse an die Lesestücke in jeder Stunde Sprechübungen, mündliches und schriftliches Übersetzen. Diktate. Mehrere Gedichte wurden auswendig gelernt. Grammatik: Die Formenlehre. Dr. Fenge.

Hebräisch (wahlfrei) 2 St., fiel wegen mangelnder Beteiligung aus.
Die andern Gegenstände vergl. bei Untersekunda.

Untersecunda.

Klassenlehrer: Prof. Aft.

Religionslehre, vereinigt mit OII, 2 St. a) evangelische: Gelesen wurden Abschnitte aus dem N. T. und die Apostelgeschichte. Wiederholung des Katechismus, seine Entstehung und Gliederung. Wiederholung von Sprüchen, Liedern und Psalmen. Das Kirchenjahr; Gottesdienst. Nach Hollenbergs Hilfsbuch. Prof. Aft.

b) katholische. 1) Allgemeine Glaubenslehre, erster Teil: Von der vorchristlichen Offenbarung. Einführung in die Schriften des Alten Testaments. 2) Kirchengeschichte: Von Gregor VII. bis auf die Neuzeit. Beides nach Königs Lehrbuch. Laubitz.

Deutsch, vereinigt mit OII, 3 St. In der Klasse wurden gelesen und erklärt: Gedichte Schillers, besonders die noch nicht gelesenen Balladen und Romanzen und das „Gleussische Fest“; das „Nibelungenlied“, übersetzt von Hahn; Goethes „Hermann und Dorothea“. Auswendiglernen einzelner Ge-

dichte. Das Wichtigste aus den Formen der Dichtkunst. Aufsatzlehre, Übungen im Disponieren und im freien Vortrage. 8 Aufsätze, davon 3 in der Klasse. Dr. Schulze.

Aufgaben für die deutschen Aufsätze:

- 1) IIa. Die romantischen Elemente in Schillers „Jungfrau von Orleans.“ IIb. Der Nutzen der Schiffahrt.
- 2) Die sittlichen Grundideen in Schillers Balladen und Romanzen. 3) Die Kulturstufen der Menschheit, nach Schillers „Gleusischem Fest.“ 4) IIa. Die Verdienste des Pericles um Athen. IIb. Verdient der Preußenkönig Friedrich II. seinen Beinamen „der Große“ mit Recht? 5) *Ferrococcus aurum*. 6) IIa. Charakteristik Siegfrieds. IIb. Warum hat Hagen den Siegfried erschlagen? 7) Die Treue im Nibelungenliede.
- 8) IIa. Der Krieg, von seiner verderblichen und wohlthätigen Seite betrachtet. IIb. Warum ist der Rhein den Deutschen so lieb?

Lateinisch, vereinigt mit OII, 7 St. Lektüre 4 St. Liv. XXII. und XXIII. mit Auswahl. Cic. or. pro Ligario. Verg. Aen. VI—XII in der festgesetzten Auswahl. Auswendiglernen einzelner Stellen des Vergil. Im Anschluß an die Lektüre stilistische Regeln und synonymische Unterscheidungen, sowie die wichtigsten Eigentümlichkeiten im Gebrauche der Nomina, die beordnenden Konjunktionen. Grammatik 3 St. Wiederholungen und Ergänzungen, nach Ellendt-Seyffert. Mündliche Übersetzungen. Wöchentliche schriftliche Übersetzungen ins Lateinische als Klassen- oder Hausarbeit; alle 6 Wochen eine Übersetzung ins Deutsche. Prof. Aft.

Griechisch, vereinigt mit OII, 6 St. Lektüre 4 St. Xenoph. Anab. III ohne cap. 1. Xenoph. Hell. II. — Homers Odyssee XIII ganz, XVI und XXII mit Auswahl; die nicht gelesenen Stücke und Bücher der zweiten Hälfte wurden ihrem Hauptinhalte nach durchgenommen. Überblick über die ganze Dichtung im Anschluß an die Überschriften der einzelnen Bücher. Auswendiglernen geeigneter Homerstellen. Grammatik 2 St. Tempus- und Moduslehre; Infinitiv und Partizip; Wiederholungen aus der Formenlehre, nach Seyffert-Bamberg. Schriftliche Übersetzungen alle 14 Tage, teils Klassenarbeiten, teils häusliche Aufgaben, im Anschluß an Gelesenes; in jedem Halbjahre 3 Übersetzungen aus dem Prosaiker ins Deutsche an Stelle von Klassenarbeiten. Dr. Eismann.

Französisch, vereinigt mit OII, 3 St. Grammatik: Konjunktiv, Participien, Infinitiv, Artikel, Adverb, nebst mündlichen und schriftlichen Übersetzungen aus Plöb's Schulgrammatik. Im Semester 7 schriftliche Arbeiten, in OII meist Übersetzungen aus dem Französischen. Lektüre: Barante „Jeanne Darc.“ Dr. Fenge.

Polnisch fiel aus.

Geschichte und Erdkunde 3 St. Geschichte 2 St. Deutsche und preussische Geschichte von 1740 bis zur Gegenwart, mit Berücksichtigung der zum Verständnis derselben erforderlichen außerdeutschen Geschichte, nach Hahn's Leitfaden. Erdkunde: Deutschland und Südeuropa, nach Seydlitz, Ausg. B., Kartenskizzen. Dr. Schulze.

Mathematik 4 St. Arithmetik 2 St. Gleichungen ersten Grades mit mehreren Unbekannten; Gleichungen zweiten Grades mit einer Unbekannten. Begriff des Logarithmus. Rechnen mit fünfstelligen Logarithmen. Geometrie 2 St. Reguläre Polygone. Kreisberechnung. Trigonometrische Auflösung des rechtwinkligen und des gleichschenkligen Dreiecks. Berechnung von Oberflächen und Inhalten einfacher Körper (Prisma, Pyramide, Cylinder, Kegel, Kugel). Vierwöchentliche Arbeiten. Bis Michaelis Prof. Schmidt, dann Dr. Loosch.

Physik, vereinigt mit OII, 2 St. Akustik- und Wärmelehre. Jedes Vierteljahr eine Klassenarbeit. Bis Michaelis Prof. Schmidt, dann Dr. Loosch.

Von der Teilnahme am **evangelischen** und **katholischen** Religionsunterricht war niemand entbunden.

Jüdischer Religionsunterricht

wurde in 3 Abteilungen und je einer Stunde erteilt. I. Abteilung (Prima und Sekunda): Geschichte des jüdischen Volkes von der Verbannung aus Spanien und Portugal bis auf die Gegenwart. Koheloth im Urtext. II. Abteilung (Obertertia, Untertertia, Quarta): Von Josua bis Salomo. Erklärung der Fest- und Fasttage. III. Abteilung (Quinta und Sexta): Von der Schöpfung bis zur Offenbarung Gottes am Berge Sinai. — Zweite Abteilung, bis zur Zeit der Richter. Erklärung der Fest- und Fasttage.

Lehrbücher: Bäck's jüdische Geschichte, Levys biblische Geschichte. Rabbiner Dr. Rohm.

Technischer Unterricht

a) im Turnen wurde in 5 Abteilungen (I. Abt. Prima und Sekunda, II. Obertertia und Untertertia, III. Quarta, IV. Quinta, V. Sexta) zu je 3 und in einer Abteilung (VI. Vorfl. 1 und 2) zu 2 wöchentlichen Stunden erteilt. Die I., IV. und V. Abt. unterrichtete der Turnlehrer Dr. Fenge, die II. Dr. Eismann, die III. bis zu den Sommerferien Dr. Schulze, dann Dr. Eismann, die VI. bis nach Michaelis Schulz, dann bis Weihnachten Alt. Ganz entbunden von der Teilnahme waren aus Abt. I: 5, II: 6, III: 1, IV: 2, V: 1, VI —, zeitweise entbunden aus Abt. I: 3, II: 2, III —, IV: 5, V: 3, VI: 4 Schüler.

b) im Singen wurde die 2. und 1. Vorklasse in je einer, die Sexta und Quinta in je zwei wöchentlichen Stunden unterrichtet. Die für das Singen beanlagten Schüler aus IV bis I hatten ebenfalls je 2 St. wöchentlich, nämlich eine Stunde der ganze Chor, eine Stunde Alt und Sopran und eine Stunde Baß und Tenor. Den gesamten Unterricht erteilte der Technische Lehrer A. Kreidelhoff I.

c) im wahlfreien Zeichnen wurden in einer Abteilung und zwei wöchentlichen Stunden im Sommer 2 (aus VII 1, I 1), im Winter 2 (aus VII 1, I 1) Schüler von dem Technischen Lehrer A. Kreidelhoff I unterrichtet.

II. Verfügungen der vorgelegten Behörden.

Berlin, 17. IV. 93. Denjenigen Abiturienten, welche zum Königl. Maschinenbaufach übertreten wollen, soll unmittelbar nach bestandener Reifeprüfung eine vorläufige Bescheinigung darüber ausgestellt und der Rat erteilt werden, sich sofort bei dem Präsidenten einer Königl. Eisenbahndirektion für den Eintritt in die Elevenpraxis zu melden.

Bosen, 1. V. 93. Die Verwaltung der Anstaltsbibliotheken, welche Herr Prof. Schmidt mit dem 1. April d. J. niedergelegt hat, wird auf Antrag des Direktors Herrn Oberlehrer Dr. Eismann übertragen.

Berlin, 28. III. 93. Betrifft die Annahme, Ausbildung und Anstellung der Supernumerare bei der Verwaltung der indirekten Steuern.

Berlin, 14. IX. 93. Es wird aufmerksam gemacht auf die an den hygienischen Instituten der Universitäten Breslau, Königsberg, Kiel, Berlin und Marburg für Verwaltungsbeamte eingerichteten hygienischen Kurse.

Berlin, 7. X. 93. Die öffentlichen Schlußprüfungen zu Ostern werden allgemein aufgehoben.

Berlin, 24. X. 93. Setzt die Abänderungen der Prüfungsordnungen vom 6. I. 92 fest, nach welchen von Ostern 1894 ab bei den Abschluß- und Reifeprüfungen zu verfahren ist.

Berlin, 27. X. 93. Denjenigen nach OII versetzten Schülern, welche Pharmacie studieren wollen, darf auf Wunsch eine vorläufige Bescheinigung über das Bestehen der Abschlußprüfung sofort ausgestellt werden.

Posen, 20. I. 94. Genehmigt bis auf Weiteres den ferneren Gebrauch der hier eingeführten Lehrbücher.

Posen, 25. XII. 93. Ferienordnung für 1894:

a) der Schluß:

1. Zu Ostern: Dienstag den 20. März um 12 Uhr,
2. Zu Pfingsten: Freitag den 11. Mai um 4 Uhr,
3. Vor den Sommerferien: Freitag den 13. Juli um 11 Uhr,
4. Zu Michaelis: Freitag den 28. September um 11 Uhr,
5. Zu Weihnachten: Freitag den 21. Dezember um 12 Uhr,

a) der Schulanfang:

- Mittwoch den 4. April.
Donnerstag den 17. Mai.
Dienstag den 14. August.
Mittwoch den 10. Oktober.
Freitag 4. Januar 1895.

III. Chronik der Anstalt.

Das Schuljahr 1893/94 wurde Dienstag den 11. April in herkömmlicher Weise eröffnet.

Die beiden vaterländischen Festtage, der Sedantag und der Geburtstag Sr. Majestät, wurden durch Gesangs- und Deklamationsvorträge der Schüler und durch Festreden der Lehrer gefeiert; am 2. September 1893 sprach der Direktor, am 27. Januar 1894 Herr D. L. Dr. Cybichowski. Auch Kaiser Friedrichs III. Todes- (15. Juni) und Geburtstag (18. Oktober) wurden durch Gesang der Schüler und Ansprachen eines Lehrers vor dem ganzen Schülerkreise festlich begangen; mit der Gedächtnisfeier am 9. März soll diesmal, da der 22. März bereits in die Ferien fällt, die Verteilung von Bücherpreisen an die besten Schüler der Anstalt verbunden werden.

Am 14. September 1893 bestanden 2 Oberprimaner der hiesigen Anstalt, Davidsohn und Kleine, unter dem Voritze des Herrn Geheimrat Polte die Reifeprüfung und wurden schon am 16. September feierlich entlassen; der Nichtschüler, welcher der Anstalt behufs Ablegung der Reifeprüfung zum Michaelistermine überwiesen war, trat vor der mündlichen Prüfung zurück. Gleichfalls unter dem Voritze des Herrn Geheimrat Polte, welcher unmittelbar vorher ein Tentamen in der Mathematik und Physik abnahm, erlangten am 7. Februar 1894 5 Oberprimaner, Borkowski, Damm, Höniger, Mix, Ratsch, die beiden ersten unter Vollbefreiung von der mündlichen Prüfung, das Zeugnis der Reife, während ein sechster vor der mündlichen Prüfung zurückgetreten war. Die feierliche Entlassung fand am 21. Februar statt. Die Abschlußprüfung der Untersekundaner soll durch den Direktor am 14. März abgehalten werden, aber erst am Schlußtage die Bekannt-

machung des Ergebnisses derselben, sowie die Entlassung der aus VII und aus den andern Klassen abgehenden Schüler erfolgen.

Schon bevor das Schuljahr begann, wurde Herr Schulamtskandidat Vock von hier an das Realgymnasium zu Bromberg versetzt; die Anstalt verlor an ihm einen eifrigen und geschickten Lehrer. Mit dem 1. Oktober 1853 schied Herr Professor Ferdinand Schmidt aus dem Dienste. Seit dem 11. Dezember 1855 an unserer Anstalt, welche erst am 14. Juni desselben Jahres als „Vorbereitungsschule für die Sekunda eines Gymnasiums“ eröffnet worden war, anfangs als ordentlicher Lehrer, seit 1863 als 1. Oberlehrer, seit 1880 als Professor, seit dem 10. April 1893 mit dem Range eines Rathes 4. Klasse ununterbrochen thätig, hatte er alle Entwicklungsstufen derselben, zum städtischen Progymnasium (8. Oktober 1858), zum städtischen Gymnasium (20. Februar 1863), zum königlichen Gymnasium (1. Januar 1869) nicht bloß durchgemacht, sondern auch herbeiführen helfen und war durch seine Tüchtigkeit als Mathematiker, durch seine Pflichttreue und Berufsfreudigkeit als Lehrer, durch sein Ansehen und seine Beliebtheit bei seinen Amtsgenossen und Schülern so innig mit der Schule verwachsen, daß in ihm ein gut Teil ihrer Geschichte, ihres Wesens und Gepräges von uns geschieden ist. Das fand in und bei den Ehrenerweisungen, welche dem Scheidenden zu teil wurden, deutlichen und erhebenden Ausdruck. Nachdem Herr Geheimrat Polte sich bereits am 14. September, bei Gelegenheit der letzten Reifeprüfung, welche Prof. Schmidt mit abgehalten hat, in herzlichen Worten der Anerkennung für seine Lehrthätigkeit und der Teilnahme für sein ferneres Wohlergehen im Beisein aller Kollegen von ihm verabschiedet hatte, wurde ihm bei seiner Entlassung im Auftrage des königlichen Provinzial-Schul-Kollegiums, unter ausdrücklicher Bezeugung des Dankes und der Anerkennung der vorgelegten Behörde für treu geleistete Dienste, der anlässlich seines Ausscheidens aus dem Amte Allerhöchst verliehene Rote Adlerorden vierter Klasse durch den Direktor überreicht. In den letzten Tagen vor seiner Abreise wetteiferten die Anstaltslehrer, die früheren und gegenwärtigen Schüler, Freunde, Bekannte und Mitbürger in Beweisen dankbarer Verehrung und innigster Teilnahme. Dem öffentlichen Abschiedsessen am 27. September, an welchem außer den Amtsgenossen und hervorragenden Männern unserer Stadt viele frühere Schüler, darunter manche zu diesem Zwecke hergereifte Abiturienten der ältesten Jahrgänge teilnahmen, folgte am nächsten Morgen die feierliche Entlassung im Kreise der Schule und am Tage darauf der von sämtlichen Schülern dargebrachte Fackelzug. Von all den Gaben, welche dem Gefeierten in diesen Tagen zum Abschied und Andenken verehrt wurden, hat keine größeren Eindruck auf Herrn Prof. Schmidt gemacht und keine zugleich höheren Anspruch auch auf den Dank der Schule sich erworben, als die durch die Anregung und Mitwirkung früherer Schüler ins Leben gerufene Professor Schmidt-Stiftung. Es kann für einen scheidenden Lehrer keinen schöneren Lohn seiner langjährigen und hingebenden Arbeit an der Jugend geben, als die pietätvolle Gesinnung früherer Schüler, welche angesehene Stellungen im Leben erreicht haben und den Dank, welchen sie dafür der Schule und dem Lehrer schulden, bei solcher Gelegenheit in so wohlthuernder Weise bethätigen. Auch den verbleibenden Lehrern ist damit eine Freude, Genugthuung und Erfrischung in ihrem oft so schweren Berufe zu teil geworden. Für die Schüler aber, die gegenwärtigen wie die zukünftigen, ist durch die Stiftung die Persönlichkeit des Professor Schmidt, das Vorbild seiner Pflichttreue in stets lebendiger und wirksamer Erinnerung verblieben, für manche auch eine allmählich ergiebiger fließende Quelle der Freude und Unterstützung erschlossen. Ich erfülle daher nur eine tief empfundene Pflicht, wenn ich den herzlichen Dank, welchen ich allen Teilnehmern an den Abschiedsfeierlichkeiten damals ausgesprochen

habe, im Namen der Anstalt hier wiederhole und auf alle diejenigen früheren Schüler ausdehne, welche zu einer für die Anstalt so bedeutsamen Schenkung mitgewirkt haben. Im allgemeinen Interesse, besonders mit Rücksicht auf die freundlichen Geber lasse ich das durch die Verfügung des Königlichen Provinzial-Schul-Kollegiums zu Posen vom 8. Januar 1894 Nr. 8475/93 P. S. C. genehmigte Statut der Professor Schmidt-Stiftung des Königlichen Gymnasiums zu Inowrazlaw im Wortlaut nachfolgen:

Auf die Kunde, daß der Professor Ferdinand Schmidt, der seit dem 11. Dezember 1855 am Königlichen Gymnasium zu Inowrazlaw gewirkt hatte, mit dem 1. Oktober 1893 aus dem Dienste scheidend werde, brachten frühere Schüler, auf Anregung der Herren Rechtsanwalt Latte-Inowrazlaw, Dr. phil. von Rohr-Berlin, und Dr. med. Stankowski-Kruschwitz, durch freiwillige Beiträge ein Kapital von 1243 Mark 5 Pfg. zusammen, von welchem 820 Mark zu einer „Professor Schmidt-Stiftung“ bestimmt wurden. Mit dieser Summe, welche durch das Geschenk eines ungenannten Gönners der Anstalt inzwischen um 100 Mark vermehrt worden war, wurde unter Zustimmung des Königlichen Provinzial-Schul-Kollegiums zu Posen (Verfügung vom 9. Oktober 1893 No. 6555 P. S. C.) dasjenige Kapital in Höhe von 1480 Mark zu gleicher Bestimmung vereinigt, welches seit Ostern 1883 aus den Erträgen wissenschaftlicher Vorträge von Lehrern, sowie von musikalischen, deklamatorischen und Gesangs-Aufführungen der Schüler, aus Zuwendungen und Einnahmen verschiedener Art durch den Direktor angesammelt, unter jährlicher Rechnungslegung im Anstaltsprogramm von demselben verwaltet und nach Ausweis des Programms zu Ostern 1893 auf 1481 Mark 87 Pfg. gestiegen war.

Über diese Professor Schmidt-Stiftung, welche sich zur Zeit auf ein Kapital von 2400 Mark und die Zinsen davon zu $3\frac{1}{2}$ pCt. seit dem 1. Oktober 1893 beläuft und welche nach dem Willen der Stifter den Namen des Professors Schmidt an der Anstalt auch ferner in Ehren und Segen erhalten soll, werden folgende Bestimmungen festgesetzt:

§ 1.

Aus dem Zinsertrage dieser Stiftung sollen würdige und bedürftige Schüler des Königlichen Gymnasiums zu Inowrazlaw alljährlich am 11. Dezember, das erste Mal am 11. Dezember 1894 Geldunterstützungen erhalten, um ihnen den Weiterbesuch der Anstalt zu erleichtern. Rücksichten auf die Religion oder Nationalität sollen dabei nicht genommen, doch bei sonst gleichen Verhältnissen die der höheren Klasse angehörigen Schüler bevorzugt werden.

§ 2.

Um die Stiftung auf eine diesem Zwecke angemessene Höhe zu bringen, sollen solange jährlich nur 30 Mark vom Zinsertrage verausgabt und die übrigen Zinsen zum Kapital geschlagen werden, bis die Stiftung über ein Kapital von 3000 Mark verfügt. Dann darf die jährlich zu Unterstützungen zu verwendende Summe bis auf 60 Mark erhöht, aber es soll auch ferner darauf Bedacht genommen werden, das Kapital nach und nach durch den Zuwachs eines Theiles der Zinsen auf mindestens 5000 Mark zu bringen.

§ 3.

Behufs Verwendung der Zinserträge nach Maßgabe der §§ 1 und 2 macht der Direktor zusammen mit dem Lehrer-Kollegium der Anstalt rechtzeitig im letzten Vierteljahre jedes Kalenderjahres dem Professor Schmidt Vorschläge. Wenn dieser die Entscheidung nicht selbst treffen will oder, nach seinem Ableben, nicht treffen kann, so geht dieses Recht auf die Lehrer-Konferenz der Anstalt über.

§ 4.

Für die Verwaltung, Etablierung und Verrechnung dieser dem Gymnasium gehörigen Stiftung gelten die allgemeinen Vorschriften über die Kassenverwaltung.

Der Direktor hat die Anweisungen an die Kasse zu erlassen, welche zur Ausführung der in Gemäßheit des § 3 getroffenen Vereinbarungen erforderlich sind, und über den Stand des Stiftungsfonds alljährlich im Anstaltsprogramm kurz zu berichten.

Wie diese Stiftung Herrn Professor Schmidt, hoffentlich recht lange, in persönlichem Zusammenhange mit der Anstalt erhalten wird, so haben alle bei seinem Abschiede ihm zu teil gewordenen Ehren-

erweisungen ein freundlich verklärendes Licht auf seinen ferneren Lebensweg verbreitet. Möchte ihm Breslau, die Stadt seiner glücklichen Jugend, nach dem so treu vollbrachten Tagewerke einen recht schönen, langen und heiteren Lebensabend gewähren! Unsrer innigsten Glück- und Segenswünsche haben ihn in die alte Heimat begleitet, in herzlicher Teilnahme an seinem und der Seinigen Wohlergehen bleiben wir mit ihm verbunden, wie wir auch seiner freundlichen Erinnerung und Anhänglichkeit sicher sind.

Als Nachfolger des Herrn Professor Schmidt wurde zum 1. Oktober 1893 Herr Oberlehrer Dr. Loosch *) von Rakel an die hiesige Anstalt versetzt.

Zur aushilfsweisen Beschäftigung war Herr Schulamtskandidat Julius Schulz für das ganze Jahr, zu vorübergehender Vertretung vom 22. Juni bis zu den Sommerferien Herr Schulamtskandidat Ronke der Anstalt überwiesen.

Unterbrochen wurde der regelmäßige Gang des Unterrichts: wegen Erkrankung durch Herrn Dr. Damas auf 6 1/2 Woche, durch Herrn Kreidelhoff I auf 4 Wochen, durch Herrn Kreidelhoff II und Herrn Ratsch auf je 2 Wochen, durch Herrn Schulz auf 6 Tage, durch Herrn Prof. Alt auf 5, durch Herrn Dr. Fenge auf 4, durch Herrn Dr. Cybichowski auf 3 1/2 Tag, durch Herrn Dr. Loosch auf 2 Tage und durch Herrn Spribille auf 1 Tag; wegen Beurlaubung zu militärischer Dienstleistung durch Herrn Dr. Eismann vom 28. Februar ab, zu einer Reise nach Italien mit dem Sohne Sr. Erzellenz des Herrn Oberpräsidenten von Wilamowitz und behufs Ausbildung zum Lehrer der Jugend- und Turnspiele von Herrn Schulz auf 5 1/2 bzw. 1 Woche, zu einer Komreise durch Herrn Vikar Laubitz auf 3 1/2 Woche, zum Schwurgericht in Bromberg durch Herrn Dr. Schulze auf 3 und durch den Direktor auf 7 Tage, zu Schöffensitzungen durch Herrn Spribille und Herrn Kreidelhoff I auf je 1 Tag, zur Abgeordnetenwahl durch den Direktor auf 1 Tag, in persönlichen oder Familienangelegenheiten durch Herrn Dr. Cybichowski auf 2 und durch die Herren Spribille und Schulz auf je 1 Tag. Teils wegen dienstlicher Abhaltung, teils wegen Krankheit sahen sich auch die Herren Vikar Laubitz und Rabbiner Dr. Kohn öfters gezwungen den Unterricht auszusetzen.

Wegen Hitze wurden mehrmals alle, wegen Anwesenheit des Herrn Erzbischofs die katholischen Schüler einmal auf 1 1/2 Tag vom Schulbesuch entbunden.

Bei der Eröffnungsfeier des Schuljahres hatte der Direktor die traurige Pflicht zweier Todesfälle zu gedenken. Es war am 8. März 1893 in Meseritz Herr Prof. Dr. von Golenski gestorben, welcher von Michaelis 1865 bis November 1873 hier gewirkt und ein vortreffliches Andenken zurückgelassen hatte. Und während der Osterferien hatte die Anstalt am 4. April nach längerem Leiden einen ihrer gewissenhaftesten, strebsamsten und liebenswürdigsten Schüler in Kurt Schulte verloren, welcher lebend noch mit einem Bücherpreise ausgezeichnet und als erster nach Obersekunda versetzt worden war.

*) Reinhold Loosch, geboren am 2. September 1860 zu Schwiebus, besuchte die Realgymnasien zu Grünberg i. Schl. und Posen, studierte in Berlin, Leipzig und Halle Mathematik und Naturwissenschaften, wurde 1883 in Halle zum Dr. phil. promoviert, bestand ebendasselbst 1884 das Examen pro fac. doc. und unterrichtete 1885—87 am Realgymnasium und Gymnasium zu Nordhausen, 1887 bis Michaelis 1893 am königlichen Gymnasium zu Rakel, seit dem 1. April 1893 als Oberlehrer.

Wie bei dieser Gelegenheit, bezeugten die Mitschüler auch bei dem am 1. März 1894 erfolgten Ableben des früheren Bögling's der Vorschule Sebastian von Donat ihre herzlichste Teilnahme.

Der unter der Aufsicht des Herrn Prof. Aft teils durch einen Oberprimaner teils durch einen Obersekundaner bis Michaelis in zwei, dann in einer vereinigten Abteilung erteilte Unterricht in der Stolzeschen Kurzschrift fand seitens der Schüler der oberen Klassen auch in diesem Jahre rege Beteiligung; zur unteren Abteilung gehörten 18, zur oberen 10 und zur vereinigten zuletzt 12 Schüler.

Unter Aufsicht des Turnlehrers war im ersten Halbjahre für die Vorturner eine besondere Übungsstunde im Turnen angelegt, an der sich stets eine Anzahl Primaner und Sekundaner beteiligten. Bei günstigem Wetter führte Herr Schulamtskandidat Schulz die Quartaner öfters zu Jugend- und Turnspielen ins Freie hinaus.

Durch das freundliche Entgegenkommen des hiesigen Regimentskommandos war es im letzten Sommer wieder einigen 30 Schülern der Anstalt ermöglicht, an der Militär-Badeanstalt in Montwy schwimmen zu lernen.

Die Ferienschule fiel in diesem Sommer aus.

Das Sommervergnügen fand für alle Klassen am 27. Juni statt: die vier oberen Klassen wandten sich nach Thorn und Dittlofschün, die Quarta und Sexta nach Lonsk, die Quinta nach Tarkowo. Dank dem größtenteils sehr günstigen Wetter und mannigfacher Förderung durch die Anwohner brachte der Tag allen die erhoffte Freude und Erholung. Die aus den Beiträgen verbliebenen Überschüsse, vermehrt durch freiwillige Gaben von Schülern, wurden im Gesamtbetrage von 37,35 Mark den Notleidenden Schneidemühls zugewendet.

Herzlichen Dank habe ich im Namen des Lehrerkollegiums zunächst allen Beteiligten auszusprechen für manche Gaben an die Sammlungen und für andre Beweise der Anhänglichkeit und des Wohlwollens, welche der Anstalt auch außer bei der Abschiedsfeier des Herrn Prof. Schmidt im Laufe des letzten Jahres wieder zu teil geworden sind, ferner den vorgelegten Hohen Behörden namentlich für die Fürsorge, mit welcher sie die beiden Sekunden und die überfüllte Sexta zu teilen und in der Turnhalle umfassende Verbesserungsarbeiten vorzunehmen sich bereit gezeigt haben.

IV. Statistische Mitteilungen.

1) Frequenztafel für das Schuljahr 1893/94.

	A. Gymnasium.										B. Vorstufe.		
	0I.	0II.	0III.	0III.	0III.	0III.	IV.	V.	VI.	S ^a	1.	2.	S ^a
1. Bestand am 1. Februar 1893	7	7	7	16	26	44	39	40	59	245	56	37	93
2. Abgang bis zum Schluß des Schulj. 1893	5	—	—	3	2	3	7	3	2	25	3	2	5
3 ^a Zugang durch Versetzung zu Ostern	6	6	8	22	33	25	36	40	46	222	33	—	33
3 ^b Zugang durch Aufnahme zu Ostern . . .	—	—	—	—	—	2	3	4	3	12	13	17	30
4. Frequenz am Anfang des Schulj. 1893	8	7	9	27	35	35	46	45	66	278	53	19	72
5. Zugang im Sommersemester	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	1	1
6. Abgang im Sommersemester	2	—	1	—	4	3	6	4	2	21	1	2	3
7 ^a Zugang durch Versetzung zu Michaelis	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7 ^b Zugang durch Aufnahme zu Michaelis	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	3	1	4
8. Frequenz am Anfang des Winterf. 1893/94	6	7	8	27	32	32	40	41	65	258	55	19	74
9. Zugang im Wintersemester	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—
10. Abgang im Wintersemester	—	—	—	—	—	2	—	2	—	4	1	—	1
11. Frequenz am 1. Februar 1894	6	7	8	27	32	30	41	39	65	255	54	19	73
12. Durchschnittsalter am 1. Februar 1894	19,5	18,3	17,9	17,0	15,7	14,9	13,7	12,6	11,6	—	10,2	9	—

2) Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler.

	A. Gymnasium.						B. Vorstufe.							
	Evng.	Kath.	Diff.	Juden.	Einsh.	Ausw.	Evng.	Kath.	Diff.	Juden.	Einsh.	Ausw.	Ausl.	
1. Am Anf. des Sommerf. 1893 . .	127	89	9	53	182	90	6	31	27	1	13	56	16	—
2. Am Anf. des Winterf. 1893/94 .	122	80	9	47	170	82	6	33	27	1	13	58	16	—
3. Am 1. Februar 1894	119	80	9	47	167	83	5	33	27	1	12	57	16	—

Das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst haben erhalten:

Ostern 1893: 10 Schüler, davon ist zu einem praktischen Beruf abgegangen: 1.

3. Übersicht über die Abiturienten:

a) Zu Michaelis 1893.

№	Namen	Tag und Ort der Geburt.		Konf. bezw. Rel.	Stand und Name des Vaters.	Wohnort des Vaters.	Aufenthalt		Gewählter Beruf.
							1) auf dem Gymn.	2) in Prima.	
1 (218).	Sally Davidsohn	18 Juli 1874.	Snowrazlaw	jüd.	Kaufmann	Snowrazlaw	10½ J.	2½ J.	Jura.
2 (219).	Heinrich Kleine	17. Febr. 1875.	Snowrazlaw	ev.	Justizrat.	Snowrazlaw	10½ J.	2½ J.	Jura.

b) Zu Ostern 1894.

1 (220).	Roman Borkowski	17. Febr. 1873.	Mogilno	kath.	† Schlossermeister	Snowrazlaw	2 J.	2 J.	Theologie.
2 (221).	Hans Damm	16. Octobr. 1874.	Berlinchen Kr. Soldin	ev.	Proviantamts- Nendant.	Snowrazlaw	4 J.	2 J.	Medizin.
3 (222).	Franz Höniger	30. März 1875.	Snowrazlaw	ev.	Justizrat	Snowrazlaw	11 J.	2 J.	Jura und Verwaltung.
4 (223).	Hugo Mir	4. Dezbr. 1873.	Biedenkopf Kr. Hefsen- Nassau	ev.	Postsekretär	Snowrazlaw	8½ J.	3 J.	Theologie.
5 (224).	Fritz Ratsch	31. Dezbr. 1874.	Regasen.	ev.	Vorschul- lehrer	Snowrazlaw	11 J.	2 J.	Postfach.

V. Sammlungen von Lehrmitteln.

1. Lehrerbibliothek: Geschenk von Sr. Exzellenz dem Herrn Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten: Zeitschrift für lateinische höhere Schulen, 5. Jahrgang; von der Historischen Gesellschaft für den Regierungsbezirk zu Bromberg: Jahrbuch der Gesellschaft 1894; von Verlegern und Verfassern eine große Anzahl neu erschienener Werke oder Auflagen aus allen Gebieten des Unterrichts. — Fortgesetzt wurden: Preussische Jahrbücher, herausgegeben von Delbrück; Der Chorgesang; Fleckeisen und Richter, Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik; Euler u. Eckler, Monatsheft für das Turnwesen; Lyon, Zeitschrift für den deutschen Unterricht; Poske, Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht; Petermann, Mittheilungen aus Perthes' geographischer Anstalt; Fauth u. Köster, Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht; Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung; Müller, Zeitschrift für das Gymnasialwesen; Kirchhoff, Länderkunde von Europa; Muret, Encyclopädisches Wörterbuch der englischen Sprache; Wildermann, Jahrbuch der Naturwissen-

schaften; Grimm, deutsches Wörterbuch; Frick, Wegweiser durch die deutschen Schuldramen; Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen; (Mushacke's), Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands; Politische Correspondenz Friedrich des Großen; Göttisch, Geographische Handriffe. — Sonst wurden angeschafft: Herders Werke, herausgegeben von Suphan, Band 9; Julius Caesar, A Tragedy by Skakespeare, herausgegeben von Penner (für die Unterstützungsbibliothek); Meyer, Merkbüchlein für das Gerätturnen (2 Exemplare); Mahrenholtz, Jeanne Darc; Rossmann u. Schmidt, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung; Böhme, Übungsbuch im Rechnen, bearbeitet von Schäffer und Weidenhammer, Nr. IX und Auflösungen dazu; ders., Auflösungen zum Übungsbuch im Rechnen Nr. XII; ders., Aufgaben zum Kopfrechnen, 3 Hefte; ders., Anleitung zum Unterricht im Rechnen; Lotheissen, Geschichte der Französischen Literatur im XVII. Jahrhundert, 4. Band; Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert; Bibliotheca philologica, Jahrgang 1889 Nr. 4, 1890, 1891, 1892; Brosin, Aeneis X—XII, Text und Kommentar; Opitz u. Weinhold, Chrestomathie aus Schriftstellern der silbernen Latinität; Romanes, Die geistige Entwicklung beim Menschen; Jäger, Aus Natur- und Menschenleben; Harms u. Kallius, Rechenbuch und Antworten zu den Aufgaben im Rechenbuch; Lehmann, Sprachliche Sünden der Gegenwart; Jahn, Methodik der epischen und dramatischen Lektüre; Müff, Idealismus; Quehl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit; Wendt, England; Spieker, Lehrbuch der ebenen Geometrie; Lewes, Shakespeares Frauengestalten; Cosack, Materialien zu Lessings Hamburgischer Dramaturgie; Wauer, Hohenzollern und die Bonapartes; Warneck, Die Mission in der Schule; Berg, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen; Lübsen, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra; Blum, Das deutsche Reich zur Zeit Bismarcks; Vollbrecht, Auswahl aus Livius XXI—XXX; Daniel, Deutschland nach seinen physischen und politischen Verhältnissen geschildert; Evers, Brandenburgisch-Preussische Geschichte; Düntzer, Erläuterungen, Schillers lyrische Gedichte, Band 36/37, 38, 40, 44/45; Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts; Lion, Joh. Amos Comenius' Große Unterrichtslehre; Meier Hirsch, Sammlung von Aufgaben; Ehrenberg, Geschichte der Kunst im Gebiete der Provinz Posen; Knoop, Sagen und Erzählungen aus der Provinz Posen. — Aus der Schülerbibliothek herübergenommen wurden: Hauff, Mitteilungen aus den Memoiren des Satan; ders., 3. Bd. herausgegeben von G. Schwab 1866; H. v. Kleist's Werke. Vierter Teil, Erzählungen (Hempel). 1. Teil (Mertens); Wieland's Werke (Hempel). 4. Teil, 6., 9.—40.; Wackernagel, Edelsteine deutscher Dichtung im XIII. Jahrhundert; Lessing's Werke (Hempel). 20. Teil, 1. und 2. Abteilung; Seume, Prosaische und poetische Werke (Hempel). 6.—10. Teil; Jean Paul's Werke (Hempel). 1.—5. Teil, 19., 27.—30., 36., 39., 42.—53., 59., 60. Teil.

2. Schülerbibliothek: Die Bestände der Abteilungen A, B und C wurden auf die einzelnen Klassen verteilt, durch langen Gebrauch ungeeignet gewordene Bücher ausgemerzt und zum Teil durch neue Exemplare ersetzt. Vermehrt wurde der Bestand in

I. durch Nr. 1088, Ebers, Josua; 1089, Wichert, der Whiting von Samland; 1090, Wichert, Der große Kurfürst; 1091, Freytag, Die verlorene Handschrift; — in II. durch Nr. 1081, Guenther, Lessings Pholotas und die Poesie des 7jährigen Krieges; 1082, Guenther, Physikalische Geographie; 1083, Fraas, Geologie; 1084, Maisch, Griechische Altertumskunde; 1085, Bender, Römische Geschichte; 1086, Schanfler, Althochdeutsche Litteratur; 1087, Gölther, Nibelungen und Kudrun; 1092, Heinze, Die Hohenzollern; 1093, Richter, Wie Westpreußen an Polen fiel; — in OIII. durch Nr. 511, Andrae, Erzählungen aus der deutschen Geschichte; 513, Holdermann und Setzepfaundt, Bilder und Erzählungen aus der Allgemeinen und Deutschen Geschichte. III. Teil. Erzählungen aus der Neuzeit; 529, Richter, Hermann von Salza und Hermann Balke; 530, Richter, Winrich v. Kniprode und Henning Schindkopf; 531, Richter, Der Ketter der Marienburg; — in UIII. durch Nr. 512, Andrae, Erzählungen aus der Weltgeschichte; 527, Kauffmann, Deutsche Mythologie; — in IV. durch Nr. 510, Andrae, Erzählungen aus der griechisch-römischen Geschichte; 528, Stending, Griechische und römische Mythologie; — in V. durch Nr. 627, Albers, Lebensbilder aus der deutschen Götter- und Heldenjage; — in VI. durch Nr. 626, Andrae und Hoffmann, Kleine Sagenkunde; 628, Hottinger, Friedrich Wilhelm, Kronprinz des deutschen Reiches; 629, Clara Jäger, Die Wunderflasche und Wie du mir, so ich Dir! Zwei Schauspiele für die Jugend; 630—632, Horn, Jugendbibliothek, 3 Bändchen (629—632, Geschenke des Herrn Professor Schmidt); 633—637, Franz Hoffmann, Jugendbibliothek, 5 Bändchen; 638—645, Jugendschriften von Luise Pichler, 8 Bändchen; 646—650 und 652, Otto Spamer's Neue Volksbücher, 6 Bändchen; 651 Unser Bismarck, 653 Unser Kaiser, 654 Unser Kaiserpaar, 655 Wilhelm der Große.

3. Physikalisches Cabinet: 3 Resonatoren, 1 Zungenpfeife, 1 Diapason, 1 galvanoplastischer Apparat, 1 Foucault'sches Pendel, 1 Schnellwaage, 3 Schwerpunktsapparate, 1 Wasserhammer, 1 Hygrometer, 1 Plateau'scher Apparat, sowie Bologneser Fläschchen und Glaskücheln.

4. Naturalien: Geschenkt wurden eine junge Flußschildkröte (getrocknet, von Nette aus IV), einige Salamander in Spiritus (von Abramczyk aus IV); ein mit auffallend zahlreichen Früchten besetzter Walnußzweig (von Herrn Gutsbesitzer Otto in Kruslewitz); eine größere Anzahl verschiedener Erze und Mineralien aus Südafrika (von Herrn Hauptlehrer Masur durch seine dort lebenden Angehörigen); angeschafft eine Sammlung der wichtigsten Metalle zur Demonstration des spezifischen Gewichts.

5. Zeichen: Serie der Holz-Vollkörper des Vereins zur Förderung des Zeichenunterrichts, Verlag von S.

Wendler in Berlin (Würfel, Pyramide, sechsseitiges Prisma, Cylinder, Kugel, Ei, Doppelkreuz, Vierstab und Kette, Rundstab, Nische aus Hohlcylinder und Viertelkugelfugel zusammengesetzt, stehender und fallender Karnies.

6. Wandkarten: Debes, Physikalische Wandkarte von Deutschland; Sydow, Die Balkan-, Die Pyrenäen, Halbinsel, Italien, Frankreich, Großbritannien und Irland; Deutsche Colonialgesellschaft, Kaiser Wilhelms-Land und Bismarck-Archipel. — Barczynski, Maß- und Gewichtstafel, (2 Ex.).

VI. Stiftungen und Unterstützungen.

Seit der Gründung der Professor Schmidt-Stiftung besitzt die Anstalt zwei abgeschlossene und in königliche Verwaltung übergegangene und einen im Entstehen begriffenen und durch den Direktor verwalteten Fonds.

1) Der „**Inowrazlauer Schüler-Unterstützungsfonds**“ belief sich am 19. März 1893 (vergl. Progr. 1893) auf 1370 M. 59 $\frac{1}{2}$ bestehend aus

1. einer 4%igen Staatsschuldbuchforderung über . . . 1200 M. — $\frac{1}{2}$
2. dem Sparkassenbuche Nr. 17 der hiesigen Kreissparkasse, am Jahreschlusse 92/93 mit einem Bestande von . . . 170 M. 59 $\frac{1}{2}$.

Dazu kamen im Jahre 93/94

- a. an ersparten Kapitalkzinsen 12 M. — $\frac{1}{2}$
- b. an Zinsen für 1893. 5 M. 95 $\frac{1}{2}$ 17 M. 95 $\frac{1}{2}$

Mithin gegenwärtiger Bestand . . . 1388 M. 54 $\frac{1}{2}$.

Von den Zinsen dieser Stiftung empfangen auch in diesem Jahre 3 vom hiesigen Magistrat auf Vorschlag des Lehrerkollegiums ausgewählte Schüler aus Inowrazlaw einmalige Unterstützungen.

2) Die „**Professor Schmidt-Stiftung**“, ins Leben gerufen beim Dienstaustritt des Herrn Prof. Ferdinand Schmidt auf Anregung und unter Mitwirkung früherer Schüler, genehmigt durch die vorgesetzte Behörde unterm 8. Januar 1894, besteht

1. aus einer 4%igen Staatsschuldbuchforderung im Nennwerte von . . . 2100 M. — $\frac{1}{2}$
2. aus einem im Sparkassenbuch Nr. 9585 zinsbar angelegten Betrage von . . . 148 M. 50 $\frac{1}{2}$

Mithin gegenwärtiger Bestand . . . 2248 M. 50 $\frac{1}{2}$.

3) Der „**Prämien- und Stipendienfonds**“, nach Abgabe fast seines ganzen Bestandes an 2) vom Direktor aufs neue begonnen und im Sparkassenbuch Nr. 1363 angelegt, betrug am 2. Februar 1894 noch 41 M. 43 $\frac{1}{2}$

Aus **Staatmitteln** wurde im verflossenen Schuljahre ein deutscher Schüler mit 300 M. und bis zum 1. Juli 9, dann 8 deutsche Schüler mit je 150 M. unterstützt.

Der **Marcinkowski-Verein** „zur Unterstützung der lernenden Jugend im Großherzogtum Posen“ bewilligte in jedem Viertel des Jahres 1893 je 3 polnischen Schülern der oberen Klassen Unterstützungen.

Die etatsmäßigen Schulgeld-Freistellen (10% der Gesamtzahl) wurden vorschriftsmäßig fast ausschließlich an Schüler der oberen und mittleren Klassen vergeben. Eine Anzahl von Schülern konnte Bücher aus der Unterstützungs-Bibliothek geliehen erhalten.

VII. Mitteilungen an die Schüler und an deren Eltern.

Das Schuljahr wird **Dienstag den 20. März um 12 Uhr** mit der Entlassung der die Anstalt verlassenden Schüler, mit der Verkündigung des Ausfalls der Abschlußprüfung, mit der Verlesung der aus den einzelnen Klassen versetzten Schüler und mit der klassenweisen Verteilung der Zeugnisse geschlossen.

Das neue Schuljahr beginnt **Mittwoch den 4. April früh 7 Uhr** mit vollem Unterrichte. Der Stundenplan für den ersten Schultag ist am 3. April bei Herrn Buchhändler Dlawski zu erfahren.

Die Abmeldung abgehender Schüler muß spätestens am 4. April erfolgen, widrigenfalls das Schulgeld für das ganze Vierteljahr zu entrichten ist.

Neue Schüler werden für die Vorschule und **Sexta Dienstag den 3. April früh um 10**, für die anderen Klassen an demselben Tage **nachmittags um 3 Uhr** geprüft und aufgenommen; die Prüflinge haben ihren Geburts-, Tauf-, Impf-, Wiederimpfschein und das Abgangszeugnis der vorher besuchten Anstalt mitzubringen. Zur Wahl der Pension ist die vorherige Genehmigung des Direktors erforderlich.

Das Schulgeld beträgt jährlich für die Gymnasialklassen 110 *M.*, für die Vorklassen ist es durch die vorgelegten Behörden vom 1. April d. J. ab auf jährlich 84 *M.* (statt 72 *M.*) erhöht worden.

Für den Einkauf von **Schulbüchern** und **Hefen** wird darauf aufmerksam gemacht, daß schlechtgehaltene oder überschriebene Schulbücher ebensowenig geduldet werden, wie vorschriftswidrige oder schlecht ausgestattete Hefte.

Um den Eltern oder deren Stellvertretern bei Beaufsichtigung des **häuslichen Fleißes** der Schüler zu Hülfe zu kommen, wird von seiten der Schule darauf gehalten, daß von allen Schülern die Zeit des **Silentiums** (an den Schultagen, soweit nicht anders bestimmt, im Sommer bis 6, im Winter von 6 Uhr an) für die häuslichen Aufgaben verwendet und daß von den Schülern der unteren Klassen (bis Quarta einschließlich) die für jeden Tag gestellten Aufgaben in ein besonderes Aufgabebuch eingetragen werden.

Durch Ministerial-Erlaß vom 9. Mai 1892 VII Nr. 5930 ist angeordnet worden, daß in den diesjährigen Programmen der höheren Schulen nachstehender Auszug aus dem **Cirkular-Erlasse vom 29. Mai 1880** betr. das Unwesen der Schülerverbindungen wiederholt zum Abdruck gebracht und daß überdies bei Ausnahmen von Schülern von Tertia an aufwärts die Eltern oder deren Stellvertreter ausdrücklich auf die für sie selbst wie für ihre Söhne oder Pflegebefohlenen verhängnisvollen Folgen der Teilnahme der letzteren an verbotenen Schülerverbindungen hingewiesen werden.

Auszug aus dem Cirkular-Erlasse vom 29. Mai 1880:

„ . . . Die Strafen, welche die Schulen verpflichtet sind, über Teilnehmer an Verbindungen zu verhängen, treffen in gleicher oder größerer Schwere die Eltern als die Schüler selbst. Es ist zu erwarten, daß dieser Gesichtspunkt künftig ebenso, wie bisher öfters geschehen ist, in Gesuchen um Milderung der Strafe wird zur Geltung gebracht werden, aber es kann demselben eine Berücksichtigung nicht in Aussicht gestellt werden. Den Ausschreitungen vorzubeugen, welche die Schule, wenn sie eingetreten sind, mit ihren schwersten Strafen verfolgen muß, ist Aufgabe der häuslichen Zucht der Eltern oder ihrer Stellvertreter. In die Zucht des Elternhauses selbst

„weiter als durch Rat, Mahnung und Warnung einzugreifen, liegt außerhalb des Rechtes und „der Pflicht der Schule, und selbst bei auswärtigen Schülern ist die Schule nicht in der Lage, „die unmittelbare Aufsicht über ihr häusliches Leben zu führen, sondern sie hat nur deren Wirk- „samkeit durch ihre Anordnungen und ihre Kontrolle zu ergänzen. Selbst die gewissenhaftesten „und aufopferndsten Bemühungen der Lehrerkollegien, das Anwesen der Schülerverbindungen zu „unterdrücken, werden nur teilweisen und unsichern Erfolg haben, wenn nicht die Erwachsenen in „ihrer Gesamtheit, insbesondere die Eltern der Schüler, die Personen, welchen die Aufsicht über „auswärtige Schüler anvertraut ist, und die Organe der Gemeindeverwaltung, durchdrungen von „der Überzeugung, daß es sich um die sittliche Gesundheit der heranwachsenden Generation han- „delt, die Schule in ihren Bemühungen rückhaltlos unterstützen. . . .

„Noch ungleich größer ist der moralische Einfluß, welchen vornehmlich in kleinen und mitt- „leren Städten die Organe der Gemeinde auf die Zucht und gute Sitte der Schüler an den „höheren Schulen zu üben vermögen. Wenn die städtischen Behörden ihre Indignation über „zuchtloses Treiben der Jugend mit Entschiedenheit zum Ausdruck und zur Geltung bringen, „und wenn dieselben und andre um das Wohl der Jugend besorgte Bürger sich entschließen, „ohne durch Denunciation Bestrafung herbeizuführen, durch warnende Mitteilung das Lehrer- „kollegium zu unterstützen, so ist jedenfalls in Schulorten von mäßigem Umfange mit Sicherheit „zu erwarten, daß das Leben der Schüler außerhalb der Schule nicht dauernd in Zuchtlosigkeit „verfallen kann.“

Anträge auf Unterstützung mit Schulbüchern oder auf Befreiung vom Schulgelde müssen während der Osterferien beim Direktor eingereicht werden, doch wird von vornherein darauf aufmerk- sam gemacht, daß bei der beschränkten Zahl der vorhandenen Unterstützungsbücher nur die bedürftigsten Schüler bedacht werden können und daß für die Schulgeldbefreiung folgende Grundsätze vorgeschrieben sind: 1) Die Befreiung erfolgt immer nur auf ein halbes Jahr. 2) Nur solche Schüler finden Be- rücksichtigung, deren Bedürftigkeit und Würdigkeit nachgewiesen ist; wenn drei Brüder das Gymnasium gleichzeitig besuchen, so darf zwar bei Beurteilung der Bedürftigkeit, nicht aber bei Beurteilung der Würdigkeit des zu befreienden Schülers milder verfahren werden. 3) Schüler der unteren Gymnasialklassen von Quarta abwärts sind nur ausnahmsweise, diejenigen der Vorklassen niemals von der Bezahlung des Schulgeldes zu befreien.

Im Interesse der im Entstehen begriffenen Sammlung **Kujawischer Altertümer**, welche zu dem Zwecke angelegt ist, für die Heimat Verständnis und Liebe zu erwecken und zu beleben, ergeht an die Eltern der Schüler, sowie an alle Gönner und Freunde der Anstalt die herzliche Bitte, in ihrem Besitz befindliche Gegenstände dieser Art, gegebenenfalls auf Zeit und unter Vorbehalt des Eigentums- rechts, dem Gymnasium gütigst überweisen und von der bevorstehenden Bloßlegung einer Fundstätte den Unterzeichneten freundlichst in Kenntnis setzen zu wollen.

Inowrazlaw, 8. März 1894.

Dr. Eichner,
Direktor.

