

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Ernst Christian Trapp

**Fritzsch, Theodor
Trapp, Ernst Christian**

Dresden, 1900

Zweites Buch.

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-6694

Zweites Buch.

Nachdem wir in der Lebensgeschichte Trapps die Grundlage gewonnen haben für die Beurteilung seiner Lehre, soll im folgenden versucht werden, diese in einem System darzustellen. Vorausgeschickt sei ein möglichst vollständiges

Verzeichnis der Schriften und größeren Aufsätze Trapps.
(Die mit einem * waren nicht aufzufinden.)

Gerhard Schönings Abhandlung von den Begriffen und Nachrichten der alten Griechen und Römer von den nördlichen Ländern; besonders von dem sogenannten Scandinavien, aus dem Dänischen ins Deutsche übersetzt, in Schlözers allgemeiner nordischer Geschichte oder in der Fortsetzung der allgemeinen Welthistorie, T. 31. Halle 1771. S. 1—203. (Anonym.) —

Rede von der Pflicht der Schullehrer, den Unterricht der Jugend nach den Bedürfnissen und Forderungen der Zeit einzurichten, bey seiner Einführung zum Rectorat in Ikehoe gehalten von Ernst Christian Trapp. Altona, gedruckt mit Eckstorffschen Schriften. 1773. (Univ. Bibl. zu Kiel.) —

Unterredungen mit der Jugend. Hamburg und Kiel 1775. (Gymnasial-Bibl. zu Dessau.) — *Lomenius-B. Leipzig K. Kaufmann 13*

Von der Beförderung der wirksamen Erkenntniß. I. T. Ikehoe 1778. (Stadtbibl. zu Hamburg.) — * II. T. 1778. —

Beim Antritt des ihm Allergnädigst anvertrauten ordentlichen Lehramts der Philosophie und besonders der Pädagogik schrieb von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren M. E. Chr. Trapp. Halle, 1779. (Univ.-Bibl. zu Göttingen.) —

Sendschreiben an Herrn D. Semler 1780. (K. Bibl. zu Berlin.) —

~~Versuch einer Pädagogik. Berlin 1780. — *Lippsium.*~~
In den Pädagogischen Unterhandlungen, herausgegeben von dem Dessauischen Erziehungs-Institut, lassen sich folgende Abhandlungen als von Trapp herrührend feststellen: Betrachtung über

einige pädagogische Materien. III, 68—91, den Wöchentl. Hallischen Anzeigen entnommen.) — Tut man wol, daß man in den Schulen lateinische Verse machen läßt? (V, 182—201, anonym). — Johann Matthias Gesner, ein Vorgänger derer, die Anfänger das Latein ohne Grammatik lernen wollen (IV, 435—512 u. V, 3—14 anonym). — Über das Hallische Erziehungs-Institut. (V, 32—70, ist auch als besondere Schrift erschienen; ein Exempl. davon befindet sich in der R. Bibl. zu Berlin).

* Gesangbuch für die Jugend. Leipzig, 1780. Eine Sammlung von Kinderliedern zum Gebrauche im Erziehungs-Institute zu Halle bestimmt. (S. Allg. D. Bibl. 45, 608.) —

* Vorrede zu R. R. Richters Anleitung zum Rechnen. (Leipzig) 1781. —

* Der Erzieher. Eine Wochenschrift für Lehrer und Eltern. Halle 1780/81. — Wochenblatt für die Schulen 1780/82. (Erschien 1780 und 81 wöchentlich, 1782 aber monatlich; vergl. 1781, 49. St. 147. — Jahrgang 1781 befindet sich in der Herzogl. Bibl. zu Dessau.) —

* Abhandlung über die Erziehung, worin die durchgängige Methode der öffentlichen Anstalten in Europa und besonders in England; die Methode Miltons, Lockes, Rousseaus und Helvetius erwogen und eine ausführbarere und nützlichere vorgeschlagen wird von Dav. Williams. Übersetzt und mit Anmerkungen vermehrt von E. C. Trapp. Berlin 1781. (Vergl. die Rez. in der Allg. D. Bibl. 51, 293 ff.) —

* Ueber Unanständigkeit, Renomisterey und gesunde Logik; an den Herrn Direktor der Gothaer gelehrten Zeitung. Dessau 1782. —

* Über eine Erziehungs-Anstalt auf dem Hammerdeiche unweit Hamburg in einem Briefe an einen Freund. Hamburg 1784. —

* Tägliches Handbuch für die Jugend. Hamburg 1784. —
Theologischer Beweis, daß der Doktor Bahrdt schuld an dem Erdbeben in Kalabrien sei. Der hochwürdigen theologischen Fakultät in Halle demütig zugeeignet von Simon Rakebergern dem jüngeren, weiland Herausgeber des berühmten Bademetums für lustige Leute. 1785. (Univ.-Bibl. zu Halle.) —

An den König der Britten über die Gottheit Christi. Berlin 1786. (Anonym.) —

* Epistel an den Verfasser des zweiten Quinquenniums vom Kirchen- und Regeralmanach. 1787. (Anonym.) —

Dr. Luther an den Ritter von Zimmermann. 1788. (Anonym.) —

Über die Gewalt protestantischer Regenten in Glaubenssachen. Braunschweig 1788. (Anonym.) —

Braunschweigisches Journal, philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts, von 1788 an in Verbindung mit Stuve, Heusinger und Campe herausgegeben, Jahrgang 1790, 1791 und 1. Stück des Jahrganges 1792 von Trapp allein besorgt, dann als „Schleswigisches vormahl's Braunschw. Journal“ (Herzogl. Bibl. zu

*Com. D. Leipzig
II. Kasten 29 18.*

Wolfenbüttel). Enthält außer mehreren anonymen Aufsätzen und Rezensionen folgende Arbeiten von Trapp:

1. Über das allgemeine Studium der alten Sprachen, in Beziehung auf Herrn G. R. S. Rehbergs Untersuchung im Februar und März der Berlinischen Monatschrift. 1788, II. 269—310.
2. Über eine Stelle in Horazens Epistel an die Pisonen. 1789, I, 31—46. (Mit Gegenbemerkungen von Eschenburg, ebenda 409—425 und von Tieftrunk, 1790, I, 104—115.)
3. Fortgesetzte Anzeige und Beurteilung einiger durch das preußische Religions-Edikt vom 9. Juli 1788 veranlaßten Schriften 1789, I, 46—72, 236—255, 359—372.
4. An Herrn Lavater, 1790, I, 115—129.
5. Über die Auszüge aus den französischen Klassikern, ebenda 350—366.
6. Über die Encyclopädie der lateinischen Klassiker —. 1790, III, 329—345.
7. Anmerkungen zu einem Aufsätze im 11. Stücke des vorigen Jahrg. — 1791, I, 57—103. 8. Zusätze (zu diesem Aufsätze) 337 ff.
9. Über Herrn von Winterfeldts beide Aufsätze. Ebenda 478 486.
10. Rezension 1791, II, 497—512. —

Debatten, Beobachtungen und Versuche. 1. Stück. Braunschweig 1789. (Herzogl. Bibl. zu Wolfenbüttel.)

Inhalt: I. Ueber eine Stelle in Herrn Hofrat Schlözers Staatsanzeigen März 1787, S. 242.

II. Beantwortung der Briefe des Freiherrn von Knigge über die neuere Erziehungsart. S. Jahrbuch für die Menschheit zweiten Bandes drittes Stück. Antwort auf den ersten Brief.

III. An die Leser des vorhergehenden Aufsatzes. 74—75.

IV. Über mittelbare und unmittelbare Offenbarung. 76—84. —

* Vorrede zu den Ausichten zur Festsetzung des Elementarunterrichts in den Bürger- und gelehrten Schulen. (Züllichau und Freystadt. 1790.) —

Freymüthige Betrachtungen und ehrerbietige Vorstellungen über die neuen Preußischen Anordnungen in geistlichen Sachen. Germanien 1791. (Anonym.) —

In Campes „Allg. Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“, 16 Teile, Hamburg 1785—1792 (im Auszuge Würzburg 1800—1803; Holländisch, Amsterdam 1785, Dänisch, Kopenhagen, 18 Teile) finden sich außer vielen Anmerkungen zu den Aufsätzen der Mitarbeiter folgende Abhandlungen von Trapp:

1. Über das Studium der alten klassischen Schriftsteller und ihrer Sprachen in pädagogischer Hinsicht. (Mit Anmerkungen von Ehlers, Gedike, Resewitz, Campe, Junk, Fischer, Villeneuve, Büsch und den Antworten des Verfassers.) Bd. III, S. 309 ff.

2. Vom Unterricht überhaupt. Zweck und Gegenstände desselben für verschiedene Stände. Ob und wiefern man ihn zu erleichtern und angenehm zu machen suchen dürfe? Allgemeine Methoden und Grundsätze. Bd. VIII. S. 1—210.

3. Über den Unterricht in Sprachen. Bd. XI. (1789 besonders erschienen.)

4. Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche. Von der zweckmäßigsten Einrichtung der Gelehrtenschulen. Von den Universitäten. Von den Landschulen. Von Mädchenschulen. Von Erziehungs-Anstalten. Bd. XVI. —

Für die Schulencyklopädie Campes verfertigte Trapp die „Auszüge aus den französischen Klassikern. Zur allgemeinen Schulencyklopädie gehörig.“

1. Teil: La Fontaine und Boileau. 1. Aufl. 1780, 2. Aufl. 1794.

2. Teil: Racine und Corneille. 1. Aufl. 1790, 2. Aufl. 1792, 3. Aufl. 1825.

3. Teil: Fenelon. 1791.

4. Teil: Fontenelle 1793.

5. Teil: Molière. 1. Aufl.? 2. Aufl.? 3. Aufl. 1825.

6. und 7. Teil: Voltaire 1796 und 1798. (Herzogl. Bibl. zu Wolfenbüttel.) —

* Ordnung der französischen Construction und Weg z. Conjugation. (Jahr?) —

* Sammlung merkwürdiger Reisebeschreibungen für die Jugend. Begonnen von Campe, fortgesetzt von Trapp. 1794—1801. Benjowskys Reise, Brissot de Warville, Reisen in Nordamerika, ins Innere Afrikas. —

Friederike Weiß und ihre Töchter. Eine Geschichte, herausgegeben von Trapp. Berlin 1805. (Verfasserin dieses Romans war Wilhelmine Antoniette v. Thielau. Vergl. Allg. D. Biogr. Bd. 38, 498). —

In Fr. Nicolais Allgemeiner Deutscher Bibliothek habe ich mit Hilfe der Partheyschen Register (Titel s. o.) folgende Rezensionen als von Trapp herrührend feststellen können. Bei der Menge der in Frage kommenden Zeichen (Az. Ur. Hz. Wf. Zr. Vr. Am. Je. Rd. G. Om. Bi. Ho.) und der großen Anzahl zu prüfender Artikel (in ca. 225 Doppelbänden) ist es immerhin möglich, daß einzelne Kritiken Trapps übersehen wurden:

1. In der Allg. D. Bibl.: **27**, 543—571; **28**, 575; **29**, 560, 563—575; **31**, 289, 569—582; **32**, 232—239, 575—578, 582—586; **33**, 241, 252—256; 587—595; **34**, 551—582; **35**, 272—279, 573 bis 574; **36**, 246—278, 566—578; Anhang z. 25.—36. Band IV, 1958—2008, 2019—2052; **37**, 594; **39**, 259, 570—573; **40**, 582 bis 586; **42**, 186; **43**, 258—263, 558—563; **44**, 245—250; **47**, 287—296; **48**, 570; **49**, 221—224, 508—532; **52**, 202—205, 486—490;

Anhang zu 37.—52. Bd., 862—877; **53**, 226—229, 249—258, 517 bis 527; **55**, 529—542; **59**, 541—546; **60**, 202—204; **61**, 220, 499; **62**, 198—202, 212, 543—551; **64**, 240; **65**, 242—244, 251 bis 254, 546; **66**, 223—225; **67**, 546; **72**, 274, 575—577; **73**, 249—254; 571; **75**, 588; **76**, 237—239, 557; **77**, 253—257; **78**, 230; **81**, 243—245, 253—255, 677—691; **82**, 263, 575; **83**, 239, 554; **84**, 221, 545—551; **85**, 267—270; **86**, 247; **87**, 578—592; **89**, 567—569; **90**, 221; **91**, 224; **103**, 507—513; **104**, 287—289, 294, 587; **105**, 271—300; **106**, 584—590; **109**, 283, 553—564; **110**, 239—248, 557; **111**, 248—253, 256, 572—574; **112**, 246—248, 540—543; **113**, 253—255, 294—296, 567—574; **114**, 247—250; **115**, 527.

2. In der Neuen Allg. D. Bibl.: **1**, 391—415; **5**, 65—69; **6**, 212—214; **7**, 287—289, 395—397; **8**, 30—32, 111, 451—453; **19**, 471—476, 547—551; **20**, 521—524, 553—554; **21**, 205—225, 459—464, 487—496, 549—554; **28**, 406, 485—486; **50**, 34—58; **69**, 247—252, **70**, 503—512; **72**, 264—269; **73**, 456—461, 471 bis 474; **74**, 160—162; **75**, 190—192; **81**, 527—535, 543—548; **82**, 511—518; **83**, 152—174; **88**, 162—180; **89**, 387—422; **90**, 489—549; **95**, 495—509; **96**, 129—171; **100**, 290—310; **101**, 381—383, 464—489; **102**, 70—78, 377—412. —

A. Einleitung.

Begriff der Erziehung.*)

„Erziehung ist Modifikation des Menschen in der Absicht ihn glücklich zu machen.“ (330.) Doch ist hier „Erziehung nicht in dem eingeschränkten Verstande (zu) nehmen, da es heißt, Kinder bis zu einem gewissen Alter in die Schule schicken; sondern in dem weitern Sinn, in welchem sie die ganze Bildung des Menschen zu einem gewissen Zweck bedeutet, sich auch über das männliche Alter noch erstreckt.“ (8.)

„Notwendigkeit der Erziehung.“

Für die Notwendigkeit der Erziehung spricht die Auktorität eines Bykurg, Xenophon, Plato, Aristoteles, Montaigne, Locke, Fenelon, Helvetius, Rousseau. „Was die Weisesten unter den Menschen zu allen Zeiten für notwendig gehalten haben, das muß notwendig sein.“ (1.)

*) Aus verschiedenen Gründen wurde in dieser Analyse der Pädagogik Trapps durchgängig die jetzt gebräuchliche Rechtschreibung angewendet. — Die Ueberschriften, die dem „Versuche“ entnommen sind, werden stets durch „—“ als solche hervorgehoben werden. — Uebrigens vergleiche man die Anordnung des Versuches, welche auf S. 41 f. mitgeteilt ist. — Die eingeklammerten Ziffern beziehen sich auf die betr. Seiten des Versuches. Eine römische und eine deutsche Ziffer verweist auf das Revisionswerk, also z. B. XI, 15 = S. 15 des XI. Bd. dieses Werkes. B. J. bedeutet Braunschweiger Journal.

Aber auch Gründe lassen sich geltend machen.

Die Erziehung ist nötig zunächst in Rücksicht auf das Wohl jedes einzelnen Menschen (2—5); denn durch sie werden die ursprünglichen Anlagen der menschlichen Natur zu „Vollkommenheiten“*) entwickelt, „die die Menschen glücklicher machen, als sie sonst gewesen sein würden.“ (2.)

Auch das Wohl der Gesellschaft hängt von der Erziehung ab. (5—7.) „Denn je mehr einzelne Mitglieder der Gesellschaft gut und glücklich sind, desto glücklicher ist die ganze Gesellschaft“ (5), „desto mehr muß die Summe der Glückseligkeit des Ganzen vermehrt werden.“ (7.) „Die Erfahrung aller Zeiten bestätigt dies“, so z. B. die Geschichte der Lacedämonier, der Perser, der Römer (7—8.)

Endlich ist Erziehung nötig in Hinsicht auf das ewige Leben. „Wer wird sich erlauben, daran zu zweifeln?“ (5.) „Je besser sie ist, desto mehr nähert sie uns dem vorgesteckten Ziel, so vollendet aus dieser Welt zu gehen, als es eingeschränkten und schwachen Geschöpfen möglich ist.“ (5.)

Von der Erziehungskunst.

„Die Notwendigkeit der Erziehung führt zur Notwendigkeit der Erziehungskunst, wenn man bedenkt, wie wichtig dies Geschäft ist.“ (9.) Denn „kein Geschäft kann wichtiger sein als das, was die Erde zum Paradiese machen müßte, wenn es überall auf die rechte Art getrieben würde und werden könnte.“

„Was wichtig ist, muß mit Sorgfalt getrieben werden.“ Dazu muß man sich gehörig vorbereitet haben, man muß der Grundsätze kundig sein und ihre Anwendung sowohl theoretisch als praktisch erlernt haben.“ (11.) Dem stehen aber große Schwierigkeiten entgegen. Ehe man Menschen erziehen kann, muß man die menschliche Natur kennen. (11.) Doch „das Studium (derselben) ist zur Zeit noch das schwerste unter allen, teils wegen der Beschaffenheit derselben; teils weil noch so wenig darin vorgearbeitet ist; und teils

*) Die ursprünglichen Anlagen sind:

Die Vermögen zu erkennen, zu empfinden, zu wirken und zu leiden. (3.)

Die Vollkommenheiten sind:

1. Gesundheit, die Quelle der übrigen.
2. Schärfe, Helle und Geschwindigkeit im Wahrnehmen oder Erkennen.
3. Feinheit, Schnelle, Richtigkeit und Wärme im Empfinden.
4. Selbstmacht über sich oder das Vermögen, in seinen Trieben und Wünschen frei zu sein, d. i. sich für das Bessere mit Leichtigkeit selbst bestimmen und dieser Bestimmung gemäß handeln oder leiden zu können.
5. Die edelste Vollkommenheit überhaupt ist die moralische (die Recht-schaffenheit, der Jubegriff und die Quelle aller Tugend:n.)

Kommen zu dem Besitze dieser Vollkommenheit noch gute äußere Umstände, so ist der Mensch noch glücklicher. „Sich das äußere Glück aber zu schaffen und zu erhalten und recht zu nutzen, ist ebenfalls ein Werk der guten Erziehung.“

weil aus Mangel einer Experimentalpsychologie*) so wenig darin gethan werden kann." (12.) — Schwierig ist auch die Rücksichtnahme auf die zukünftigen Berufe der Zöglinge (beim Massen-Unterrichte) und auf die Verschiedenheit in den Anlagen. (13.) Dazu kommt, daß sich der Erzieher zu den Kindern herablassen muß**); ferner der Verdruß, die Vorwürfe von Seiten der Eltern; „der Mangel an gehöriger Erquickung nach geendigter sauern Arbeit, der aus der geringen Einnahmen bei den Schuldiensten entsteht“ u. s. f. (14.)

Während die letztgenannten Schwierigkeiten durch bessere Einrichtungen (15) gehoben werden könnten, werden jene, die sich auf die Bearbeitung der menschlichen Seele beziehen, immer „Probleme“ bleiben, die jeder Erzieher „aufzulösen“ hat. (15.) „Man sieht hieraus leicht, daß die Erziehung eine eigene Kunst sein, von ihren eignen Leuten getrieben werden müsse, und daß diese sich sorgfältig darauf vorzubereiten haben, daß sie sie also nicht als Nebenwerk, nicht als unbedeutenden Anhang einer andern Disziplin treiben dürfen, sondern sich ihr ganz widmen müssen, wenn sie etwas darin leisten wollen.“ (15—16.)

Methode der Erziehungskunst.

„— Für einen, der die Erziehung aus dem Grunde studieren will, kommen manche Spekulationen vor, an die man freilich nicht denkt, so lange man bloß aussagen läßt: singulariter Nominativus mensa der Tisch; an die man aber mehr denken sollte, wenn anders die Spekulationen in der Erziehung denselben Nutzen haben können, den sie in andern Wissenschaften haben, daß sie sie auf feste und deutliche Grundsätze bringen, und auch, daß diese Grundsätze nachher von jedem Praktikus mit Nutzen angewandt werden können, wenn er gleich nicht vermögend gewesen wäre, sie zu entdecken. Wenn das Prisma einmal da ist, so kann jeder Sonnenstrahlen spalten,

*) „Bei dem allen werden noch immer Probleme genug übrig bleiben. Wir haben keine Experimentalpsychologie, so wie wir eine Experimentalphysik haben. Daher können manche Zweifel in der Psychologie nicht so gut aufgelöst werden, als manche in der Naturlehre.“ (66.)

***) „Das ist dem gebildeten Geist höchst unangenehm, — kostet ihm mehr Mühe und mehr Aufwand an Kraft, als selbst tiefe Spekulation, weil bei dieser der Geist sich anspannt und hebt.“ (14.) Vergl. auch Rev.-W. XVI, 126.

Ghlers hatte deshalb schon 1770 in der Schrift „Gedanken vom Vocabellernen“ S. 24 gefordert, „daß diejenigen, welche den Anfang im Unterricht machen, zwar nicht sehr gelehrt sein dürfen, daß sie aber viele Fähigkeiten und vorzügliche Talente zum Unterricht haben müssen.“

Ähnlich Gedike in der Vorrede zu „Aristoteles und Based.“: „Wer das kann [Lateinsprechen], dünkt sich immer ein Stück vom Gelehrten — und so einer ist zum Schulmeister schlechterdings verdorben.“

Herbart (Ausg. von Willmann) I, 344 f.: „Man prägt den Erziehern ein, ja herabzusteigen zu den Kindern — —. Man übersieht, — wie ungern geistreiche Köpfe sich damit befassen.“ — „Der Mann mit gelehrter Bildung zerreibt sich zu leicht an kleinen Kindern, deren Unterricht ihm langweilig ist.“ (Hartstein, Inedita. Herbartiana, 30. Jahrb. d. V. s. w. Päd. S. 177.)

der nicht einmal weiß, daß das, was er darin sieht, gespaltene Sonnenstrahlen sind; und wenn die Magnetnadel einmal da ist, so kann sie der unwissendste Schiffer mit großem Nutzen gebrauchen. Das, wonach wir bisher erziehen, unsere leitenden Ideen in der Erziehung, sind keineswegs bewiesene und unwidersprechliche Grundsätze, sondern teils dunkle Gefühle, teils geerbte Meinungen und Vorurteile —.“ (335—336.)

Eine Änderung kann nur eintreten, wenn die menschliche Natur „die allgemeine Erkenntnisquelle aller derer (wird), die am Menschen arbeiten“ (42). Der Prediger, der Arzt, der Philosoph, der Dichter — sie alle „müssen den Menschen nach seiner physischen, intellektuellen und moralischen Natur, müssen die Eingänge in seinen Verstand und in sein Herz kennen.“ Wievielmehr der Erzieher? „Sein Gesichtspunkt ist vielleicht unter allen der schwerste, — seitdem man in Rücksicht auf die Erziehung den Menschen nicht mehr ansehen darf, als ein Geschöpf, das seinen Katechismus aussagen, Vokabeln lernen, einen Auktor übersetzen und ein Exerzitium machen soll.“ (42.)

Aber mit der menschlichen Natur geht es uns wie mit der Witterung: wir kennen sie nur im allgemeinen.* (43.) „Es wird — darauf ankommen, sie (die äußerlichen Erscheinungen der menschlichen Natur) genau und vollständig aufzufassen, und richtig zu beschreiben. Bloß der Mangel sorgfältig und lange genug angestellter anthropologischer Beobachtungen, und daraus fließender zuverlässiger Erfahrungen, nebst dem Mangel richtig daraus gefolgter Regeln sind, wie mir deucht, Ursache, daß wir, so wie in der Politik und Moral, also auch in der Erziehung noch so weit zurück sind —.“ (62.) Erst „wenn wir die gehörige Anzahl richtig angestellter pädagogischer Beobachtungen und zuverlässiger Erfahrungen hätten: so könnten wir ein richtiges und vollständiges System der Pädagogik schreiben.“ (62.)

Wie sind die Beobachtungen anzustellen?

Es sind zunächst die allgemeinen Vorschriften zu beachten, die für alle Beobachtungen gelten. Dem Pädagogen ist es ganz besonders nötig, daß er viel mit Kindern Umgang gehabt haben muß und zwar als Lehrer und Gesellschafter, und daß er keine der herrschenden „Meinungen — — so fest angenommen habe, daß er nicht bereit wäre, sie fahren zu lassen, wenn eine andere, sollte es auch gerade die entgegengesetzte sein, mehr Wahrscheinlichkeit, daß sie besser sei, bekömmet.“ (66.)

Was für Beobachtungen sind anzustellen?

1. Beobachtungen über die geistigen Kräfte: „Man gebe mehreren Kindern von einerlei Alter verschiedene Gegenstände, Spielzeug, Bücher, Modelle, Gemälde u. s. w. und lasse sie damit nach

*) Wir sind — oder genauer zu reden und damit niemand Händel mit mir anfangen — ich bin mit dem Innern des Menschen zu wenig bekannt. (61.) Und „meine Beobachtungen sind oft nur dunkle Ahnung.“ (80.)

Belieben schalten und walten.“ (69.) Es soll dadurch ermittelt werden, wofür sich das einzelne Kind interessiert und wie bald es ermüdet. Dabei zähle man, „wieviele und welche Ideen, Empfindungen und dadurch veranlaßte Äußerungen und Handlungen in einer gewissen Anzahl von Minuten und Sekunden in den Kindern entstehen und zum Vorschein kommen.“ (69.) „Man führe das Experiment durch alle möglichen Kombinationen von Alter der Kinder, von Zahl, Beschaffenheit, Verschiedenheit der Kinder und der Gegenstände durch.“ (70.)

2. Beobachtungen über die moralischen Kräfte: Die Kinder müßten „auf allen ihren Schritten und Tritten belauscht“ werden. (71.) „Man müßte dabei die Kunst verstehen, sie auszufragen, wie ihnen — — diese oder jene Begierde gekommen sei.“ (72.) Auch sind „Beobachter“ einzusetzen, „die weder von Lehrern noch von Schülern gesehen werden könnten.“ (73.) „Diese Beobachter müßten nun auf jede, auch die allerkleinste Bewegung der Kinder, auf ihre Ursachen und Folgen Acht geben, und sie alle gezählt in ihr Protokoll tragen.“ (73.)

3. Beobachtung über die physischen Kräfte der Jugend. (76/77.)

4. Beobachtungen über das Verhältnis der aufgewendeten Zeit und Kraft zum Erfolge in den einzelnen Unterrichtsfächern (75/79). Diese würden namentlich zur Verbesserung der Methode führen.*)

„Wenn solche Protokolle und solche Tabellen, als dergleichen Beobachtungen geben müßten, gedruckt würden: so könnte es nicht fehlen, daß vielen Leuten die Augen über den Zustand der Schulen, der Kinder und der Lehrer aufgingen . . .“ (**)

Diese Beobachtungen haben sich auch auf die Gymnasien und Universitäten zu erstrecken. Gerade da würde durch die Gegenüberstellung von Soll und Haben in den Sitten und Wissenschaften „die Notwendigkeit der Erziehungsverbesserung einem jeden und besonders denen, die am Ruder der Regierung sitzen, so hell einleuchten, daß sie mit beiden Händen das gute Werk angreifen und fördern würden.“ (80.)

Allgemeingültigkeit der Erziehungskunst.

Wann die Zahl der anzustellenden Beobachtungen und der darauf sich gründenden Erfahrungen vollständig wird, läßt sich in der Pädagogik so wenig bestimmen als in irgend einer andern

*) 3. B. in der Rechtschreibung. „Unsere gewöhnliche Orthographie ist sehr unnatürlich, sehr schwer zu lernen. Wenn man anfing, zu beobachten und zu zählen, so würde man erstaunen, wieviel Zeit und Kraft auf die Erlernung der Orthographie verwandt wird, die besser gebraucht werden könnte.“ (79.)

**) „Wann werden wir einmal die unzählbaren bisher unbemerkten Kleinigkeiten sammeln, deren Abschaffung oder Einführung eine Revolution in unserer Erziehung und dadurch eine Revolution in unseren Sitten und in unseren politischen Einrichtungen machen könnte.“ (78.)

Ähnlich Gedike, Aristoteles und Basedow S. 125: „Einem großen Manne ist nichts zu klein —.“

Wissenschaft und Kunst. „So lange die Welt steht, wird immer für den Arzt und den Pädagogen etwas zu beobachten — übrig bleiben und der Schatz der Erfahrungen in diesen beiden Wissenschaften, die so sehr analogisch sind, — — ist eines Wachstums ins Unendliche fähig.“ (63.) So wird ein aufgestelltes System immer Lücken und Mängel haben. Das darf aber niemand abhalten, Grundsätze anzunehmen oder ein System aufzustellen, („es sei gut oder schlecht, so übel oder wohl zusammenhängend, als es immer wolle“); denn es muß bei der Erziehung „nach einem gewissen Plan gearbeitet werden.“ (64.) Nach den gesammelten Erfahrungen muß das System abgeändert werden. Wir müssen zufrieden sein, „wenn wir unter allen möglichen Stückwerken das beste Stückwerk haben. Aber man bedenke auch, daß wir dieses beste Stückwerk nie bekommen werden, wenn wir uns nicht ein Ideal von vollkommener Erziehung machen, das wir zu erreichen streben. Ohne ein solches vorgestelltes Ziel werden wir zwecklos herum irren, und alles auf Geratewohl oder so thun, wie es uns eine Kindermuhme, die uns begegnet, oder ein pädagogischer Kannengießer, der uns in den Wurf kömmt, thun heißen.“ (137.)

B. Ziel der Erziehung.

„Von der allgemeinen und besondern Glückseligkeit, als dem Zweck aller Erziehung.“

Dunkle Vorstellungen von dem letzten Zweck der Erziehung haben alle, die sich mit ihr befassen. „Auch einer Kindermuhme kann man begreiflich machen, daß Glückseligkeit der letzte Zweck aller Erziehung, so wie alles menschlichen Bestrebens ist und sein muß.“ (25.)

Worin besteht die Glückseligkeit? Synonyme des Wortes sind: Wohlfahrt, Wohlergehen, Glück, vergnügtes Leben, Heil, Seligkeit u. a. m. (26.) „Glückseligkeit ist ein Zustand angenehmer Empfindung.“ (26.) „Man thut alles, was man thut, und läßt alles, was man läßt, von der Wiege bis ins Grab, damit man . . . (diesen) Zustand . . . schaffe, erhalte und vermehre . . .“ (29.)

Anderer Zwecke der Erziehung sind abzulehnen, so z. B. die Verherrlichung Gottes. „Die Idee scheint mir aus den Zeiten zu sein, wo jedes Land seinen eignen Gott hatte, über dessen Ehre es eifersüchtig wachte . . .“ (30.) Sie scheidet sich aber nicht, zu den gereinigtern, edlern und höhern Begriffen, die wir jetzt von Gott haben.“

Auch die Vollkommenheit oder die Tugend können nicht zum Erziehungsziel gemacht werden. „Denn sie sind nicht das letzte Ziel der menschlichen Wünsche und Bestrebungen.“ Hinter ihnen giebt es noch ein Ziel, wohin der Mensch trachtet — — die Glückseligkeit“ (31), die „so nahe bei der Tugend und Vollkommenheit steht, daß viele beide verwechselt, manche sie für eins angesehen haben.“*)

*) „Aber die Tugend, so sehr sie auch Zweck sein muß, ist doch wieder Mitte zum letzten Zweck, zur Glückseligkeit. — Diese aber ist das letzte in der Reihe, eine

Nähere Bestimmung des Erziehungszieles.

Die Glückseligkeit hat verschiedene Grade, die durch die Quantität, Qualität und Dauer der angenehmen Empfindungen bestimmt werden (33—35). Man kann die angenehmen Empfindungen klassifizieren wie folgt:

1. sinnliche, 2. geistige,* 3. moralische.
gröbere und feinere.

Die moralischen Freuden sind die edelsten und echtesten unter allen; sie sind die Diamanten unter den übrigen Steinen, teils wegen ihrer Intension**, teils wegen ihrer Dauer (sofern sie unvergänglich sind) und teils wegen ihrer Folgen“ (weil sie nie Reue und Ueberdruß bringen) (35—36). „Ihr höchster Grad ist, wenn der sittliche Mensch mit dem intellektuellen und animalischen wie in Eins zusammenschmilzt.“ (36.)

„Das Geschäft der guten Erziehung“ nun ist:

Das gehörige Maß der geistigen und moralischen Empfindungen in die sinnlichen („die Behikel der geistigen und moralischen“) zu legen, damit so lange fortzufahren, bis der Mensch mehr geistig als sinnlich ist. (40.)

Freilich muß dabei auf die menschliche Natur und die Gesellschaft Rücksicht genommen werden. Die Erziehung soll jedem Menschen zu soviel Glückseligkeit verhelfen, als für ihn (in Rücksicht auf seine Anlagen) möglich und (in Rücksicht auf die Gesellschaft) nötig ist.***) (37.)

Leider kann man die Anlagen des Menschen in frühester Jugend nicht erkennen (38). So entstehen allerhand schädliche und falsch gerichtete Triebe und Neigungen (39). Viele werden auch gar nicht

Wirkung, aber keine Ursache. — Ich kann bei der Tugend noch fragen: warum? wozu ist es gut, tugendhaft zu sein? Was habe ich von der Tugend mehr als von dem Laster zu erwarten? Antwort: Glückseligkeit. Bei dieser aber kann ich nicht mehr warum? fragen, weil es kein darum mehr giebt.“ (32.)

*) „Die geistigen würde ich mit anderen die intellektuellen nennen, wenn ich nicht die Freuden der Einbildungskraft dazu rechnete.“ (35.)

***) „Ich bin, sagt Tlantlaquakapalli, auch unter Rosen gelegen, o Motezuma; ich habe mich in den Düften des Rosenstrauchs, im säuerlich süßen Nektar des Palmbaums und in den süßeren Küssen des Mädchens berauscht. — Aber ich behaupte dir und schwöre, daß die Wohlust, eine gute That zu thun, die größte aller Wohlüste ist.“ (36.)

****) „Man muß nicht bloß darauf sehen, was aus dem Menschen vermöge seiner Natur werden kann, sondern eben so sehr darauf, was aus ihm in Rücksicht auf die Gesellschaft, wofür er bestimmt ist, werden muß.“ (41.)

„Die Ausbildung eines jungen Kopfs und Herzens gleicht von mehreren Seiten der Verfertigung eines Kunstwerks.“ (XVI, 119.) Doch ist es keine mechanische Kunst. Denn man will durch sie „junge Menschen so gut, so verständig, so geschickt und so wissend machen, als sie ihren natürlichen Anlagen nach durch Unterricht werden können und in Hinsicht der drei letzten Punkte auch ihrer äußern Bestimmung nach werden sollen und müssen.“ (121.)

Vgl. Herbart's mögliche und notwendige Zwecke der Erziehung.

geweckt, obgleich sie in der Organisation des Menschen liegen und einen nicht geringen Beitrag zur Glückseligkeit des Besitzers und der Gesellschaft liefern könnten. Diese hervorzubringen ist ebenfalls eine Aufgabe der Erziehung. (39.)

Noch von einem andern Gesichtspunkte aus läßt sich das Ziel der Erziehung näher bestimmen. Ursprünglich hat der Mensch nur „die Vermögen zu erkennen, zu empfinden, zu wirken und zu leiden“ (2—3). Diese Vermögen müssen durch eine zweckmäßige Erziehung zu „Vollkommenheiten“ entwickelt werden, nämlich zu folgenden:

a) Zur Schärfe, Helle und Geschwindigkeit im Wahrnehmen oder Erkennen;

b) zur Feinheit, Schnelle, Richtigkeit und Wärme im Empfinden;

c) zur Selbstmacht über sich (Freiheit und Selbstbestimmung, d. i. „sich für das Bessere mit Leichtigkeit selbst bestimmen und dieser Bestimmung gemäß handeln oder leiden zu können“);

d) zu der moralischen Vollkommenheit („dem Inbegriffe und der Quelle aller Tugenden“), „der edelsten Vollkommenheit“, die eben so selten wie die Freiheit und mit ihr eng verbunden ist. (3—4.)

Quelle aller dieser Vollkommenheiten ist die Gesundheit, deren Erhaltung eine wichtige Aufgabe der Erziehung ist. (4.)

C. Die menschliche Natur als Erkenntnisquelle der Erziehungsregeln.

Von den Trieben.

„Der Urtrieb im Menschen, die Quelle aller übrigen, ist der Trieb zum Wohlsein oder zur Glückseligkeit, der den Trieb der Selbsterhaltung einschließt oder voraussetzt.“ Aus diesem „entsteht unmittelbar der Trieb, sich Empfindungen und Ideen zu verschaffen.“ (44—45.) Dieser erzeugt die rastlose Thätigkeit, die Liebe zur Freiheit und die Neigung zur Veränderung und Abwechslung, auch den Hang, sich mitzuteilen, besonders homogenen Geschöpfen (45).

Pädagogische Folgerungen:

Man darf der Jugend ihr unstetes, flüchtiges Wesen nicht übel nehmen. Auch darf man den Kindern nichts zu lesen geben oder gar von ihnen auswendig lernen lassen, das etwas enthält, wovon sie keine Vorstellungen und Gefühle haben (47), wie es z. B. mit dem Lehrstück von der Taufe ist (48—50).

Statt die Schüler mit abstrakten Dingen zu plagen, soll man ihnen „durch Vorzeigung wirklicher Gegenstände oder ihrer Abbildungen — — — so viel Ideen und so früh beibringen, als nur immer möglich ist.“ (51.) Dies bringt Kindern und Erziehern große Vorteile (51—55), namentlich bei der späteren „Lectür“, „die die ideale Gegenwart der Gegenstände wieder hervorbringt, die sie schon wirklich oder abgebildet kennen.“ (55.)

Ein Gang zur Ruhe und Unthätigkeit findet sich in der menschlichen Natur nur scheinbar, er ist nichts Positives, sondern bloß Ermüdung. Dieser kann dadurch vorgebeugt werden, daß man von einer Beschäftigung zur andern übergeht. (172.) „So kann man Kinder und Erwachsene den ganzen Tag beschäftigen, ohne sie zu ermüden.“ (173.)

„Hieraus fließt nun die wichtige Erziehungsregel von der Abwechslung, und von der Verwebung der verschiedenen Beschäftigungen der Kinder in einander nach den Regeln der abnehmenden und wachsenden, der, in diesem oder jenem Teil des Menschen, ermüdeten und nicht ermüdeten Kraft und Lust, und der Möglichkeit beide wieder anzufrischen.“ (173.) Dabei sind die Gesetze der Ideenverbindung besonders zu Rate zu ziehen. Qualität, Quantität und Dauer der Beschäftigungen sind festzustellen, das Alter, Temperament, die bisherige Bildung und die künftige Bestimmung der Zöglinge kommen als bestimmende Faktoren in Betracht. (174.)

Um die Ermüdung zu vermeiden, ist es ferner notwendig, bei aller Erziehungsarbeit „die längeren Wege in kürzere zu zerlegen“ und „sichtbare anlockende, nahe Ziele“ zu setzen. (176—5.) „Je angemessener die Entfernung des Ziels dem Maß unserer Kräfte es zu erreichen ist, und je mehr der Lohn unsern Wünschen und Neigungen entspricht, desto mehr findet Lust, Leichtigkeit und Erfolg bei der Arbeit statt.“

Deshalb sind halbstündige Lektionen einzurichten, wenn a) die Wissenschaft zu schwer, b) zu trocken, c) der Vortrag zu abstrakt ist. (177.) Geht das nicht an, so sind Abschnitte im Materiellen, Änderungen im Formellen des Unterrichts oder Pausen zu machen. (178.)

„Was von den Stunden gilt, das gilt auch von Tagen, Wochen, Monaten, Jahren. Am Ende aller dieser Zeitperioden sollte man Ziele und Zielzeichen haben, die sich nach der Größe der Zeitperioden richteten.“

Was vom Unterricht gilt, das gilt auch von der moralischen Bildung des Menschen. Es müssen Ziele gesteckt werden, „zu deren Erreichung man durch aufgesteckte Belohnungen reizt.“ Damit man aber nicht Heuchler ziehe, soll das nur bei äußerlichen Verwöhnungen (wie z. B. bei schnellen Fertigkeiten der Zunge, Hände, Füße zu gewissen nicht zu duldbenden Handlungen), nicht aber bei Neigungen der Seele und des Herzens geschehen. „Auch muß man solchen Tugenden keinen Lohn setzen, deren Ausübung ihr eigener Lohn sein muß, als Großmut, Mildthätigkeit, Verzeihen u. s. w.“ (179.)

Das Ziel muß sichtbar und darf nicht nur in allgemeinen Ausdrücken beschrieben sein. „Ein unbekanntes Etwas reizt gar nicht, aber ein bekanntes Etwas, ein Buch, Tier, Apfel u. dergl. lockt an.“ (181.)

„Am eifrigsten und zweckmäßigsten strebt man nach einem Ziel, wenn der Lohn von der Art ist, daß man seiner zur Selbsterhaltung und zur Befriedigung unumgänglicher Bedürfnisse nicht entbehren

kann. Wem man nicht zu essen und zu trinken giebt, bevor er sich Essen und Trinken verdient, wer sich kein Kleid, kein Buch u. s. w. kaufen kann, bevor er sich das Geld dazu erworben hat, der wird sein Ziel, wenn es in der gehörigen Kürze gesteckt wird, nie aus den Augen verlieren." (182.)

Von der Einbildungskraft.

(Imagination, Phantasie, von Erinnerungskraft und Gedächtnis zu trennen.)

"Ideen und Empfindungen entstehen ursprünglich durch die äußeren Gegenstände in uns, und dieses Entstehen fängt gleich bei der Geburt an, wo nicht früher." "Von allem dem, was durch (die) Sinne in das Kind eindringt, geht nichts verloren." (61.) Die Bilder oder Ideen "sammeln, reihen, färben, begatten, vermehren sich und wirken auf mancherlei Weise, so wie es die Beschaffenheit der Organisation zuläßt, und die von außen hinzukommenden oder nur wiederholten Ideen es veranlassen." (61.) (Über die Gesetze der Ideenverknüpfung sollte sich jeder Lehrer informieren in Gerards*) "Versuch über das Genie", (66) ein Buch, "welches von den Erziehern fleißig gelesen werden muß; denn wenn es eigentlich für sie geschrieben wäre, so hätte es nicht zweckmäßiger sein können." (84.) Auch Tetens' "Phil. Versuche 2c." werden wiederholt zitiert.)

Pädagogische Folgerungen:

In der Thatsache, daß die wirkliche Empfindung eines Gegenstandes stärker ist als die bloße Vorstellung desselben, liegt die Notwendigkeit der "Versinnlichung des Unterrichts" begründet. (85.) Doch darf dabei des Guten nicht zuviel gethan werden. (86.)

Der Lehrer hat die Erziehungsregeln nicht nach seiner Lage zu bilden, sondern muß sich in die Lage und die Empfindungen der Jugend hineindenken. (87.)

Besonders muß er es sich angelegen sein lassen, den Ideenschatz seiner Zöglinge zu ermitteln und nach seinem Gutdünken zu vermehren, bezw. "die von außenher sich eindringenden und einschleichenden Sensationen und die dadurch entstehenden Ideen (zu) verhindern.**" (83—94.) Da der Erzieher aber nicht immer um das Kind sein kann: "so wird ein Werk nötig sein, worin alle Ideen in der Ordnung folgen, in welcher es am zuträglichsten ist, sie den Kindern, im Durchschnitt genommen, beizubringen, ein Werk, worin nicht nur die Anfangs- und Endpunkte der zur intellektuellen und moralischen Bildung nötigen Ideenreihen angegeben, sondern auch von den da-

*) Hierzu bemerkt der Rez. in der Allg. D. Bibl.: "Ein Mann von Herrn Trapps Beobachtungsgeist und Scharfsinn hätte doch wohl besser gethan, wenn er statt die Worte des Franzosen zum Text zu machen, sogleich das Resultat seiner eignen psychologischen Erfahrungen — hingeschrieben und daraus seine pädagogischen Regeln gefolgert hätte: die Ordnung seines Systems würde dann auch gewonnen haben."

**) "Der Thon, der geformt werden soll, ist weich und aller Eindrücke empfänglich. — Die Kunst, schlimme Eindrücke zu verhüten, ist wohl der feinste und in der Ausübung der schwerste Teil der Lehrkunst." (Rev.-B. XVI, 125.)

zwischen liegenden Ideen die besten und nötigsten, d. i. die zweckmäßigsten benannt werden; kurz ein Buch, wovon Basedows Elementarwerk*) den ersten, aber freilich etwas verschobenen, lückenvollen und unvollendeten Grundriß enthält." (94—95.)

Von größter Wichtigkeit ist die Bildung von Ideenreihen. Der Anfangspunkt muß gewöhnlich an etwas Sinnliches (Landskarten, Bilder u. dergl.) geheftet werden. „Der Endpunkt einer jeden Ideenreihe muß ein merkwürdiger historischer Umstand oder Name, ein fruchtbares Axiom des gesunden Verstandes oder irgend einer gemeinnützigen Wissenschaft, eine leitende Idee in den Verrichtungen des menschlichen Lebens, eine nützliche Erfindung, eine unentbehrliche moralische Wahrheit sein.“ (95.) Nur durch mannigfache Übungen

*) In einer Kritik eines gegen Basedow gerichteten Buches schreibt Tr.: „Vom Elementarwerk urteilt er ganz richtig, daß es selbst nicht völlig elementarisch sei, und den ausgebreiteten Nutzen nicht leisten könne, den Basedow davon erwarte, weil er sich, wie gewöhnlich, die Sache nicht genug konkretivisch vorstellte.“ (Anh. 3. 25. bis 36. Bd. der Allg. D. Bibl. IV, 1966. S. auch 2003.) — Trapp trug sich mit dem Plane, das Elementarwerk gänzlich umzuarbeiten. Bieweit dies realisiert wurde, konnte ich — trotz vieler Nachforschungen — nicht feststellen. In der Allg. D. Bibl. 43, 310 wird berichtet: „Das berühmte Basedowsche Elementarwerk, wovon alle Exemplare vergriffen worden, wird von dem Hrn. Prof. Trapp in Halle neu herausgegeben und gänzlich umgearbeitet werden. Derselbe hat einen besonderen Bogen in gr. 8° drucken lassen, um von der Umarbeitung ausführliche Nachricht zu geben und das Urteil sachverständiger Männer über diesen Plan zu erfahren. Es wird geteilt werden in das Buch für Kinder und in das Buch für Lehrer. Jenes soll weiter nichts enthalten, als was den Kindern zum Leitfaden des Unterrichts in die Hand gegeben und von ihnen teils mit dem Gedächtnis, teils mit dem Verstande, in einer gewissen Zeit, nach vorhergegangener hinlänglicher Erklärung des Lehrers, unumgänglich gefaßt werden muß. Es besteht aus drei Teilen, wovon jeder für eine besondere Klasse bestimmt ist, den Unterricht von zwei Jahren enthält und aus 600 Lektionen besteht. Das Buch für Lehrer hat zwei Teile: der eine enthält das Materielle, oder alles das, was der Lehrer mehr als die Kinder wissen und bei der Hand haben muß. Der zweite Teil enthält das Formelle oder die Methode. Hierin wird besonders auf vier Stücke: Behalten, Verstehen, Erfinden, Mitteilen, Rücksicht genommen werden. Wegen der beiden letztern bezieht Herr Trapp sich auf dasjenige, was er darüber in seinem Versuche über die Pädagogik gesagt hat. Von dem Buche für Kinder wird auf Ostern 1781 ein Teil fertig.“ Auch in seinem Bericht über das Hallische Erziehungs-Institut verweist Tr. S. 22 auf sein „Methodenbuch“, das einen Teil des umgearb. Based. El.-B. ausmachen wird.“ — In einem Briefe, den Franke in den N. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1893, S. 336 veröffentlicht hat, schreibt ein Württemberger Magister an Wolke: „Ich werde ihn (den Buchhändler) noch ersuchen, daß er mir die von Trapp umgearbeiteten Elementarbücher, nebst ihren Kupfertafeln mitbringt.“ — Jedenfalls ist aber Trapps Plan gar nicht zur Ausführung gekommen. Es ist möglich, daß das El.-B., welches Schütz und Semler herausgaben, ihn von seinem Vorhaben abbrachten. Im VIII. Bd. des Rev.-B. S. 47 ff. berichtet Trapp von den Schwierigkeiten, die der Ausarbeitung eines Elementarwerks entgegenständen. „Wer sie alle und glücklich besiegte, der könnte mit Wahrheit sagen: Exegi monum. aere perennius. Aber diesen Mann werden erst die künftigen Zeiten sehn. Wir leben noch zu sehr in der pädagogischen Dämmerung, haben noch zu viel Schutt wegzuräumen, zuviel Brunnen zu graben, zuviel Ziegel zu brennen und Kalk zu löschen und alles zu weit her und mühsam herbeizuschaffen, als daß es uns mit der Ausführung eines so schönen Gebäudes nach Wunsch gelingen könnte.“

wird der Lehrer zur Fertigkeit in der Anlegung solcher Ideenreihen kommen. *)

Vom Gedächtnisse.

Einige Dinge können bloß behalten werden: Namen, Zahlen, Ziffern, Buchstaben, die Wörter einer Sprache. (343.)

„Manche Dinge behält man desto besser, je richtiger man sie verstanden oder je lebhafter man sie empfunden hat, z. B. Poesien.“ (346.)

Da das Gedächtnis seinen Grund hat in der Imagination, so braucht man gewisse Dinge, um sie zu behalten, nur mit anderen, die man schon kennt, in Verbindung zu bringen. Unterstützt so die Imagination das Gedächtnis auf der einen Seite, so kann sie ihm andererseits auch hinderlich werden. „Wenn man beim Unterrichte die Kraft der Imagination und Ideenverbindung sehr übt, ist man in Gefahr, nicht sehr treue Gedächtnisse zu machen.“ (347.)

Das Gedächtnis ist gewöhnlich in der Kindheit schwach, die Einbildungskraft stark. Daraus ergibt sich die Erziehungsregel: „Man muß zarte Kinder nicht mit Gedächtnissachen überladen, besonders mit solchen nicht, wobei die Imagination und Empfindung nicht mitwirken kann, als Namen, Zahlen und unverstandne Sätze.“ (349.)**)

Mit Gerard nimmt Trapp vier Arten von Vollkommenheiten des Gedächtnisses an: „Leichtigkeit im Fassen, Festigkeit im Behalten, Geschwindigkeit im Besinnen, Genauigkeit in der Vorstellung selbst.“ Zu den drei ersten kann der Erzieher wenig beitragen, wohl aber zur vierten.

Zur Übung der Vollkommenheiten des Gedächtnisses ist die Wiederholung am nötigsten und wirksamsten. Sie darf aber nicht bloß den Kindern überlassen werden. Der Lehrer muß vielmehr mit den Schülern auswendig lernen und mit ihnen wiederholen (350—351). Dabei darf er nicht unterlassen, „die Sache als höchst wichtig vorzustellen und zu behandeln, welches schon dadurch geschieht, wann er sie seinerseits in Gegenwart der Kinder recht eifrig treibt,

*) Tr. giebt hierzu ein Beispiel. Es sei der Endpunkt: Wer ruhen will, der muß zuvor arbeiten. Anfangspunkt: Das Gemälde eines fleißigen Knaben, der schreibt u. s. w. Mittelideen liefern eine Reihe von Gemälden, worauf der nämliche Knabe als Jüngling und Mann immer fleißig und mit dem Gewinn seines Fleißes erscheint. Endpunkt: Der alte Mann sitzt ruhig in seinem Lehnstuhl u. s. f. Kontrast: Fauler Knabe — Bettler. „Durch den Kontrast des Gegenteils lehrt man eine Wahrheit noch stärker.“ (96.) Die Idee des Endpunktes ist dann zu verändern, z. B. „ein jeder ist der Werkmeister seines Glücks“ oder „wie die Saat, so die Ernte.“ — Eine Anzahl ausgeführte Lektionen giebt Tr. noch an der Hand des Basedowschen Elementarwerks. (98—129.)

**) „Einige scheinen hiedurch bewogen zu sein, das frühe Lesenlernen zu wider-raten. Aber es scheint, daß mehr die Art, diese Sache zu treiben, als die Sache selbst widerraten werden müsse.“ (349.)

Vgl. hierzu Gedike, Aristoteles und Basedow 101: „Meinethalben mag das Kind 12 Jahre und älter werden, ohne lesen zu können. Petrus Ramus, der größte Philosoph seines Zeitalters, konnte im 10. oder 11. Jahre noch keinen Buchstaben lesen.“

wenn er z. B. ernsthaft auf- und niedergeht, und sich recht viele Mühe zu geben scheint, das zu lernende in den Kopf zu bringen.“ (353—354.)*

(Im Anschlusse hieran behandelt Trapp die Erlernung der sogenannten Gedächtniswissenschaften, die weiter unten beim Kapitel vom Unterrichte Platz gefunden hat.)

Von den Neigungen.

Bei diesem Kapitel, das als „eins der wichtigsten in der Erziehung“ bezeichnet wird, beruft sich Trapp auf Schriften von Garve, Cochius, Meiners. Aus Citaten, die diesen entnommen sind, folgert er eine Anzahl Erziehungsregeln, z. B.:

„Man muß dem Kinde behülflich sein, alle Objekte und Handlungen, wozu es eine natürliche Neigung hat, oder wozu ihm eine Neigung einzulösen dienlich ist, oft und recht und frei zu brauchen, zu genießen und zu thun.“ (135.) Dabei ist es erforderlich, daß der Erzieher „wie die Stütze an einem Baum unmittelbar an seinem Jüdling, und nicht zehn Schritte von ihm; und beständig an ihm, nicht heute da, und morgen wieder weg“ ist. (137.) Da das nicht immer möglich ist, muß der Erzieher seine Zuflucht zum Lehren und Verhüten nehmen, vielleicht auch die Kinder durch einen kleinen Schaden klug werden lassen. (137—38.)

Da die Menschen mehr von Empfindungen als von Erkenntnis regiert werden, wird ein kräftiges Psui in manchen Fällen mehr ausrichten, als die gründlichsten und überzeugendsten Vorstellungen. (146, 150—151.) Deshalb können auch Strafen „die öffentlichen Ausbrüche der Neigungen verhüten“, doch nicht „ausrotten, nicht ersticken oder in eine andre Richtung bringen.“ (151.)

Besonders wichtig ist es, „in der allerersten Kindheit die Dispositionen gut anzulegen.“ Zu diesem Zwecke müssen „moralische Vorstellungen unter sinnlichen Einkleidungen versteckt“ werden. Das Besondere dieser Geschichten wird zwar wieder vergessen, aber „das Allgemeine senkt sich in die Tiefe der Seele, und bleibt in dem Abgrunde der dunkeln Vorstellungen und Empfindungen liegen, die die verborgenen Triebfedern unserer Neigungen sind.“ (151—52.)

Vom Willen.

„Wille ist die Disposition des Menschen sich zu innern** und zu äußern.“ (299.)

„Das neugeborne Kind innert und äußert sich nur nach groben sinnlichen Bedürfnissen, die unmittelbar auf die Erhaltung des Lebens

*) Es darf auch nichts in „das Vorrathshaus des Gedächtnisses hineingelegt“ werden, „was nicht die Sinne und den Verstand passiert und von ihnen den Stempel wirklicher Vorstellungen, wie sie Menschen haben können und sollen, erhalten hat.“ (Rev.-W. XVI, 123.)

***) Sich innern ist ein dem Scheine nach neugebathenes Wort, doch das zusammengesetzte sich erinnern haben wir. „Ich könnte mich auf das englische to in berufen, wenn dieses nicht bloß einigen Bezeichnungen eigen wäre.“ (299—300.)

gehen.“ (300.) Mit jedem Tage wächst der Trieb, sich zu innern (d. h. Empfindungen und Ideen in sich hineinzuschaffen“) und zu äußern (d. h. „die gefühlten Empfindungen wieder herauszudrängen.“) „Der Wille, oder die gesammte Disposition, entsteht nach und nach aus den einzelnen Willungen des Menschen. (302.)

Lebhafte Ideen, Empfindungen und augenblickliche Dispositionen oder Willungen bilden als Endpunkte gewisser Ideenreihen die Beweggründe unseres Thuns und Lassens.“ (303.)

Pädagogische Folgerungen:

In doppelter Hinsicht kommt bei der Erziehung alles auf die Lenkung und Regierung des menschlichen Willens an:

Als Erzieher muß man selbst Herr über den Willen der Jugend sein und auch dem Zögling zur Herrschaft über den Willen verhelfen. (299.) Dabei kommt es nur darauf an, Ideen- und Empfindungsreihen anzulegen, die zu obengenannten Endpunkten führen, „ferner auf das Betreten des Weges, der von ihnen aus zu den Handlungen geht, und auf das öftere Ausüben dieser Handlungen selbst.“ (303.) Die Ideen, woraus die Endpunkte bestehen, müssen mehr Empfindungen als deutliche Vorstellungen sein, sie brauchen Wärme, aber nicht Licht und Helle. („Das Licht der Ideen ist wie Mondschein, macht helle, aber läßt kalt.“ 304.) Verstand und Vernunft, die den Weg hell machen, haben sonach wenig Anteil am Handeln, durch das bloße deutliche Ansehen der Richtigkeit und Wichtigkeit vorgefallener Bewegungsgründe kommt man höchstens bis zum Vorjaze. „Gewohnte Ideenreihen treiben den Weg hinauf und geben Kraft und Lust, darauf fortzugehen.“ (304—5.)

D. Mittel der Erziehung.

„Alle Modifikationen, deren der Mensch durch Erziehung fähig ist, lassen sich auf 2 Hauptgattungen zurückbringen, auf Wissen und Können.“ (330.) So giebt es auch nur 2 Hauptteile der Erziehung: „nämlich Unterricht und — — Bildung, obgleich dieses Wort in gewisser Hinsicht wieder zu allgemein ist und den Unterricht mit einschließt.“ (331—2.) Die „Bildung“ schließt dreierlei in sich: „1. Der Thätigkeit freien Spielraum und zweckmäßigen Anlaß geben; 2. Verhüten; 3. Gewöhnen.“ (305 u. 331.) Alle diese Thätigkeiten sind nur theoretisch zu trennen, „sie fließen ineinander wie Leib und Seele,“ sie beziehen sich auf das Sinnliche, Intellektuelle und Moralische, sie haben ihre Grade und Arten (306 u. 332.) „Die Kunst der Erziehung besteht nun darin, an allen . . . Fähigkeiten und Bedürfnissen der jungen Menschen obige — Hauptregeln so auszuüben, daß keine a potiori zu einer Zeit und unter Umständen angewandt werde, wo sie nur zur Unterstützung der Ausübung einer andern dienen muß. Diese Kunst scheint aber nur bei der natürlichen Erziehung recht ausgeübt werden zu können.“ (306.)

1. Allgemeine Maßnahmen der „natürlichen Erziehung“.

Homogenität zwischen Schule und Leben, Erzieher und Zögling.

Die erste Forderung der „natürlichen Erziehung“ ist, „die Beschäftigungen der Jugendjahre mehr den Beschäftigungen des Lebens homogen zu machen“, (186) mit anderen Worten: „bei der Erziehung das menschliche Leben nachzuahmen*), so viel möglich ist“. (189.) So ist es verfehlt, „Kinder, die zu bürgerlichen Geschäften bestimmt sind, mit alten und neuen Sprachen, alter und neuer Litteratur und Geschichte, Mythologie, Grammatik u. dergl. zu plagen, weil alles dieses ganz ungleichartig mit ihrer künftigen Bestimmung ist.“ (191.)

Nicht nur zwischen Schule und Leben muß eine gewisse Homogenität bestehen, sondern auch zwischen Erzieher und Zögling. Gewöhnlich geben sich aber die Lehrer nicht die Mühe, „sich in den Zustand der Kinder hineinzudenken — und treiben gewöhnlich lauter heterogene Dinge mit den Kindern sowohl dem Materiellen als Formellen nach.“ (192—193.) (Am besten könnte diesem Übelstande nach Trapps Ansicht abgeholfen werden, wenn „ein Korpus Pädagogia gemacht würde — das alle Beschäftigungen der Kinder und alle Methoden enthielte.“)

Reiz und Zwang.

„Reiz und Zwang sind die beiden großen Angeln, um welche sich das ganze Geschäft der Erziehung und Behandlung des Menschen herumdrehet; und Vergnügen und Schmerz sind die beiden Haupttriebfedern seines Wählens oder Nichtwählens, seines Thuns und Lassens. Was uns reizen soll, muß uns interessant sein. — Was uns interessant sein soll, muß teils mit unseren Empfindungen und Dispositionen homogen, teils uns wichtig sein.“ (194.) Da aber Kindern nur das wichtig ist, was ihnen augenblickliche Lust gewährt, muß man es dahin zu bringen suchen, daß sie das Gegenwärtige, Reizende dem Zukünftigen, Nichtreizenden aufopfern, „indem man dem Genuß des Gegenwärtigen Hindernisse in den Weg legt.“ (195—196.) Dies ist aber sehr schwer. Verweise, Schläge und „alles, was die Orkile erfunden haben,“ — hilft nicht. Nur ein Mittel giebt es, es ist eine bessere Aufstellung und Einrichtung der Bänke und Sitze in den Zimmern. „Ich würde die Sitze wie

*) Genauere Angaben über diesen Punkt finden sich nirgends. Doch scheint Tr. (wie andere Philanthropen auch) Industrieschulen zu fordern. S. 307 des Versuches heißt es z. B.: „Die Grundverfassung der natürlichen Erziehung besteht darin, daß der Zögling sich seinen Unterhalt selbst verdiene. So lange dies nicht geschieht, scheint mir eine Quelle unzähliger Übel in den Erziehungsanstalten und im menschlichen Leben nicht verstopft und viele Schwierigkeiten bei der Erziehung nicht gehoben werden zu können.“

Sänften einrichten*) —, die Tische sollten — voll in die Höhe stehender eiserner Nadeln sein, damit alle Versuchung über die Tische zu steigen, oder sich darüber zu legen, um mit dem in der nächsten Loge sitzenden Nachbarn zu konvertieren, wegfielen. — Die Nadeln werden mit grobem grünen Tuche überzogen.“ (202, 294, 358, 436, 440.) Es gilt also in erster Linie zu verhüten. (211—13.) Sodann muß man sich bemühen, das Abwesende, Nichtreizende zu versinnlichen oder wenn es nicht körperliche Gegenstände sind, die Phantasie in Anspruch zu nehmen. (212.) „Die Freuden der Zukunft muß man, soviel möglich, denjenigen gleichartig vorstellen, von welchen die Jugend igt Begriffe, zu welchen sie igt Neigungen hat; ein Grundsatz, den alle Stifter neuer Religionen bei Beschreibung des Himmels beobachtet haben.“

Wo der Reiz nicht ausreicht, muß der Zwang gebraucht werden, er „ist teils verhütend, teils antreibend“. (213.) Verhütende Einrichtungen wirken besser als Verbote, die „oft nur stärker zur verbotenen Sache reizen.“ (214—215.) „Man sollte (daher) nie etwas verbieten oder gebieten, was niemals gehalten werden wird und gar nicht gehalten werden kann.“**)

*) Vgl. auch VIII, 186. Diese Lieblingsidee Trapps, auf die er immer und immer wieder zurückkommt, ist die Ausführung eines Gedankens seines Lehrers Ehlers. Schon in Dessau hatte Tr. in dem oben (S. 25) erwähnten Promemoria geraten: „Man lasse die Kinder während des Unterrichts in Logen sitzen, daß sie sich einander nicht sehn und nicht berühren, nicht vorwärts, nicht rückwärts können. Diese werden aber so eingerichtet, daß sie nach Belieben darin sitzen oder stehen, und alle den Lehrer sehen können.“ Im Verjuche wurde also dieser Gedanke erheblich modifiziert, und mit Recht bemerkt der Rez. des Versuches in der Allg. D. Bibl. dazu:

„Der Protestation des Hrn. B. ungeachtet, hat sich der Rez. bei aller Achtung, die er für Einsichten hat, doch des Lächelns kaum bei diesem Vorschlag erwehren können. Er, der selbst ein Schulmann ist, kann es kaum begreifen, wie ein Lehrer seiner Autorität und Liebe, dem Ton und Inhalt seines Vortrags, der Folgsamkeit seiner Schüler so wenig zutrauen könne, daß er nötig haben sollte, sie, um das Plaudern und die kleinen Redereien mit Händen und Füßen zu verhüten, in ein Rotstälchen zu sperren? oder um das unanständige Steigen über die Tische zu verhindern, zu einem Mittel zu schreiten, womit man sonst das Springen der Gartendiebe über die Gehege abhalten will?“ u. s. w.

Semler hatte den Vorschlag den Lehrern des Institutes gegenüber lächerlich gemacht. Trapp hat ihm das sehr übel genommen. S. Sendschreiben an Semler, 28—33. Zustimmung fand Tr. im Archiv f. ausüb. Erziehungskunst: „Die Logen sind wünschenswert, so sehr auch manche lachen mögen.“

**) Zur Ergänzung aus Rev.-B. VIII, 96 ff.:

„Der Zwang erhöht, stärkt kein Seelenvermögen, er vermindert und betäubt sie vielmehr durch die immerwährende Furcht und durch die Fühllosigkeit, die er hervorbringt. Zwang dient nur für den gegenwärtigen Augenblick und nur solange der Treiber mit seinem Stecken gegenwärtig ist. Zwang lehrt nur thun, um gethan zu haben“ —. (96.) Zwang kann nur Böses verhüten, nicht Gutes befördern. „Er kann keine Neigung zum Guten einflößen, er kann nicht einmal Neigung zum Bösen ausrotten, sondern nur ihre Ausbrüche verhindern. — Abhalten, zurückziehen, festhalten, einschränken, fortstoßen, schrecken, strafen ist alles, was der Zwang thun kann und soll.“ (98.) „Der Zwang ist entweder merklich oder unmerklich —. Der unmerkliche Zwang ist dem merklichen vorzuziehen. Er hat Ähnlichkeit mit dem Zwang der Naturgesetze, und je mehr Ähnlichkeit er damit hat, je mehr alles, was man die

Bei der Erziehung zur Menschenliebe, Großmut, Billigkeit, Gerechtigkeit muß man mehr Reiz als Zwang anwenden. (216.) Freilich „so lange unsere Erziehung nicht das menschliche Leben im Kleinen nachmacht, haben wir viel zu wenig Gelegenheit, die Jugend zur Gerechtigkeit zu reizen und zu zwingen.“ (217.) Jetzt können wir diese Tugenden nur durch Beispiele lehren.

Macht des Beispiels.

„Beispiele lehren uns entweder zu viel — wenn sie unserm Enthusiasmus einen zu hohen Schwung geben, unsere Empfindsamkeit zu weit ausdehnen, unsern Bestrebungen zu weite — — Ziele setzen — oder zu wenig — „weil wir nichts für uns darin finden.“ „In diesem Falle möchten wir so ziemlich mit der ganzen allgemeinen Weltgeschichte sein. Da aber auf der andern Seite der Nutzen wohlgeählter Beispiele unleugbar ist: so muß man, zur Bildung der Jugend, in den erdichteten Geschichten sich darnach umsehen, und wenn man auch hier nicht befriedigt wird, selbst dergleichen erfinden, wobei man sich die Rochow'schen zum Muster nehmen muß.“ (218—227.)

Belohnungen und Strafen.

Beide müssen unmittelbar der Handlung folgen, „damit sie als Folge derselben in der Imagination hängen bleiben“ (228 und 237.) Sie müssen der That angemessen sein und selten, vor allem aber gerecht angewendet werden. (227—237.)

Bez. der Belohnungen ist folgendes zu merken: Sie dürfen nicht „Eitelkeit oder Hochmut erwecken und nähren.“ (228.) Darf man dann aber durch Ehre belohnen oder durch Schande bestrafen? Bei der natürlichen Erziehung würde sich jeder Bögling seinen Unterhalt selbst durch Arbeit verdienen müssen, so könnten auch mehr „die natürlichen Bedürfnisse zu Triebfedern des Fleißes und aller guten Handlungen“ gemacht werden. (229.) Jetzt freilich ist kein anderes Mittel anzuwenden, „als den Ehrtrieb recht stark zu

Jugend gezwungen thun läßt, von ihr als natürliche, unumgängliche Notwendigkeit angesehen wird, desto weniger sträubt sie sich dagegen.“ (99.) Der unmerkliche Zwang wirkt nur „mittelbar durch Veranstellungen, die vor dem Bösen da sind, das sie verhüten sollen, die alle treffen und nicht einigen oder einem zur Last fallen, die nichts Willkürliches, nichts von Leidenschaft Eingeegebenes an sich haben oder zu haben scheinen.“ (100.) „Zweckmäßig eingerichtete Lehrzimmer, festgesetzte Lehrzeiten“ (98) „daß man die Jugend vor, in und nach den Lehrstunden nie allein lasse“ (102) u. s. w. gehören zum „geheimen oder mittelbaren Zwange.“ „Polizei-Schulgesetze“ (99), „Worte, Befehle, Verbote, Strafen“ sind Mittel des merklichen, des unmittelbaren Zwangs. „Möchte es doch in der Regierung der Erwachsenen sowohl als der Kinder bald allgemein anerkannt werden, daß man nicht zu bestrafen braucht, was man verhütet hat —.“ (101.) Freilich „ist das Verhindern des Bösen auch schon ein Gut, wenn gleich nur ein negatives.“ (99.) — Man vergleiche mit diesen Ausführungen Trapps die Zillers über die Schulregierung. S. Allg. Päd. 1876, Seite 92, 94.

entflammen," wobei aber „Aufgeblasenheit, Eigendünkel, Hochmut, Verachtung anderer nicht zu verhüten sind. (232.)

Strafen müssen selten angewendet werden, „damit die Zöglinge sich nicht mit der Strafe familiarisieren und diese dann nicht mehr den gehörigen Eindruck mache.“ Je mehr verhütet wird, desto weniger ist zu strafen. (237.) „Eine Lüge muß nicht durch Schläge, sondern durch Entziehung des Vertrauens bestraft werden.“ Selbst in vollkommen gut eingerichteten Erziehungs-Anstalten wird man jedoch der Schläge nicht ganz entraten können.*) „Überhaupt aber werden sie — — mehr das Ansehen von unvermeidlichem Schmerz, von notwendiger, trauriger Folge gewisser Handlungen als von eigentlichen Strafen gewinnen, und die Erzieher werden den Vorteil dabei haben, daß der Unwille der Bestraften weniger auf sie, als auf die Einrichtung fällt.“ (238.)

Die Grade der Belohnung und Bestrafung werden bestimmt durch die Grade des Verdienstes und der Verschuldung. „Nichts ist schwerer als zu bestimmen, wo bei einem Menschen das Unvermögen aufhöre und das Vermögen, das Nichtwollen und die Faulheit anfange.“ (239.) Vor allem muß man sich hüten, die Kinder nach sich zu beurteilen. Auch muß man „keine wirkende Kraft erwarten, wo man keine könnende Kraft hineingelegt hat.“ (242.) Bei der natürlichen Erziehung wird der Lehrer mit der Jugend zugleich arbeiten. „Dadurch wird ihr die Arbeit wichtig und interessant. (243.) Das würde auch geschehen, „wenn der Bürgermeister oder der Propst oder sonst ein Betitelter bisweilen in die Schulen kämen und mit den Kindern arbeiteten.“

„Bei der natürlichen Erziehung müßte es ein großes Vergnügen sein zu sehen, wie die Lust Kraft, und das Gefühl von dieser wiederum jene hervorbringt; wie beide durch den guten Erfolg und durch angenehmen Lohn unterhalten und gestärkt, aber immer nur auf solche Dinge gerichtet werden, die den Bestimmungen der Zöglinge in der Gesellschaft angemessen sind und der Gesellschaft Nutzen bringen.“ (245.)

Spielende Arbeit — arbeitendes Spiel.

Viele Menschen ziehen das Spiel der Arbeit vor, „weil ihnen die Art der Arbeit entweder nicht interessant, nicht wichtig genug oder zu schwer ist.“ (246.) Dies hat viele auf den Gedanken gebracht, „die Jugend spielend arbeiten und arbeitend spielen zu lassen.“ „Man sollte denken, daß die ganze Welt einen solchen Vorschlag mit beiden Händen ergreifen würde. Aber es findet sich anders.“ (249.) Die meisten meinen: Wer in der Jugend gearbeitet hat, wird auch als Mann immer arbeiten. (252.) Dagegen spricht aber die Erfahrung. (253.) Wenn also durch die bisherige Schul-

*) „Ohrfeigen sind die Zuflucht pädagogischer Empiriker und dienen mehr zur Erleichterung dessen, der sie giebt, als zur Besserung dessen, der sie bekommt.“
Debatten, Beobachtungen — 26.

arbeit der Zweck nicht erreicht wird, so muß außer der Aenderung im Materiellen der Erziehung eine solche im Formellen eintreten, d. h. die Arbeit in Spiel verwandelt werden. (254—55). Vor der Hand könnte man die Arbeit wenigstens erleichtern oder Spiel unter die Arbeit mischen. (255.)

Als sich später die Pestalozzische Schule — wie einst die Basedowische — des Ausdrucks bediente: der Unterricht sei gleichsam ein Spiel, wirft Trapp in einer Kritik gegen Steinmüller, der mit dem spielenden Lernen nicht einverstanden war, eine Anzahl Fragen auf, z. B. „Bleibt nicht der wesentliche Unterschied zwischen Spielen und Lernen der Kinder, daß dieses letzte von dem Lehrer, nicht von dem Kinde, nach Zeit, Gegenstand und Behandlungsart bestimmt wird? — Hört eine Geschäftsreise dadurch auf eine Geschäftsreise zu sein, daß man sie mit eben den raschen Pferden, auf eben dem guten Wege, mit eben der Gesundheit und mit eben dem Frohsinn wie eine Lustreise macht? — Ist der Unterricht etwas anders als eine lange Geschäftsreise, die Lehrer und Schüler mit einander machen? Ist Arbeit nicht mehr Arbeit, sobald man sie mit Lust und Liebe zu ihr thut? Gewöhnt man sich zur Arbeitsamkeit, die ein großer Schatz ist, besser durch widrige als durch angenehme Arbeit.“ u. s. f. (Neue Allg. D. Bibl. 90, 492 ff.)

Auch in der Abhandlung vom Unterrichte (Rev.-B. VIII) setzt sich Trapp in sehr geschickter Weise mit den Gegnern der Spielmethode auseinander (VIII, 105—141). Er zeigt die Vorteile des Spieles für den Körper (111) und für den Geist. (113.)* Er weist darauf hin, daß auch beim Spiel Arbeit, Zwang, Regel, Ordnung sei und folgert daraus, daß man auch spielend arbeiten könne, ohne daß die Arbeit von ihrer Natur und von ihrem Nutzen verliere, wenn sie gleich das Merkmal des Unangenehmen, das man ihr mit Unrecht als wesentlich (120) beigelegt habe, verliere. (125.) Der eigentlichen Arbeit fehle etwas, das ihr nur das Spiel geben könne. „Was sollte ihr denn wohl fehlen? Mit einem Wort: Interesse. — O meine Freunde! Ihr Eltern alle und ihr Stellvertreter der Eltern, Erzieher und Lehrer. Das Rätsel ist gelöst! Aber wahrhaftig nicht von mir zuerst. — Gebt mit der Arbeit zugleich Gewinn; mit dem Bestreben zugleich Genuß; laßt dem Freiheitsfinn zum Schein die Wahl des Zwangs; laßt dem Gezwungenen die Blumen, womit der süße Wahn von Freiheit ihm seine ehernen Ketten umwinden und so sein Auge täuschen hilft!“ (123.) „Aber hütet euch auf diesem noch ungebahnten Wege vor Verwirrung. Man kann alles verkehrt und dadurch die nützlichste Sache schädlich oder lächerlich machen.“ (127.)

*) „Wer Kinder beständig um sich hat, der ist mit nichts verlegener als mit der Ausfüllung ihrer Freistunden. Die gründlichen und gelehrten Herren, die so viel wider lehrreiche Spiele und Spielmethode einzuwenden haben, kennen diese Verlegenheit gar nicht; sie sitzen auf ihren Studierstuben und erarbeiten sich die Ewigkeit“ — VIII, 130.

Rechter Gebrauch der Freiheit.

Damit der Zögling nicht die Freiheit mißbraucht, wenn er in ihren Besitz kommt, muß schon in der Jugend vorgebeugt werden. Man muß der Jugend soviel von der Freiheit lassen, „als nur immer mit höhern Zwecken bestehen kann.“ (256.)

Kinder dürfen nicht unmittelbar durch Worte, durch Gebote und Verbote in ihrem Wollen bestimmt werden, sondern mittelbar durch Einrichtungen und Anstalten. (257.) Denn „das Gefühl und der ungehinderte Gebrauch der Freiheit macht den Menschen edler gesinnt, vermehrt seine Kräfte und seine Lust zum Arbeiten.“ (257.) Durch die empfundene Unabhängigkeit von den Gesetzen genießt man das Gefühl eigener Stärke und Würde, „und dieser Genuß ist der wesentlichste Teil unserer Glückseligkeit, weil er uns durch nichts geraubt werden kann.“ „Es ist schwer, jungen Leuten zu diesem edlen Selbstgenuß, zu dieser Selbstmacht über sich, zu dieser wahren Freiheit, zu verhelfen.“ (257.) Wo aber die Disposition vorhanden ist, „kann jener große Sinn Wurzel schlagen.“ (258.) Doch weniger durch Aufklärung und Unterricht. „Ein solches Subjekt“ muß immer allein bearbeitet werden. Dazu wäre ein Lehrer erforderlich, „der selbst das wäre, was er aus dem Zögling machen wollte, dessen Bild sich also beständig in diesem abdrückte, und der ihn weit mehr mit Thaten als mit Worten die große Kunst lehrte, sich selbst alles zu sein, und doch allen sein zu wollen Alles, was man ihnen sein kann und sein muß; nichts als sich zu achten, und doch außer sich nichts zu verachten; nichts als sich zu lieben, und doch mit dem zärtlichsten Wohlwollen gegen die ganze lebende Natur erfüllt zu sein; von nichts in der Welt weder durch Furcht noch durch Lust abzuhängen, aber auch nicht wollen, daß irgend etwas Lebendiges von uns durch Furcht oder Lust, ja nicht einmal durch Liebe, abhängig sei. Es ist nicht dieses Orts, das reizende Bild weiter auszumalen.“ (259—260.)

Ein Vorrecht solcher freier und edler Menschen ist es, daß sie „ohne Unwillen leiden, wann es die Gesetze der Notwendigkeit befehlen.“ Doch um des künftigen Fortkommens in der Gesellschaft willen ist es nötig, daß auch gewöhnliche Menschen lernen, sich leidend zu verhalten. Dies ist nicht der leichteste Teil der Erziehung. (260—61.) Die Schwierigkeit liegt darin, daß man leicht die Thätigkeit mehr hemmt, als nötig ist. (262.) „Mich deucht, daß das Hemmen und Freilassen der Thätigkeit nur dann erst in dem gehörigen Maße geschehen könne, wann die natürliche Erziehung eingeführt wird, wo die Notwendigkeit, verbunden mit Vorstellungen und Unterricht, am richtigsten und leichtesten führt, und Uebermaß auf beiden Seiten vermeiden lehrt.“ (263.)

Beschäftigung als Regierungsmaßregel.

Nichts ist dem Menschen unausstehlicher als Mangel an Beschäftigung und die daraus entstehende Langeweile. „Gewöhnlich

haben (aber) die Kinder Langeweile in und außer den Lehrstunden.“
„Sie sollen sich ganz stille hinsetzen — weil sonst die Kinder leicht in die Gewohnheit kommen, dergleichen auch in Gegenwart der Fremden zu machen. Und das wäre ja eine schreckliche Prostitution für die Eltern, wenn sie Kinder hätten, die, in Gegenwart großer Perücken und steifer Amtsgesichter, Kinder wären.“

Nur durch eine geregelte Beschäftigung — sie sei unterhaltender Unterricht, heiteres Spiel oder wirkliche Arbeit — wird man die Kinder regieren können und die Klagen über Alotriatreiben in und außerhalb der Lehrstunden verstummen machen. (264—66.)

2. Vom Unterricht.

Zweck des Unterrichts.

Hauptzweck des Unterrichtes, sofern er als ein Teil der gesamten Erziehung betrachtet wird, ist „Bildung des Menschen zur Glückseligkeit, insofern sie durch ihn bewirkt werden kann. Die nächsten Zwecke des Unterrichtes*), insofern er für sich betrachtet wird, sind behalten, glauben, verstehen, empfinden, denken, erfinden und mittheilen.“ (315.)

Es ist das Materielle vom Formellen des Unterrichtes zu unterscheiden.

Das Materielle des Unterrichts

besteht in sinnlichen, mechanischen, historischen und philosophischen Kenntnissen.

Diese Kenntnisse sind entweder allgemeinnützig oder gemeinnützig.

a) Die allgemeinnützigen Kenntnisse sind die Anfänge, Quellen und Mittel aller übrigen, sind allen kultivierten Völkern zu allen Zeiten nützlich und unentbehrlich, daher „absolut unentbehrlich.“ Dazu gehören zunächst:

Sprechen, Lesen, Schreiben (d. h. Zeichen verstehen und selbst machen können) und Rechnen (d. i. mit Zahlen umzugehen wissen); ferner aber auch: was zur Erhaltung oder Wiederherstellung der Gesundheit, zur Erwerbung und zum vernünftigen Gebrauch des Unterhaltes nötig ist, und was zum vernünftigen und vergnügten Umgang mit Menschen geschickt macht.

*) Im Rev.-B. VIII, S. 10 f. heißt es treffender: „Unterricht, den man nicht mit Erziehung verwechseln muß, von welcher er nur ein Teil ist, hat es unmittelbar nur mit dem menschlichen Geiste zu thun. Mittelbar hat er auch Einfluß aufs Herz und die Gesinnungen; und sehr genau hängt mit ihm zusammen das Abrichten zu gewissen nützlichen mechanischen Fertigkeiten, als kalligraphisch schreiben u. dergl., welches man auch Uebung in mechanischen Künsten nennen kann.“ Zweck des Unterrichtes ist Vervollkommnung der Erkenntnis und des Erkenntnisvermögens. Als besondere Zwecke werden dort (S. 204 f.) angegeben: 1. Behalten, 2. Verstehen und Empfinden, 3. Finden und Erfinden, 4. Anwenden.

β) Die gemeinnützigen Kenntnisse setzen jene voraus, richten sich nach Größe, Lage, Religion, Klima, Produktion des Staates, für den erzogen wird, sind besonderen Parteien, Klassen, Sekten, Altern unentbehrlich, besitzen also nur „relative Unentbehrlichkeit.“

„Hieraus folgt notwendig, daß man beim Unterricht ganzer Völker und auch einzelner Subjekte zuerst mit dem Allgemeinnützigen anfangen —, ehe man sich auf das Gemeinnützige einlassen dürfe. Wer die Schreibekunst unter die Einwohner von Otahiti einführen will, der thut wohl, wenn er — sie erst Worte malen lehrt, ohne sich um Fertigkeit, Richtigkeit, Schönheit, Orthographie u. s. w. zu bekümmern. Mit dem einzelnen Subjekt ist es nicht anders.“ (323.)*

„Was soll man aus der großen Masse der gesamten Menschen- und Naturgeschichte, der philosophischen und mathematischen Wissenschaften, der Künste und Handwerke u. s. w. herausheben; in welcher Ordnung soll man es nebeneinander stellen und aufeinander folgen lassen, so daß von dem Successiven das Frühere immer Vorbereitung auf das Spätere sei, das Spätere des Früheren nicht entbehren könne: das Gleichzeitige sich gegenseitig erläutere und stütze; daß alle Seelenfähigkeit der Jugend in dem Maße, worin sie vorhanden sind, gleich gut geübt und zugleich gute Gesinnungen erweckt und genährt werden und daß dies alles in Rücksicht auf die Bedürfnisse unserer Zeiten geschehe?“ (VIII, 40.)

Auf diese und ähnliche Fragen kann jetzt noch keine befriedigende Antwort gegeben werden, „weil wir noch nicht Beobachtungen genau über den menschlichen Geist in pädagogischer Rücksicht angestellt haben.“ (VIII, 46.) Doch haben die bisherigen Versuche späteren Geschlechtern viel vorgearbeitet. Trapp will „auch sein Scherflein zur Entwicklung und nähern Bestimmung der guten Methode beitragen.“ (VIII, 52.)

*) Dieser Auszug aus Trapps breiten Ausführungen, die im Versuche 28 Seiten füllen, dürfte das Wesentliche hervorgehoben haben. Trapp bemerkt am Schlusse: „Sollten mich Irrwische verführt haben, von dieser Materie weiltäufiger zu handeln, als es manchen nötig zu sein scheinen möchte, so wird mich jeder entschuldigen, der weiß, wie es uns mit Irrwischen zu gehen pflegt.“ — Bestimmter spricht sich Trapp über das Materielle des Unterrichts im 8. Bande des Rev.-W. S. 14 ff. aus: „Allgemein-nützlich“ sind folgende Gegenstände des Unterrichts: 1. mechanische Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Zeichnen), 2. Vernunft- und Verstandesübungen (Rechnen u. a.), 3. Was zur Bildung des Herzens und der Gesinnungen beiträgt (Religion, Moral, Geschichte), 4. Was zur Erhaltung der Gesundheit dient (Kenntnis des Körpers und Diätetik), 5. Was zur Klugheit, zum äußern Wohlverhalten, zum Umgang mit Menschen und zur Erwerbung und Erhaltung des äußern Glücks dient (Kenntnis der Landesgesetze, der Klugheits- und Höflichkeitsregeln, der Natur- und Kunstprodukte des Vaterlandes, der Beschäftigungen der Menschen, der Geographie). Dies alles ist nötig bei der Bildung des Menschen im Menschen. Für die Standes- und Berufsbildung braucht man besondere Bestimmungen und Modifikationen der Unterrichtsgegenstände.

Das Formelle des Unterrichts.*)

Allgemeine Regeln.

(Rev.-B. VIII, 141 ff.)

I. „Hilf deinem Schüler recht viel Ideen und Begriffe sammeln. Dies sei der Anfang und die Grundlage jedes Unterrichts. Aus nichts wird nichts.“ (VIII, 143.) Besuche zu diesem Zwecke mit dem Schüler fleißig die Natur, „lehre ihn auf alles merken, alles wahrnehmen, alles anschauend erkennen. Was du ihm nicht im Original zeigen kannst, das laß ihn soviel möglich in Nachbildungen von aller Art sehen. Die, welche dem Original am nächsten kommen, sind die besten; ein ausgestopfter Löwe ist besser als ein in Kupfer gestochener.“ Alle Sinne müssen in Anspruch genommen werden. Man lasse die Schüler selbst eine Sammlung von Naturprodukten machen. (VIII, 145.)

II. „Um besonders den Vorrat von moralischen Ideen jeder Art zu vermehren, erzähle deinem Zögling viel.“ (VIII, 149.)

III. Dem Sammeln von Kenntnissen folgt das Ordnen. Man lege für jedes Fach besondere Bogen an und lasse die Kinder die historischen Kenntnisse auf den historischen Bogen, die geographischen auf den geographischen u. s. w. schreiben. (VIII, 160.) Tabellen für Geschichte und Geographie muß die Jugend nach und nach selbst verfertigen, „gleichsam wie ein Inventarium ihrer Kenntnisse, zur Übersicht ihrer Schätze und zur Wiederholung.“ (161 u. 189.) Auch die Regeln dürfen nicht fertig dargeboten werden sondern müssen selbst von den Schülern gefunden werden. Die Beispiele müssen solange vor der Regel hergehen, „bis sich diese selbst daraus entwickelt, bis sie von dem Schüler gefühlt“, ja oft auch von ihm in Worte gefaßt wird. (VIII, 70, 161.) Noch weniger dürfen Systeme von Regeln vortragen werden, sondern „die Regeln, die man nach und nach abstrahieren läßt, müssen langsam zu einem Gebäude geordnet“ werden. (VIII, 72.) Beim Ordnen der Ideen muß, „um dem Gedächtnis zu Hilfe zu kommen, Zeit und Ort benützt werden, um willkürliche Verbindungen zu machen, wo kein Realzusammenhang ist. Dieser letztere ist aber bei weitem das beste Hilfsmittel fürs Gedächtnis.“ (VIII, 162.)

IV. „Es wird uns nie gelingen, dem Unterricht das nötige Interesse zu geben, — wenn wir es uns nicht zur Regel setzen, vom Gegenwärtigen auszugeh'n“ (164) und zwar von dem, was gegenwärtig der Zeit und dem Orte nach ist. Der Unterricht in der Geschichte gehe also von der Gegenwart aus oder (bei Personen und Begebenheiten der Vorzeit) von etwas Gegenwärtigem (Seide—Justinian; Kirschen—Lufull).

*) Die theoretischen Erwägungen Trapps über das Formelle des Unterrichts im Verjuche (S. 315—317) bieten nichts Bemerkenswertes, an ihre Stelle ist eine Analyse aus Rev.-B. VIII getreten.

In der Geographie ist mit der Heimat zu beginnen. Ebenso in der Naturgeschichte. Auch müssen die Kinder mehr durch Sprechen als durch Lesen, mehr durch Sehen als durch Hören unterrichtet werden.

V. „Eine Haupteigenschaft des guten Unterrichts ist, daß er Abwechslung und Mannigfaltigkeit mit Einförmigkeit gehörig zu verbinden wisse.“ VIII, 166. Manche Lektionen dürfen nur eine halbe Stunde dauern, zwei verwandte Lehrgegenstände dürfen nicht hintereinander kommen; mechanische Übungen müssen mit Verstandes- und körperlichen Übungen wechseln. Dort, wo Einförmigkeit unvermeidlich ist, wie bei dem „mehrhundertmalen Wiederholen derselben Sache“ (Einmaleins u. ä.), ist Abwechslung und Mannigfaltigkeit besonders nötig.

VI. „Gile langsam.“ (VIII, 172.) Zwar geht bei Anfängern der Weg durch Vielerlei zu Viel. Später aber gilt: non multa sed multum.

VII. Auch mechanische Übungen des Geistes („Gymnastik der Seelenfähigkeiten“ 180) sind notwendig. (VIII, 175). Es ist z. B. unumgänglich nötig, daß das Gedächtnis des Kindes vieles fassen muß, „wovon sich das Kind noch keine deutliche, oft kaum klare Vorstellung macht.“ (176.) Kann dem Gedächtnis nicht durch Aufklärung und Versinnlichung zu Hilfe gekommen werden, so ist es nötig, daß das, was auswendig gelernt werden soll, oft langsam und deutlich vorgelesen wird; daß der Lehrer dann selbst mit den Kindern lerne und zwar nach sehr kurzen Absätzen, die manchmal nur 2 oder 3 Wörter enthalten, von jedem Schüler succesive laut nachgesagt werden, indem sie der Lehrer vorsagt, und wovon nach Endigung des zweiten der erste, nach Endigung des dritten der erste und zweite — und so fortan immer die vorhergehenden mit den neu zugelernten wiederholt werden.“ (179.) Vergl. a. o. S. 121 f.

VIII. „Vom ABC bis zur Universität, oder wohin sonst die Reise gehen mag, ist ein sehr langer Weg. Soll die Jugend auf demselben nicht ermüden, so muß man ihn durch viele Zwischenziele verkürzen und angenehm machen.“

1. Die Ziele müssen nach kürzern oder längern Zwischenräumen gesteckt werden, je nachdem die Jugend kleiner oder größer ist. — Was für Arten von Freuden und Belohnungen man der Jugend nach Erreichung des Zieles geben wolle und dürfe, das werden schon die Umstände lehren. Man hüte sich nur, solche zu geben, die das Herz verderben. (181.)

2. Es muß der Jugend möglich sein, das jedesmalige Ziel*)

*) Vgl. auch o. S. 118. — Es ist leicht ersichtlich, daß diese Ziele ganz anderer Art sind als die der Zillerschen Unterrichtstechnik, die man häufig als von Trapp abhängig hinstellt. — Brügel, der Verfasser des Artikels „Trapp“ in Schmidts Gesch. der Erziehung, Stuttgart 1898, schreibt (IV, 2. S. 420): „Es ist ersichtlich, wie hier der Zillersche Gedanke der „Zielangabe“ in allen wesentlichen Bestimmungen enthalten ist.“

zu erreichen und zugleich muß die Erreichung alle ihre Kraft anstrengen. Da aber die Befähigung der Schüler nicht gleich ist, werden diejenigen, die das Ziel früher erreichen, mit anderen Arbeiten beschäftigt (mit Dingen, in denen sie noch zurück sind oder auch mit Auswendiglernen schöner Stellen aus Dichtern u. s. f. 183).

3. Die Versetzung in eine höhere Klasse gehört zu den Hauptzielen. Außerdem mache man in jeder Klasse besondere Zwischenziele. „Zu diesem Ende muß man alle Gegenstände des Unterrichts in ihre Bestandteile zerlegt, vor sich haben, um einem jeden dieser Teile die nötige Zeit zuzumessen, auch zugleich die Ordnung zu bestimmen, worin sie aufeinander folgen müssen.“ (184.)

4. Vor der Versetzung in höhere Klassen pflegen gewöhnlich öffentliche Prüfungen vorherzugehen: Man kann einen guten psychologischen Grund zum Beweis ihres Nutzens angeben, den, daß der Jugend ihre Schulbeschäftigungen wichtiger werden, wenn Erwachsene, und angesehene Erwachsene, sich auch darum bekümmern.“ Können die Prüfungen aber nicht zweckmäßiger als bisher abgehalten werden, (sie gehen nur auf Auskramung dessen, was mit dem Gedächtnis gefaßt ist, S. 91), dann ist es besser sie ganz aufzugeben. „Statt dessen könnten die Eltern und Vorsteher der Schulen nur unangemeldet manchmal hinkommen und dem Unterricht beiwohnen, das würde Lehrer und Schüler besser in Atem erhalten. Auch könnten die Lehrer an Eltern und Scholarchen zu gewissen Zeiten Nachricht von dem Fleiß der Schüler einschicken, z. B. so: A B C haben die Ziele a b c d in der bestimmten Zeit erreicht.“ (185 f.)

IX. Die Wiederholung muß ein Teil des Unterrichts — hauptsächlich in den untern Klassen — werden. (VIII, 187.) Man kann z. B. den Lektionen einer Wissenschaft etwas aus einer andern beimischen. (Geographie und Geschichte!) Bestimmte Teile der Lehrbücher könnten zugleich die kalligraphischen Vorschriften sein. „Man kann auch Exempel zum Rechnen sammeln, die an viele Merkwürdigkeiten der Geschichte, Geographie u. s. w. erinnern.“ „Den Hauptinhalt jeder Lektion läßt man mit wenigen Worten von den Kindern in ein eignes Buch schreiben“ und zu bestimmten Zeiten wiederholen. (188.) „Jeder Knabe, der schreiben kann, habe dazu sein Buch; und dann sei noch ein besonderes Buch für die Schule, worin diejenigen Schüler das Gelernte zu schreiben die Ehre haben, die am fertigsten und schönsten schreiben können.“ Zu gewissen Zeiten dürfen die Schüler selbst dozieren und gleichsam des Lehrers Stelle vertreten. „Es lassen sich Schuleinrichtungen denken, wo dies täglich eine Stunde geschehen könnte.“

X. „Die Sokratische Methode*) ist unter allen diejenige, wobei das Wachstum des Verstandes und der Vernunft am besten gedeiht. — Nach der gewöhnlichen Ueberlieferungsmethode (Tradition), die man auch die Professormethode nennen könnte, schüttet der Lehrer

*) Später war Trapp ein entschiedener Gegner der Sokratischen Methode. S. S. 87.

aus feinen vollen Magazinen immer in den leeren Kopf des Schülers hinein, unbekümmert, ob die Saat dem Boden angemessen, ob der Samenkörner auch zu viel, ob auch gerade jetzt die rechte Säezeit sei (VIII, 189 ff.). Freilich ist die Sokratische Methode aus verschiedenen Gründen in unseren Schulen wenig anwendbar. Deshalb wünscht Trapp, „daß Vätern und noch mehr Müttern — durch Verfertigung mehrerer solcher sokratischer Gespräche, als wir in Campens u. a. Schriften schon haben, der Weg zur Benutzung dieser Methode gebahnt werden möge. Jeder gelegentliche Unterricht wirkt, wann es auf den Aufbau der Vernunft ankömmt, mehr als der, welcher sich nach dem Glockenschlage richten muß.“ (192, vgl. auch VIII, 130.)

Um den Wert der analytischen Methode darzutun, übersetzt Trapp den Artikel Analyse aus der Encyclopédie. (VIII, 192.)

Soll ein erwünschter Fortgang im Lernen bewirkt werden, so wird immer die Hauptsache bleiben, „daß man den Unterricht so reizend als möglich mache, um recht viele und dauernde Lust (Interesse S. 122) zum Lernen zu erwecken.“ Sie kann „das Fassungsvermögen erweitern, das Gedächtnis stärken, der Einbildungskraft Flügel geben, die Denkraft anstrengen, den Witz beleben, den Flatterfynn zusammenhalten, die Trägheit spornen, die Beharrlichkeit schmerzlos machen, und obenein — wahrlich keine unbedeutende Zugabe — die Gesundheit erhalten.“ (VIII, 102 ff.)

„Ich trage kein Bedenken, allen Eltern und Erziehern folgenden Rat, als den besten zu geben, den die ganze Lehre vom Unterricht hat, und woraus beinahe alle übrigen Vorschriften der guten Methode fließen, oder doch nur erst brauchbar werden, wenn man seine Befolgung vorseht, einen Rat, an den ich mich selbst halte, soweit es mir möglich ist, und dessen Nutzen ich also aus Erfahrung kenne: Kehret um und werdet wie die Kinder!“ (VIII, 126.)

Zum Schlusse sollen hier noch Trapps gelegentliche Aeußerungen über die sogenannte

„Verwebungsmethode“*)

zusammengestellt werden.

Die Methode hat den Vorzug, „nach welcher für die untern Klassen die Kenntnisse an gewisse leitende Ideen angereihet, aus den verschiedenen Disziplinen, wozu sie gehören, herausgenommen und in einander verwebt werden.“ (XVI, 136.) Die Kupfer zum Basedowschen Elementarwerke oder andere Bilder können anfangs im Mittelpunkte des Unterrichts stehen. Wie er sich die Ausführung denkt, zeigt er an einer Reihe von Beispielen (Vers. 97—129, Rev.-B. VIII, 146—148.) Man braucht den Unterricht nicht nach Stunden abzutheilen, man geht immer aus einer Wissenschaft in die andere über „nach einer natürlichen leichten Verbindung der Ideen.

*) Der Ausdruck wird von Trapp gebraucht: Rev. XVI, 137

So kommt man z. B. vom Papagei (Naturgeschichte) auf Alexander den Großen (Geschichte), der sie zuerst nach Europa (Geographie) brachte“ (VIII, 146). „Wer diesen Unterricht chaotisch nennen will, der thue es; am Namen liegt mir nichts, wenn er nur der Natur der Kinder angemessen ist, nur Wißbegierde und Vernunft in ihnen erzeugt.“ (VIII, 148.)

„Außer den Kupfern und Gemälden giebt es noch einen Faden, an welchem man besonders historische, geographische, chronologische u. Kenntnisse anreihen kann — das sind die Landkarten.“ (Vers. 121). Regeln zum Gebrauche derselben: „1. Man fange nicht mit dem Globus, auch nicht mit ganz Europa, überhaupt mit nichts allgemeinem an, sondern mit dem Fleck, worauf man selbst mit seinem Zögling ist. Zu diesem Fleck setze man nach und nach immer hinzu, anfänglich die Straßen des Ortes, wo man ist, dann die herumliegenden Dörfer und Städte — Provinzen, bis man ganz Deutschland hat. Bei jedem Ort, den die Kinder behalten sollen, erzähle man eine Merkwürdigkeit — wobei man auch manchmal die ältern Namen der Dörfer und Städte anführen und behalten lassen kann. 2. Man zeichne den Kindern die Gegenden und Länder vor und übe sie, daß sie sie selbst zeichnen lernen —. 3. Wenn man mit diesen Übungen eine Zeitlang fortgefahren hat, alsdann erst lege man den Lehrlingen eine Karte von Europa vor, und lasse sie die verschiedenen Länder mit den Figuren vergleichen, die sie selbst davon gemacht haben. Ferner stelle man mit ihnen Reisen an, erstlich von Ort zu Ort, zweitens von Mann zu Mann —. Wenn man zu dieser Übung anfänglich lauter igt lebende und nachher auch schon verstorbene merkwürdige Personen nimmt, so macht man die Kinder auf die angenehmste, leichteste und nützlichste Art mit vielen Namen und Sachen bekannt, die sie gewöhnlich später, mit Widerwillen und ohne Nutzen lernen und vergessen, wann sie sie kaum gehört haben.“ (Vers. 122—3.) „Man könnte (auch) den Boden eines Zimmers ausmalen wie eine Karte, worauf Europa, Asien und Amerika wären, und dann die Kinder von einem Lande zum andern reisen lassen.“

Später nähert sich Trapp mehr dem Zillerschen Konzentrationsbegriff, wenn er schreibt: „Es ergibt sich, daß Menschen-, Natur- und Kunstgeschichte die [nie] versiegenden Quellen einer lehrreichen Unterhaltung für die Jugend, und daß historische Kenntnisse der bequemste Zeitfaden sind, die meisten übrigen Kenntnisse daran zu reihen, sie genießbar und fruchtbar zu machen.“ (VIII, 159.)

Besondere Mittel zur Erreichung einzelner Zwecke des Unterrichts.

a) Behalten als Zweck des Unterrichts.

Beim Behalten als Zweck des Unterrichtes ist von der „Erlernung der sogenannten Gedächtniswissenschaften“ zu reden.

Lesen.

Es ist gut, die Kinder früh lesen zu lehren, denn

1. ist es eine Beschäftigung mehr, indem sie es lernen,*)
2. ist es auch eine Beschäftigung mehr, wenn sie es gelernt haben,
3. werden sie gewöhnt, „sich an der idealen Gegenwart und an dem idealen Genuß der Gegenstände zu begnügen. (355.)

Es ist unnötig beim Lesenlernen die einzelnen Buchstaben vorher kennen zu lernen;**) denn wir lernen in vielen Fällen eher das Ganze als die Teile. (356.) Warum nicht auch beim Lesen? Man soll auf alle Gegenstände den Namen kleben. Dieselben Namen hat man auch auf besondere Zettel gedruckt. Die Kinder bekommen einen solchen Zettel in die Hand und müssen nun den betr. Gegenstand auffuchen. Dabei sind Belohnungen auszuteilen. Hat sich eine Anzahl von Wortbildern eingeprägt, so nimmt man ein Lesebuch, worin die nämlichen Gegenstände abgebildet sind und wo über jedem steht: Was ist das? unter jedem: Das ist ein Buch u. s. f. Später kommen kleine Sätze hinzu. Einzelne Wörter müssen sich oft wiederholen und größtenteils einsilbig sein. (357.)

Man wechsele häufig mit der Methode, folge bald den Vorschlägen Campes, bald denen Wolkes u. a. (358.)

Beginnt man mit einzelnen Buchstaben, so ist zu beachten, daß dieselben nicht auf einförmigen Brettchen einfarbig aufgemalt sein dürfen. (359.)***) Die Konsonanten brauchen nicht einzeln gelernt zu werden, sondern nur die Vokale und Diphthonge. Jene werden gleich mit diesen verbunden, z. B. ab, abe, aber; Do, Dose. Auch bei dieser Art des Unterrichts hat bald das Lesebuch zu seinem Rechte zu kommen. (360.)

Buchstabiert wird gar nicht.†) „Den Lebhaftern und bessern

*) „Die frühe Selbstthätigkeit ist auch kein kleiner Gewinn bei dem frühen Lesenlernen. Wie früh (die Kinder lesen lernen sollen) — das entscheiden die Umstände und zu diesen gehört auch die Neigung und Fähigkeit zum Lesenlernen, die sich bei einem Kinde früher, bei dem andern später, bei dem einen stärker, bei dem andern schwächer findet.“ (Trapp unter dem Zeichen G. in der Neuen Allg. D. Bibl. 88, 179, wo er ein Buch Teumers, Diak. zu Plauen i. B., rezensiert. Teumer behauptet, schon seit 1781 die Lautiermethode angewandt und Kinder „auf gleichsam spielende Weise — höchstens in 3 Monaten fertig und schön“ lesen gelehrt zu haben.)

**) „Man kann noch einen Schritt weiter gehn und zweifeln, ob's zum Lesenlernen durchaus nötig sei, die einzelnen Buchstaben vorher kennen zu lernen. Wenn man bedenkt, daß wir in allen Fällen eher das Ganze kennen und benennen lernen als seine Teile; daß wir auch den Kindern bei allen Dingen, die ihnen vorkommen, sagen, das ist ein Pferd, ein Esel — und nicht anfangen mit dem Auge des Pferdes, mit dem Ohr des Esels —; so scheint es, daß wir bei Wörtern und vielleicht gar bei ganzen Redensarten das Nämliche thun könnten, das Ganze erst ins Auge fassen und benennen lassen und dann nach und nach zu den Teilen fortgehen.“

***) Die Verschiedenheit der Figuren, auf denen die Buchstaben stehen, und der Farbe, in der sie aufgemalt sind, soll das Behalten der Buchstaben erleichtern und das Interesse wach erhalten.

†) Bajedow ist nie über die Buchstabiermethode hinausgekommen. Noch in einem seiner letzten Werke („Unerwartlich große Verbesserung der Kunst Lesen zu lehren“ 1785) vertritt er sie. Dasselbe gilt von Campe und Vogel. Vgl. auch Rehrbach, Mitteilungen — VII, 339. —

Köpfen wird das ewige Buchstabieren zum Etel, und den schlechtern scheint es auch nicht viel zu nutzen. Sie lernen das eigentliche Lesen eben so schwer, wenn sie zwei Jahr, als wenn sie zwei Monate buchstabiert haben.“ (360.) Auch für die Orthographie wird durch das lange Buchstabieren keine Erleichterung geschaffen; denn diese „ist viel zu unnatürlich, als daß sie auch durch zehnjähriges Buchstabieren könnte behalten werden;“ sie ist eine Sache, die mehr durch die Augen, als durch die Ohren und mehr durch eigene Übung im Schreiben, als durch Vorsagen muß erlernt werden.“ Daher muß von Anfang an das Schreiben mit dem Lesenlernen verbunden werden. (361.) Freilich ist es eine Schwierigkeit, daß das geschriebene Alphabet nicht mit dem gedruckten übereinstimmt. Man muß deshalb entweder mit dem geschriebenen Alphabet den Anfang des Lesenlernens machen oder beide Alphabete zugleich lernen lassen. Das geschriebene lateinische Alphabet ist dem deutschen vorzuziehen. (362.)*

Bei seinen Beurteilungen der Bücher Oliviers, Stephanis u. a. über Lesemethoden in der Allg. D. Bibl. kommt Trapp häufig auf seine eignen Ansichten über den ersten Leseunterricht zu sprechen. In der letzten Arbeit für die N. Allg. D. Bibl. (Bd. 102, 377—412) rezensiert er nicht weniger als 18 Bücher, die sich mit dem Lesenlehren beschäftigen. Es finden sich da u. a. folgende Bemerkungen von Trapp:

„In Hrn. Wahrmut's kleiner Schrift [Über die zweckmäßigste Leselehre — Passau 1804] findet Rez. seine eigne Ansicht buchstäblich ausgedrückt wie folgt: Die Namen Selbstlauter und Mitlauter führten mich auf die Beurteilung der Richtigkeit dieser Benennungen. Ich fand zwar, daß jeder Buchstabe selbst töne, daß aber der Ton der sogenannten Selbstlauter reiner und einfacher sei als der der übrigen Buchstaben und daß sie gleichsam die Elementartöne für den neugebornen Menschen bilden. Dies verleitete (bestimmte, sagt Rez.) mich, die Bezeichnung dieser Töne als die Grundlage des ersten Leseunterrichts betrachten und sie als das Leichteste und Einfachste für den neuen Lehrling allem Leseunterrichte voran zu schicken. An dieses Leichte und Einfache sollte das weniger Leichte allmählich geknüpft und so fortschreitend der Unterricht vollendet werden. Die ersten Töne, welche das Kind bezeichnen lernen sollte, wären also a e i o u.

(Rez. setzt noch ä ö ü dazu und ordnet sie so:

a ä e i o ö u ü

*) „Es gehört zu den Wünschen, die nicht erfüllt werden, daß wir nur ein einziges Alphabet für Latein und Deutsch, für den Druck und für das Schreiben hätten; ferner, daß die großen Buchstaben nur der Größe und Dichte, und nicht auch der Figur nach von den kleinen verschieden wären.“ (362.)

Vgl. Basjedow, Plan des wahren Philanthropen. 3. Stück des Phil. Archivs. Dessau 1776, 65. Ferner in der oben genannten Schrift Basjedows „Unerwartlich große Verbesserung —“ S. 11 gegen die großen Anfangsbuchstaben, die zu schreiben „zu den Schwachheiten der Deutschen“ gehört. Endlich B. J. 1789 II, 400—4.

wie sie von der linken zu der rechten durch allmähliche Verengerung und umgekehrt von der rechten zur linken durch allmähliche Erweiterung der Mundhöhle gebildet werden. Ferner würde Rez., wenn er eine Fibel schriebe, jeden von diesen 8 Selbstlautern zweimal erscheinen lassen, einmal gedehnt und einmal ungedehnt, beide Mal von gleicher Höhe, aber die gedehnten breiter, oder welches auf eins hinaus kommt, dicker:

Gedehnt: a ä e i o ö u ü.

Ungedehnt: a ä e i o ö u ü.

Dies scheint dem Rez. aus mehr als einer Ursache mit zum Elementarunterrichte zu gehören.)

Hierauf folgte ab, eb, ib, ob, ub, sodann ba, be, bi, bo, bu. (Rez. würde nun, wie sich von selbst versteht, jedesmal 8 Silben haben, wo Hr. W. ihrer 5 hat und würde diese 8 dreimal haben, nämlich mit gedehnten und ungedehnten Selbstlautern. Diese letzten finden nur hinter ungedehnten Selbstlautern statt; ihr Dasein offenbart sich bis jetzt bloß durch ihre Verdoppelung, es könnte aber auch wie bei den Selbstlautern durch ihre Verdickung, und durch diese ganz unzweideutig, bezeichnet werden. — Hier ein paar Beispiele:

Ged. Selbstl.: Hale Heer Speere

Ged. Mitl.: alle Herr Sperre.

Beiläufig ist hier zu merken, daß h nie gedehnt und ch nie ungedehnt gesprochen werden kann, daher jenes keiner Verdoppelung fähig und dieses keiner bedürftig ist.

Daß übrigens derselbe Konsonant bald mehr bald weniger gedehnt ausgesprochen werde, gehört auch noch in die Elementarlesekunst und ergiebt sich aus folgenden Beispielen:

er fällt, von fallen; er fällt, von fällen, halt, von halten;
es hallt, von hallen, hart, durum; er harrt, von harren.

Dies geschieht weit öfter, als man glaubt, so lange man nicht darauf achtet, und daß man nicht darauf achtet, kommt, wenigstens zum Teil von dem etymologischen Aberglauben unserer sogenannten Rechtschreibung her, als welche befiehlt, daß man z. B. fällt, cadit, mit einem doppelten l schreibe, weil es von fallen herkomme — als wenn man das dem Worte nicht ohnehin ansähe, und als ob es, besonders zum Behuf des Wortkörper-Lesens und Schreibens, bei einigen Wörtern mehr als bei andern darauf ankäme, daß man ihren Ursprung ihnen ansähe. Wer sieht es z. B. gedacht an, daß es von denken herkömmt? Wer sieht es zwar an, daß es aus es ist wahr und Junker, daß es aus junger Herr oder Jungherr zusammengezogen ist? Kann man aber dessen ungeachtet diese Wörter nicht eben so bald und eben so richtig lesen und schreiben lernen als die übrigen, angeblich etymologisch richtig geschriebenen? — Oder vielmehr, man lernt dergleichen Wörter wie fällt, cadit, eher richtig lesen, wenn es mit einem l, als wenn es mit zweien geschrieben ist: denn in dem zweiten Falle steht es auch wie fällt von fällen; und wo man einen gedoppelten Mitlauter

sieht, da ist man eben so geneigt zum Dehnen und bei natürlicher Rechtschreibung müßte man da auch eben so gut dehnen als bei einem gedoppelt stehenden Selbstlauter.)

Diese zusammengesetzten Buchstaben (ab, ba u. s. w.) dürfen jedoch nicht vereinzelt ausgesprochen werden, sondern in ihrer Zusammensetzung muß der Lehrling das Unbekannte in dem Bekannten kennen lernen. Das Lesenlernen ist nämlich bei jeder Leselehrmethode zugleich eine Synthesis und Analysis. Nach meiner Meinung sollte die Synthesis früher vorgenommen werden, als der Schüler einzeln alle Töne kennen lernt; denn es ist ermüdend und zugleich verwirrend, so viel einzelne Töne gleich zu Anfang, ohne sie zu Silben zusammen zu setzen, lernen zu müssen. Bei fortschreitendem Unterrichte kann der Lehrer nach der individuellen Fähigkeit des Lehrlings allmählich zur Analysis übergehen und dieselbe vorzunehmen seine Zöglinge anhalten. Diese Lehrmethode scheint mir naturgemäßer zu sein, als jede andere. Geht es doch in aller menschlichen Erziehung und Bildung auf die eben beschriebene Weise zu, und lernen wir doch reden, ohne zuvor buchstabiert zu haben: warum sollten wir bei dem Lesenlernen eine andere Methode wählen, da jene, je reiner sie geübt wird, desto besser gerät?“ —

Während Stephani alle Mitlauter ohne Zusatz irgend eines Vokals aussprechen läßt, findet Trapp diesen Hilfslaut unvermeidlich. Doch lehnt er das von Olivier vorgeschlagene ö als Hilfslaut ab, er wünscht dafür das ungedehnte e, wie wir es in der letzten Silbe von besehen, geschehen und dergl. aussprechen. „Das ungedehnte e ist unter allen ungedehnten 8 Selbstlautern am wenigsten hörbar.“ — „Rez. läßt diesen Hilfslaut lieber vor dem Mitlauter, dem er zu einem Namen behilflich sein soll, hergehen als ihm folgen. Er nennt das b ebb, das d edd, das g egg, das ch ech, das k ekk usw., wie man schon von jeher, das s ess, das l ell, das m emm, das n enn, das r err nennt. Dies hat den Vorteil, daß der Mitlauter — der, wie man aus der Verdoppelung sieht, gedehnt ausgesprochen werden muß, desto hörbarer wird, indem er ganz austönt und somit seinen Hilfslaut beinahe verschlingt oder vergessen macht. Steht er aber vor diesem: so ist es gerade umgekehrt: man hört ihn nicht so lange, und kein noch so kurzer folgender Vokal kann machen, daß man lange genug bei dem vor ihm auszusprechenden Konsonant verweilt: der Mechanismus des Sprechens gestattet es nicht.“ —

„Sichtbare Wörter mittels der Werkzeuge des Sprechens hörbar darstellen lernen, heißt dem Rez. elementarisch lesen lernen. Wörter, nicht Worte; jene sind der Körper von diesen; diese erhalten den Sinn von jenen; jene werden gesprochen, diese geredet. Beide können sichtbar dargestellt, also auch gelesen werden; aber um Wörter recht lesen zu können, muß man ihren rechten Laut, um Worte recht lesen zu können, muß man ihren rechten Ton hörbar zu machen wissen. Hörbar, denn hier ist vom elementarischen

Lesen die Rede, welches nicht bloß mit den Augen kann verrichtet werden. Es ist ferner vom elementarischen Lesen der Wörter die Rede, welches dem elementarischen Lesen der Worte vorangehen muß — wie in der Natur das Sprechen dem Reden vorangeht — und welches daher vorzugsweise das elementarische oder eigentliche Lesen heißt.“

Trapp schließt seine Besprechung: „Unser einer lernt nun daraus, daß manche Dinge so neu nicht sind, als sie ihren Erfindern und Freunden manchmal scheinen —.“ Unzweifelhaft ist Trapp wie andre auch selbständig und früher als Stephani u. a. zu seinen in der Allg. D. Bibl. mitgeteilten Resultaten gekommen. War er doch nicht bloß groß in der Theorie des ersten Leseunterrichts, wie seine sorgfältigen Rezensionen in der Allg. D. Bibl. beweisen, sondern auch in der Praxis — er ließ es sich nicht nehmen, wie schon in der Biographie mitgeteilt wurde, noch im Alter in seinem Institute den Elementarunterricht selbst zu erteilen. Es gilt eben auch hier:

„Von der Natur geführt begegnen einander die Forscher.

„Allenthalben und stets leuchtet ihr himmlisches Licht!“

Die Darstellung im „Versuch“ weicht übrigens von der eben besprochenen erheblich ab. Es zeigt sich in ihr deutlich der Einfluß des Dessauer Philanthropins, vor allem aber der Gedikes. Zum Vergleiche mögen hier dessen Ansichten über den Leseunterricht, wie er sie in einer heute nur noch wenig genannten und bekannten Schrift äußert, Platz finden. Die Wichtigkeit und Seltenheit des in Frage kommenden und schon öfter citierten Werkes rechtfertigt wohl die folgende Abschweifung.

[Das Buch („Aristoteles und Basedow oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern von Friedrich Gedike, Prorektor des Friedrichswerderschen Gymnasiums zu Berlin.“ 1779) ist „dem unermüdetthätigen Beförderer der Schulverbesserung“ Minister Freiherrn von Zedlitz gewidmet. Es enthält Uebersetzungen (Aristoteles, Platons, Quinktilians Gedanken über die Erziehung u.) und eigne Aufsätze (1. Vom Lesenlernen und andern verwandten Materien. 2. Vom Sprachstudium überhaupt. 3. Von der lateinischen Sprache. 4. Von der griechischen Sprache. 5. Allgemeine Erfordernisse zur Verbesserung des Schulwesens. 6. Woher der allgemeine Fond zur Schulverbesserung. 7. Basedow — eine Ode.)*]. Die Stellung Gedikes zu Basedow geht aus folgenden dem Vorworte entnommenen Sätzen hervor: „Immer bleibt indessen Basedow der Mann, dem unsre Zeiten eine Ehrensäule schuldig sind. Die überall rege Aufmerksamkeit auf Erziehungs- und Schulverbesserung

*) In der Allg. D. Bibl. (38, 333 ff.), wo das Buch besprochen wird, heißt es: (Es ist) „ein Triumph für Basedow, von dem Lehrer eines Gymnasiums besungen zu werden.“ H. Göring bringt in Meyers Bibl. päd. Klassiker, Bd. Basedow, die Ode zum Abdrucke. Doch citiert er aus zweiter Hand, mehrfach entstellt. Richtig findet sie sich bei Pinloche.

ist sein Werk. Er weckte die schlummernden Arbeiter auf. Er machte Bahn. Aber sicherlich verdient er auch keinem, der zu einerlei Ziel mit ihm hinstrebend sich hie und da einen andern Nebenweg wählt.“ — Bei seinen Arbeiten über den elementaren Leseunterricht ließ sich Gedike von dem Sage leiten: „Einem großen Manne ist nichts zu klein“ (125). Er war der Ansicht, daß „zur Verfertigung eines guten ABC- und Lesebuchs mehr Scharfsinn und Beurteilungskraft gehöre als zur Kompilation eines ganzen dicken Quartanten.“

In der Abhandlung „vom Lesenlernen etc.“ (93—132) wird zunächst die Buchstabiermethode mit ihren „folternden Übungen“ und „Henkersmartern“ geschildert. Dann heißt es weiter: „Kann man sich eine unpsychologischere, widernatürlichere Methode denken? — Die Entwicklung einzelner Menschen geht eben den Gang, wie die des ganzen Menschengeschlechts. Sinnlicher Eindruck — Begriff — Streben, seine Begriffe mitzuteilen — Sprache — Bilderschrift für sinnliche Ideen — Hieroglyphenschrift für Nationen — endlich Buchstabenschrift: dies ist die Stufenfolge, nach der die Ausbildung des psychologisch betrachteten Menschen überhaupt und noch jetzt die Ausbildung jedes einzelnen Menschen geschieht —. Aber dafür lehrt man lieber den Gang der Natur völlig um. Man fängt an durch Buchstabenschrift zu unterrichten, da man erst durch Bilderschrift thun sollte. Man fängt an, Sprache zu lehren, ehe das Kind Begriffe hat.“

„Das Kind lerne nicht eher lesen, bis es zusammenhängend denken — — und zusammenhängend reden kann.“ „Mag denn aber das Kind auch noch so spät erst lesen lernen — besser doch, als eine frühe Lesemaschine daraus gemacht.“

Für den Zögling wäre es ferner besser, „wenn er der Natur gemäß erst zeichnen lernte, eh er zu schreiben anfinge.“

An die Stelle der synthetischen Lesemethode, die von den Buchstaben zu den Silben und Wörtern geht, muß die analytische treten, die vom Ganzen zum Teile schreitet. Es wird mit dem Zögling gleich ein „ordentliches zusammenhängendes Buch“ gelesen. „Und zwar soll dies erste Buch, das (der Zögling) zu lesen bekommt, von Sachen handeln, die er schon durch mündlichen Unterricht gefaßt hat.“ —

Es ist „höchst sonderbar und widersinnig, daß wir Deutsche zweierlei Schrift haben — —. Vernünftiger wärs, wenn wir endlich einmal eine von den beiden Arten Schriftzeichen fahren ließen, und wie andre Nationen zu Druck und Schrift völlig einerlei Zeichen nähmen. — — Am liebsten aber säh' ich, wenn wir beide Arten der Schrift ganz wegwürfen, und uns im Druck und Schreiben — — immer und bloß der lateinischen Lettern bedienten. Dadurch erleichterten wir dem Ausländer wenigstens um etwas die Erlernung unserer Sprache, und ersparten ihm den barbarischen gothischen Anblick. Denn im Grunde sind doch unsre Lettern, wie wir sie im Druck gebrauchen, größtenteils lateinisch, nur verhäßlich. Das

Darauf lasse man die Einheiten in jeder Abteilung zusammenzählen und frage: Wieviel ist 2×2 , 2×3 , 2×4 u. s. f. „Wer es ohne Fehler weiß, bekommt eine Rosine zur Belohnung.“ (366.)

„Wie bald sich das in Musik gesetzte Einmaleins*) singend erlernen lasse, weiß ich aus Mangel der Erfahrung nicht zu bestimmen.“ (367.) (Ein Lehrplan fürs Rechnen findet sich Rev. VIII, 184. S. 170 ff. auch Bemerkungen über das Einmaleins.)

Kalligraphie.

„Eine vermeinte Gründlichkeit und eine irrige Vorstellung von den Elementen, mit welchen man anzufangen habe, scheint in dem Schreiben-, Lesen- und Sprachenlernen gleich schädliche Methoden hervorgebracht zu haben. Es fehlt weiter nichts, als daß man die Kinder auch eher Buchstaben und Silben, als Wörter sprechen lehre, und daß die Ammen so gründlich werden und den Kindern die Wörter in der Ordnung vorsagen, in welcher die Partes Orationis in der Grammatik auf einander folgen, erst lauter Nomina, dann Pronomina u. s. w.“ (371.)

Das Schreiben ist mit dem Lesen zugleich zu lehren. (367.) Man lasse die Kinder an einzelnen Buchstaben nicht lange sich üben, sondern schreibe ganze Wörter, „weil einer, der ganze Wörter gut schreibt, auch einzelne Buchstaben gut machen kann.“ (368.) Da die Sinnlichkeit und Flüchtigkeit der Kinder bei einer so trockenen Sache nicht lange aushält, sind zum Schönschreiben Viertelstunden zu bestimmen, „die man zur Abwechslung unter die übrigen Lektionen mischte.“ (369.)

Zeichnen.

„Das Zeichnen* muß mit dem Lesen und Schreiben zugleich angefangen werden, wenn es nicht etwa gar voran zu schicken ist. Es kann beim Lesen- und Schreibenlernen als ein Hilfsmittel gebraucht werden.“ (371—372.)

Geschichte.

„Die Hauptwissenschaft des Gedächtnisses ist die Geschichte mit ihren Hilfswissenschaften Geographie, Chronologie“ u. s. w. (372.)

Die gewöhnlichen Compendien der Geschichte gewähren der Jugend weder Nutzen noch Vergnügen. „Auf der andern Seite

*) Brügel schreibt in dem genannten Aufsätze über Trapp in K. A. Schmid's Geschichte der Erziehung (Stuttgart 1898) IV 2, 431: „Einen ganz merkwürdigen Gedanken spricht er, wenn auch nicht als eignen, aus, — das in Musik gesetzte Einmaleins singend lehren zu lassen (!).“ Dazu ist zu bemerken, daß im Dessauischen Institut nicht nur beim Lesenlehren, sondern auch beim Rechnen das Vorsingen angewendet wurde. Bei Beschreibung seiner Lesemaschine sagt Wolke: „Zu dieser Lesemaschine sind noch einige Zahlenstreifen hinzugefügt, weil das Commandieren —, Vorsprechen, Vorsingen der Zahlen, wie der Silben einerlei vorteilhafte Wirkung hat. — Nach dieser Übung fängt man das Einmalein an, wozu unser Fürstlich-Dess. Musikdirektor Rust eine Melodie komponiert hat.“ Päd. Unterh. 1778, 12. Stück, 1151—2.

sieht man, daß der Mensch von Jugend auf bis in sein Alter in der Geschichte wie in seinem Elemente, sozusagen lebt und webt.“ „Es muß also wohl nicht an der Geschichte selbst liegen, daß sie der Jugend nicht gefällt.“ (373.) Die Gründe sind vielmehr folgende:

1. Der Geschichtsvortrag des Lehrers ist meist nicht „homogen“ mit dem Gedankenvorrat der Jugend.

2. „Ein Mann oder eine Begebenheit, die in der Weltgeschichte wichtig sind, sind es darum der Jugend nicht.“

3. Man macht die Geschichte nicht „merkwürdig und interessant.“ (374.) Das kann geschehen:

a) Wenn man nicht „gleichgültig und kalt der Jugend die Geschichten und die Namen merkwürdiger Menschen entweder langsam vorkläut oder schnell heraushaspelt“, sondern durch Miene und Stimme verrät, daß man etwas Wichtiges zu sagen habe. (375.)*

b) „Man muß nicht mit der alten, sondern mit der neuen, am besten mit der neuesten und gegenwärtigen Geschichte anfangen.“ Die Zeitungslektüre ist Ausgangspunkt der Erzählung. (S. v. S. 44.) So bekommt man auch ein chronologisch-systematisches Ganze, das aber viel natürlicher ist, da man „vom Sohn, den man vor sich sieht, auf den unbekanntem Großvater“ zurückgeht. Freilich macht eine solche „Zeitungsstunde weit mehr Mühe und Vorbereitung als der Unterricht nach einem Compendium.“ (376.)

Rochows Manier kann angewendet werden, indem man zu jedem geschichtlichen Namen eine interessante Geschichte erzählt. (377.) Auch können die Begebenheiten in die Kindersphäre gebracht und anschaulich gemacht werden. „Dadurch soll keine Wahrheit der Geschichte verdrängt oder in ein falsches Licht gestellt, sondern nur ihre Erlernung verschoben und der Verstand vorbereitet werden, sie besser zu fassen, und das Gedächtnis, sie besser zu behalten.“ (379.)

Von größtem Nutzen für den Geschichtsunterricht ist der Gebrauch von Bildern. Buno ist nachzuahmen, jedoch nicht seine Namenepigramme. Die Bilder sind an die Wand zu hängen und mit einem Vorhang zu verdecken, „damit der beständige Anblick — die Jugend nicht gleichgültig dagegen mache.“ (380.) Beim Malen ist mehr auf die Sache als auf Namen zu sehen. „Reihen von Begebenheiten“, nicht Reihen von Namen sind zu malen. Vor der Hand muß man sich „mit den leeren Wänden begnügen“ und die Jugend üben, sich die Begebenheiten und Namen hinzuzudenken, oder man muß sie, „auf Papier geschrieben, daran hängen.“ (381.)

*) „Es versteht sich, daß man diese Begebenheiten ganz umständlich erzählt und so anschaulich und interessant macht, als man nur immer kann.“ (384—5.)

Diese historischen Tabellen müssen die Schüler selbst anfertigen, eine für die vorchristliche, eine für die nachchristliche Zeit. *)

„Man erzählt durcheinander, wie es andere Zwecke des Unterrichts veranlassen“ und läßt jede Begebenheit in die Tabelle eintragen. Bisweilen wird dieselbe von oben nach unten, „um die Geschichte der besonderen Länder chronologisch in den Kopf zu bringen“, bald von links nach rechts gelesen, um den Synchronismus zu bemerken.“ (382.) Anfangs trägt man nur die Begebenheiten ein, die 100 Jahre von einander entfernt sind, „wobei es aber auf 10 Jahre darüber oder darunter so genau nicht ankommt“ (384); später wählt man auch Thatsachen aus, die in der Mitte des Jahrhunderts stehen; in den oberen Klassen endlich können noch manche andere Zahlen eingeprägt werden, z. B. 1356, 1517 u. s. w. (386.) Die Wiederholung muß immer auf eine neue Art und unter anderer Gestalt erfolgen. In den Abendstunden werden „historische Spiele gemacht.“ (388.) Auch die Landkarte kann zur Einprägung geschichtlicher Daten benützt werden. „Eine historische Erdbeschreibung ist eins der unentbehrlichsten Werke beim Unterrichte.“

Die Statistik ist nach und nach auch in den Schulen einzuführen.

Die Geschichte der Heimat wird mit der übrigen Geschichte „vermischt vorgetragen.“ (389.) Doch wird dieselbe besonders in ein Heft eingetragen.

Ueber den Geschichtsunterricht äußert sich Trapp auch noch in anderen Abhandlungen. Zur Ergänzung des Obigen hier folgendes aus Rev.-B. Bd. VIII, 149 ff.: „Geschichte ist die beste Lehrerin der Menschen, nicht sowohl durch die Wahrheit der Begebenheiten, die sie erzählt, als durch die Darstellung des Abstrakten im Konkreten —. Alle Volkslehrer, die ihre Kunst verstanden, kleideten ihre Lehren in Erzählung ein, um sie faßlich und angenehm zu machen. Das Volk und die Kinder müssen auf einerlei Art behandelt werden.

*) Folgende Tabelle dürfte Trapps umständlichen Angaben entsprechen:
Nach Chr.

	Namen der Länder.		
0			
100			
200			
300			

Der Abstand der wagerechten Linien entspricht einem zeitlichen Fortschritt von 100 Jahren. Die „Epochenmacher“ sind mit Frakturschrift einzutragen. Natürlich brauchen nicht alle Jahrhunderte ausgefüllt zu werden.

Man kann beide nicht besser gewinnen, als wenn man ihnen recht viel und auf eine für sie recht interessante Art erzählt. Kinder lassen oft ihr liebstes Spiel fahren, um einer Erzählung zuzuhören. Und wie viele Kenntnisse kann man ihnen nicht hier beiläufig beibringen, wie viel Ideen in ihnen entwickeln, auf wie vieles, das sie lernen müssen, vorbereiten, sie begierig darnach machen!

Darf man der Jugend auch Geschichten erzählen, die ganz oder zum Teil erdichtet sind? (Die Frage wird bejaht und an Livius, Telemach, Robinson erinnert.)

Eine andere Frage ist es, ob man der Jugend auch
Märchen

erzählen dürfe. Schummel sagte in der Ankündigung zu den „Märchen“, die er vor einigen Jahren für die Jugend herausgab: „Die Kinder haben auch ihre Feenzeit.“ Basedow fand dies gegründet und bestellte Exemplare für das Dessauische Institut. Auch ich lasse meiner Jugend die „Märchen“ — aus folgenden Gründen:

„1. Sie machen (den Kindern) ein unbeschreibliches Vergnügen.“

„2. Die Schädlichkeit ist so groß nicht, als sich einige vorstellen; besonders wenn der übrige Unterricht so beschaffen ist, daß er den Verstand der Jugend aufklärt und sie die Unmöglichkeit der in den Märchen erzählten Begebenheiten einsehen lehrt.“ — Wird aber durch die Märchen nicht Hang zum Widernatürlichen, Abenteuerlichen, Wunderbaren und dadurch zur Schwärmerei und zum Wunderglauben erzeugt?

„3. Die Neigung zum Wunderbaren ist wie die Neigung zum Spiel so innig mit der menschlichen Natur verwebt — daß es auf immer unmöglich sein wird, (sie) ganz zu unterdrücken.“ „Man geb's ihnen (das Wunderbare) satt und unterhalte dabei ihre Liebe zum Natürlichen.“ (Man belehre sie auf ihre Fragen von der Unwahrheit, Unnatürlichkeit und Unmöglichkeit dessen, was man ihnen erzählt.)

„4. Wenn ich das Geschäft des Erzählens nicht übernehme, übernehmen es „Domestiken, Ammen, Großmütter und treiben es verkehrt.“ Darum thue ich es lieber selbst.

Beim Erzählen der „Hexen- und Gespensterhistörchen muß man äußerst vorsichtig sein, um die jungen Seelen vor Furcht zu bewahren,“ besonders muß man auch mit „dem Teufel behutsam umgehen.“

Interessant ist es, wie die anderen „Revisoren“ in Fußnoten Trapp entgegentreten. Gegen den Märchenunterricht wird geltend gemacht:

1. Eine Sättigung der Phantasie ist nicht möglich und es ist

2. nicht ratsam, sie zu reizen, weil sie leicht den Vorsprung vor andern Seelenkräften gewinnt. Es ist dies besonders in unsern phantasiereichen und nervenkranken Zeiten höchst gefährlich“ —

3. „Einem Kinde, welches eine Zeit lang mit wundervollen Histörchen gesättigt ward, schmeckt lange keine andere Seelenspeise, die nicht eben so gewürzt ist.“

Trapp entgegnet auf diese und andere Einwürfe: „Das Problem bleibt für mich unaufgelöst! insofern nämlich, daß ich mir nicht getraue andern das sicher anzuraten, was ich, wie gesagt, bei meinen Kindern selbst thue.“

b) Glauben als Zweck des Unterrichts.

Da die Jugend im Leben oft nötig hat, die Glaubwürdigkeit anderer zu prüfen, so muß der Verstand der Jugend geschärft werden, daß sie das Wahre vom Falschen, das Wahrscheinliche vom Unwahrscheinlichen unterscheiden lernt. (391.) Eine Sammlung von Rechtsfällen, „wo die Richter sich geirrt haben“, wäre zu lesen und zu prüfen. Hieran könnten auch Disputationen (1—2 Stunden wöchentlich) angeschlossen werden. Dabei ist jedoch sorgfältig zu vermeiden, über religiöse, theologische, moralische, philosophische und solche historische Wahrheiten, worauf sich die Religionen gründen, zu disputieren, „nicht einmal durch Erzählung der Streitigkeiten darüber (darf) der Jugend Anlaß zum Zweifeln und Disputieren gegeben werden.“ (392.)

c) Verstehen und Begreifen als Zweck des Unterrichts.

Um die Jugend verstehen und begreifen zu lehren, hat man „die Universität in die Schulen eingeführt.“ Durch den zusammenhängenden Vortrag wird aber jener Zweck nicht erreicht.

Vor allem ist es nötig, gut vorzulesen. „Was dann noch unverständlich bleibt, muß sorgfältig erklärt werden,“ wo es angeht, immer durch Versinnlichung. (393—394.)

„Einige Sachen sind von der Art, daß kein Mensch sie jemals begreifen lernt, z. B. die Geheimnisse der Religion. Gebraucht man niedrige Gleichnisse zur Erläuterung, wie z. B. „die Mistgabel zur Erläuterung der Dreieinigkeit“, so schadet man. Man lasse sie darum nur, wenn auch unverstanden, memorieren. (394.)

Einige Dinge können in einem gewissen Alter überhaupt noch nicht verstanden werden. (395.) „Es scheint mir eine der schwersten und feinsten Arbeiten zu sein, „für die Jugend die schicklichen Materien des Unterrichts und der Lektur zu bestimmen.“ (397.) (Hier wendet sich Trapp auch gegen die Leitfäden, die in „ungeheurer Menge gemacht“ würden.)

„Es ist sonderbar, daß man das Rechnen*) darum weiter hinaussetzt, als das Lesen und Schreiben, damit der Verstand erst stärker werden soll, und daß man doch nachher das Rechnen eben so mechanisch wie andere Dinge ohne Zuthun des Verstandes treibt.“

„Addieren und Subtrahieren kann man schon kleine Kinder an Nüssen u. dergl. lehren, ohne daß sie Zahlen kennen.“ (400.)

*) Vergl. auch o. S. 143.

Zur Verdeutlichung der Einheiten, Zehner, Hunderte zc. dienen Kästchen mit verschiedenen Fächern, welche zur Aufnahme von Quadraten mit gemalten Punkten bestimmt sind. In dem einen Fache liegen die Einer, im andern die Zehner u. s. f. (401.)

„Die gewöhnlichen Rechenbücher fangen allen psychologischen Gesetzen zuwider, mit den vier Species in unbenannten Zahlen an.“

Auch die Brüche sind zu „versinnlichen und in wirklichen Dingen darzustellen.“

d) Empfinden als Zweck des Unterrichts.

Werke des Geschmacks, religiöse und moralische Schriften, besonders Poesien sollen die Kinder nicht bloß verstehen, sondern auch „empfinden, sie müssen innig davon gerührt und durchdrungen werden.“ (402.) „Wenn jemals, so ist es hier nötig, gut deklamieren zu können.“ „Langweilige Bergliederungen der Schönheiten“ sind zu unterlassen. Sind sie unbedingt nötig, so muß um die Empfindung des Ganzen nicht zu schwächen, die Stelle noch einmal, durch keine Erklärung unterbrochen, vorgelesen werden.

Die gewöhnliche Erklärung der alten Schriftsteller bringt es mit, daß viele Schüler bloß dem Lehrer nachbeten: „Das ist schön,“ ohne es selbst zu empfinden. In der Muttersprache lernt man weit mehr von selbst empfinden. (403.) Darum ist es falsch, Horaz zu erklären und das Lesen von Werthers Leiden zu verbieten. „Ein Schüler verachtet den Lehrer, der den Werther und dergleichen Bücher verachtet, und ein verachteter Lehrer kann nie das Herz dessen bilden, der ihn verachtet. Wenn man dergleichen Bücher mit der Jugend liest, so hat man noch den großen Vorteil, daß man sie aufmerksam machen kann auf die Trugschlüsse, die bisweilen vorkommen, daß man dem Helden das Blendende nehmen und ihn auch in seinen Schwächen zeigen kann.“ (404.)*

„Tacitus ist das Buch der Greise, sagt Rousseau; aber niemand glaubt es ihm. Horaz ist das Buch der Männer — — aber man plagt die Jugend noch immer damit. — — Komödien, Tragödien, Horat, Grandison, Clarissa, Werther u. a. m. sind die Bücher der Jugend; aber sie muß sich zur Lesung derselben stellen.“ „Ich möchte wissen, was die arme Jugend, die nun einmal ein Herz und eine rastlose Thätigkeit hat, bei dem langweiligen Unterricht und in den noch langweiligern Abendstunden thun soll, als entweder Unfug treiben oder Bücher lesen, die nach ihrem Geschmack sind.“ (406.)

*) Trapp empfiehlt, die Gelegenheit zu benützen, und ganz offen von der Liebe zu reden, damit „der junge Mensch seine Empfindungen der Liebe nicht für sich behält.“ „So wird der Trieb, der die größte Wohlthat der Natur ist, das Verderben vieler guten Jünglinge; ich sage „guten“, denn selten ist die Disposition zur Liebe in einem Menschen ohne Begleitung vieler guten Eigenschaften und edlen Gesinnungen.“ (405.)

Mit der erwachsenen Jugend giebt es kein besseres Buch zu lesen als den Ramlerschen *Batteur*. (Vergl. o. S. 31.)

Im allgemeinen gilt: „daß der Lehrer — — die ganze Theorie der schönen Wissenschaften gut inne habe und die Schüler bei jeder Gelegenheit, wo es nötig ist, darauf führe, ohne ihnen von einem System der Regeln Etwas zu sagen.“ (408.)

e) Denken als Zweck des Unterrichts.

„Um die Kinder denken zu lehren, ist es nötig, sie im Finden der Mittelbegriffe zu üben.“ (408.) Zu diesem Zwecke sind die Schüler mit allem, was Natur und Kunst hervorgebracht hat, bekannt zu machen, sodann sind die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Dinge aufzusuchen, die Individua unter Geschlechtern und Arten zu bringen, Einteilungen vorzunehmen, Kausalitätsverhältnisse festzustellen u. s. f. (409.) Je mehr einer den sogenannten gesunden Verstand auf diese Art geübt hat, desto besser wird er in der höhern Philosophie fortkommen, wenn man ihn nur nicht, wie es bisher geschieht, in dieselbe hineinführt, eh' er reif dazu ist.“ (410.)

Ferner ist es notwendig, „den Unterricht so einzurichten, daß gewisse noch zu machende Erfindungen oder Verbesserungen der schon vorhandenen dem menschlichen Verstande näher gebracht werden“ als bisher. „Man zerlege Tische, Stühle, Spinnräder, Uhren, Klavieren und hundert andere Dinge in ihre Teile, und lasse sie die Kinder zusammensetzen.“ Ferner „spüre man den Veranlassungen der Erfindungen nach und dem Gange, den die Ideen der Erfinder*) können genommen haben. Es ist wahrscheinlich, daß der auf diese Weise geübte und an sich schon schnelle Witz der Kinder auf manche nützliche Entdeckungen und Erfindungen, wenigstens auf den Weg zu denselben geraten, und den Lehrer und andere Zuschauer bringen würde, die sonst hundert Jahr später gemacht werden. Sollten sie auch darüber keine lateinische Verse machen lernen und sollte aus manchen Schulen das Latein darüber ganz verdrängt werden: so scheint die Menschheit immer noch mehr dabei zu gewinnen, als zu verlieren. Mich deucht, man könne alle neuere lateinische Verse für ein Mittel wider die Viehseuche hingeben, ohne daß man sonderlich dabei einbüßte.“ (411—12.)

Die Bedürfnisse, die die Menschen zu gewissen Erfindungen veranlaßt und der Gang, den die Gedanken der Erfinder genommen haben, müßten in einem Buche beschrieben werden, welches „die Dogmatik aller künftigen Schullehrer sein müßte.“

f) Mitteilen als Zweck des Unterrichts.

Der letzte Zweck des Unterrichts ist, daß die Jugend sich und ihre Kenntnisse mitteilen lerne. Das Mitteilen geschieht mündlich und schriftlich.

*) Man vergleiche dazu die neueren Arbeiten über den naturwissenschaftlichen Unterricht, der sich dem Gange der Entdeckungen anschließen soll!

a) Mündlich: in Vorlesungen, Erzählungen eigener oder fremder Sachen, im Aufführen dramatischer Stücke. Die Hauptsache ist gute Deklamation. „Die ersten Uebungen im Deklamieren müssen mit kurzen Sätzen gemacht werden, worin Frage oder Affect ist. Erzählungen, besonders poetische aus Gellert, Lichtwer —, sind im Anfang das Beste.“ (414.) Auch das freie langsame Erzählen ist tüchtig zu üben.

b) Schriftlich: Die Stilübungen bedürfen einer gründlichen Reform. Teils fängt man sie zu früh, teils zu spät an. (414.) „Sobald ein Kind schreiben*) kann — — —, muß es Beschreibungen, erst von den simpelsten Dingen, als Schemel, Scheere, Messer usw. und nach und nach zu immer mehr zusammengesetzten in den Reihen der Natur und Kunst fortgehen.“**) „Von den Beschreibungen geht man zu den Aufgaben, z. B. wie macht man einen Tisch“ usw. (416.) Auch moralisch-praktische Aufgaben können eingemischt werden, z. B. „Was würdest du thun, wenn dir diese Beleidigung oder jene Wohlthat widerführe.“ Dann kommen Erzählungen (aber nicht fingierte!) an die Reihe. „Denn diese drei ersten Uebungen sollen — — von der Art sein, daß die Jugend den Stoff dazu nicht erst schaffen und suchen dürfe; sondern ihn vorrätig finde und nahe bei der Hand habe.“***) Bisher hat die Jugend wohl „eine Menge leerer Formen, die recht gut sein mögen, aber nichts darin zu gießen.“ Nach der neuen Art ist es nicht mehr nötig, Ehrien zu machen „zierliche Brieffsteller, wohlinformierte Redner, Rhetoriken und Poetiken“ zu benützen (416—17).

Vom 6. bis zum 12. Jahre ist täglich wenigstens eine Ausarbeitung zu machen, „also in 6 Jahren wenigstens 1800.“ Darnach kann man zu den Ausarbeitungen eigener Erfindungen schreiten. Denn jetzt „wissen die Gedanken den Weg in die Feder hinein.“ Die ersten Versuche sind Dialoge, „die sich nach und nach in kleine dramatische Stücke verwandeln können.“ (418.) Es folgen Fabeln und Briefe. Moralische Ausarbeitungen und Reden kommen, wenn sie überhaupt kommen, ganz zuletzt. Poetische Ausarbeitungen werden nie aufgegeben, sind aber erlaubt. „Bei der natürlichen Erziehung würde es (auch) Gelegenheit zu allerhand praktischen Ausarbeitungen geben — als Klagen, Bertheidigungen, Berichterstatten, Protokollführen u. d. m.“ (419.) Nötiger und nützlicher als die Ehrien von der Schönheit der Tugend u. s. w. sind „Klassificieren, Registermachen, Themata, Dispositionen und Plane aus gegebenen Aufsätzen ziehen.“

*) „Und schreiben lernt's nach meinem obigen Vorschlage zugleich mit dem Lesen und also früher als gewöhnlich.“ (415.)

**) „Es muß zugleich die Dinge abzeichnen, die sich zeichnen lassen. Mit dieser Beschäftigung verdient sich das Kind seinen Unterhalt.“ (415.)

***) Basedow hatte ähnliche Vorschläge gemacht. Auch er legt großen Wert darauf, daß die Aufsätze möglichst an bekannte Stoffe angeschlossen würden. Vgl. Elementarwerk Bd. 4 S. 244, 212.

„Es kommt nichts dabei heraus, daß man die Jugend ihre Ausarbeitung zu Hause machen heißt. — Man muß in den Lehrstunden mit ihr arbeiten.“ Die Teile korrigiert man, „so wie sie entstehen.“ So braucht der Lehrer „nicht sich und die Schüler eine ganze Woche und länger mit der Korrektur (zu) martern.“ (420).

Einzelne Zweige des Unterrichts.

Der Unterricht in der deutschen Sprache.*)

Das Sprachstudium hat es mit dem Studium der Wörter, das Sprachenlernen mit dem der Worte zu thun (24).**) Jenes können wir in der Schule entbehren. (30.) Es kommt nur einer gewissen Klasse von Menschen zu (80.) Die (Elementar)schule hat es bloß mit der Beredlung des Menschen zu thun (196). Ihr Ziel ist Bildung des Geistes und Herzens (28), des Charakters (464), der Gesinnung (462), Weckung und Schärfung der Tugend, des Geschmacks, der Wahrheit. Den Sinn aber für das Gute, Wahre und Schöne bekommt man nicht durch die Grammatik (30). Wie fehlte er sonst so vielen, die in ihr zu Hause sind? Im Gegenteil: sie ist in dieser Hinsicht eher nachteilig als zuträglich (800), weil dabei die Charakterbildung (463) vernachlässigt wird.

In den Schulen muß bloß auf Fertigkeit, in der Muttersprache richtig zu denken, zu reden und zu schreiben, gesehen werden. Die erste dieser Fertigkeiten erwirbt man sich ohne alles Wörterstudium, bloß durch das Studium der Sachen, Worte, Begriffe. Zu den übrigen beiden muß zwar das Wörterstudium mitwirken, aber sein Anteil ist, bei einem zweckmäßigen Sachunterricht, nicht groß. Bei einem solchen Unterricht lernt sich der größte und wichtigste Teil dessen, was die Wörter angeht, von selbst (200). Es bleibt also für das Wörterstudium nur Ergänzung übrig und zwar hauptsächlich in Rücksicht auf die Sprachfehler der Provinz, der die Kinder angehören, die sich meist beziehen auf das Aussprechen, Flektieren und Kasussetzen (350). Demnach ist aus dem Sprachunterricht auszuscheiden:

1. die Prosodie (78, 353),
2. die Etymologie (353),

*) Es wird hier zum ersten Male der Versuch unternommen, die gelegentlichen Äußerungen Trapps über den Unterricht in der Muttersprache zusammenhängend und übersichtlich darzustellen. Fragmente und Citate aus Trapps Aufsätzen über den Sprachunterricht finden sich in pädagogischen Schriften in Menge; aber Rehrbach weist mit Recht darauf hin, daß man bisher in allen Werken über den Philanthropismus wie in den zahlreichen Monographien über die Philanthropen ihre Bestrebungen auf diesem wichtigen Gebiete nicht befriedigend berücksichtigt habe. (Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erz- und Schulgesch. VII, 337.) Rehrbachs eben genannte Arbeit ist zwar ein dankenswerter Beitrag zur Würdigung der Verdienste der Philanthropen um diese Unterrichtsdisziplin, doch hätten Trapps Arbeiten weit mehr herangezogen werden müssen. So hätte z. B. Trapp S. 339 als Gegner der Buchstabiermethode genannt werden müssen u. s. f.

**) Wo nicht besonders bemerkt, beziehen sich in diesem Kapitel die angegebenen Seitenziffern auf Rev.-B. XI.

3. Regeln über den Sprachgebrauch, den Geist der Sprache (353—4),
4. über den Ton der Sprache.

Ferner sind folgende grammatikalische Regeln überflüssig:

- über das Geschlecht der Wörter (351),
- über die Stellung der Wörter (73),
- über den Gebrauch des Infinitivs bei Hilfszeitwörtern (77),
- über den rechten Gebrauch des Coniunctivs (77),
- über den Gebrauch des Infinitivs statt des Particips (78)
- über den Gebrauch der Zeiten,
- über die Scheidung edler von den unedlen Ausdrücken,
- über die Declination, Konjugation und Komparation,
- Regeln wie: „Ein Adjektiv muß mit seinem Substantiv nach Geschlecht, Zahl und Endung übereinkommen“ (74),
- oder: „Wenn 2 Substantiven zusammenkommen, so steht das eine, bei welchem man fragen kann wessen? im Genetiv“ (75),
- oder: „Das Pronomen welcher, welche, welches steht mit dem Worte, worauf es sich bezieht, immer in derselben Zahl und demselben Geschlecht, aber nicht immer in derselben Endung.“ (76.)

Hilfe braucht aber das Kind:

1. in der Orthographie (200—353),
2. in der Anwendung der Kasus,
3. der Unterscheidungszeichen (Interpunktion) (353) und
4. in Ansehung einiger Sprachvollkommenheiten (Stil).

Von den grammatischen Begriffen und Kunstwörtern sind nur die unentbehrlichsten zu lehren: Singular und Plural, Kasus, Verbum, Präposition, Genetiv, Dativ, Accusativ (204). Doch ist nicht nötig, daß Definitionen von diesen Ausdrücken gegeben werden, man kann sie vielmehr als eigne oder als appellativische Benennungen gewisser Wörterklassen ansehen (205).

Wie ist der Sprachunterricht zu erteilen?

Zunächst lernt das Kind sprechen durch den Umgang. Auf diesen kommt sehr viel an. Wenn ein Kind nie grammatisch unrichtig sprechen hörte, so würde es grammatisch richtig sprechen lernen, ohne je eines Unterrichts in der Grammatik zu bedürfen. (350.) Da das aber meist nicht der Fall ist, hat „der die Stelle des (Verstand bildenden) Umgangs vertretende Unterricht“ einzutreten (181). Dieser muß den vernünftigen Umgang im Wesentlichen nachahmen (180), der Natur*) folgen (341). Es ergeben sich daraus wieder einige Forderungen:

*) Eine lohnende, aber mühevolle Arbeit wäre es, den Begriff der Naturgemäßheit bei den Philanthropen in seinen verschiedenen Prägungen festzustellen.

1. An die Stelle des unmittelbaren Sprachunterrichtes hat der mittelbare zu treten.*) Wie das geschehen kann, wird an einem Beispiel (33—51) gezeigt.**)

2. Der Unterricht muß mehr Unterredung als systematischer Vortrag sein (180); er sei überhaupt unsystematisch! (202.)

3. Er bedarf daher auch keiner Leitfäden (Sprachschulen), weder größerer noch kleinerer (201). So sei z. B. Adelsungs kleine Sprachlehre für die niederen Schulen (und die unteren Klassen der Gelehrtenschulen) ebenso entbehrlich und unzweckmäßig als Kants Kritik der reinen Vernunft (208).

4. Keine der Uebungen darf über das Fassungsvermögen des Kindes gehen (348—58). Darum sind auch Definitionen***) auszuscheiden (201, 208).

5. Die Stoffe seien auf die eine oder die andere Art interessant! (348.)

Welcher Art müssen die anzustellenden Uebungen sein?

1. Buchstabierübungen zum Behuf des richtigen Lesens noch mehr des richtigen Schreibens (203).

2. Leseübungen.†) Vorzüglich um auf den Kasus der Präpositionen und Verben aufmerksam zu machen und zu lernen, welche einen Genetiv zc. regieren (203); denn die Kasus machen kaum eine Sensation, geschweige, daß sie eine Idee in der Seele erwecken sollten (69), da das Kind seine Aufmerksamkeit auf die Hauptideen richtet, sie bleiben also nur gleichsam auf der Oberfläche des Gedächtnisses schweben, wo sie jeder leise Wind verwehen kann und auch thatsächlich verweht (69). Darum muß man zu den Leseübungen etwas nehmen, was schon den Reiz der ersten Neuheit für die Kinder verloren hat (203). Die Übung geschieht auf eine

*) Doch kann der absichtlichen (also doch wohl unmittelbaren?) Sprachübungen nicht ganz entzogen werden. (207.)

**) Diese Lehrprobe (behandelt wird „der arme Schiffer“ von Gellert) kann zwar, wie H. Schiller (Gesch. d. Päd. S. 273, Anm.) behauptet, als ein Muster der Behandlung eines deutschen Lesestücks angesehen werden, doch aus ihr zu beweisen, „daß Trapp die Formalstufen nicht fremd waren“ (Schiller, ebenda) dürfte schwer fallen. Soll durchaus eine Beziehung zu Ziller hergestellt werden, so könnte wohl Zillers Disputationsmethode als Parallele angeführt werden. Übrigens bedarf die Unterrichtstechnik der Philanthropen einer gründlichen Erörterung. Lehrbeispiele sind — namentlich bei Trapp — genug vorhanden. Als Stufen des Unterrichts nennt Trapp, um das hier gleich anzufügen, wiederholt: Verstehen, Behalten, Anwenden. (VIII, 141; XI, 344.)

***) „Wie etwa diese: „Präpositionen sind Umstandswörter, welche das Verhältnis zwischen 2 Dingen, worin sie durch das Prädikat gesetzt werden, bezeichnen — Sie ersetzen das, was durch den Kasus nicht ausgedrückt werden kann.“ Dies ist der Jugend ebenso unverständlich als z. B.: „Die Zeit ist die formale Bedingung a priori aller Erscheinungen überhaupt. Der Raum ist u. s. f.“ — „Wo ich erkläre, da thue ich es auf die populärste Weise, die mir möglich ist — sollten darüber auch meine Erklärungen aufhören, Erklärungen zu sein. Ich hüte mich wohl, den Kindern zu sagen, daß ein Verbum ein Redeteil ist, vermittelt dessen einem Dinge ein Prädikat in einem und demselben Worte beigelegt wird; ich sage ihnen, daß man vor ein Verbum ich, du, er, wir, ihr, sie setzen kann.“ (205.)

†) Über den elementaren Leseunterricht s. o. S. 137 ff.

gedoppelte Weise: Es werde z. B. gelesen: „Von ungefähr muß einen Blinden ein Lahmer auf der Straße finden“, so läßt man entweder zu „einem Blinden“ und „der Straße“ die Herren suchen, die diese Kasus regieren, oder man läßt die zu „finden“ und „auf“ gehörigen Kasus als die Unterthanen jener Herren suchen.“

3. Schreibübungen: Erst Auswendig-Gelerntes aufschreiben und Richtig-Geschriebenes abschreiben lassen; die Fehler werden korrigiert (206), um die nötigen Regeln zu sammeln, zu behalten. (202). Nach Kenntnis der Regeln wird Unrichtig-Geschriebenes richtig abgeschrieben. Auch können Wörter einer Art zusammengesucht und aufgeschrieben werden (Mal, Saal; Liebe, Triebe) (206).

4. Gedächtnisübungen: Auswendiglernen zum Zwecke langsamen deutlichen Sprechens (68).

Bei all diesen Übungen wird zuerst auf die orthographischen und syntaktischen Fehler gesehen. Ist man mit diesen so ziemlich fertig, so lehrt man die Unterscheidungszeichen setzen, zuletzt kommt man zum Stil (207).

Die menschliche Seele geht gern vom Besondern zum Allgemeinen (202). Darum darf von der Regel nicht ausgegangen werden (VIII, 71). Die Regeln müssen vielmehr selbst gefunden werden (VIII, 69—70) und zwar erst dann, wenn sie sich nötig machen (207). So fühlt auch die Jugend ihre Notwendigkeit, und um so leichter werden sie behalten. Aus diesen nach und nach gesammelten Regeln erwächst mit der Zeit ein kleines System der Grammatik, das weder zu viel noch zu wenig enthält. (207; VIII, 161, 188).*

Der Unterricht in fremden Sprachen.**)

Bei jeder Sprache ist zu trennen zwischen dem inneren Gehalt und der äußeren Form des Wortes (21, 22), zwischen dem Sprach-

*) Ein Vergleich der Ansichten Trapps mit denen Zillers im 18. Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (in dem Aufsätze „zum deutschen [grammatischen] Unterricht“) zeigt, daß sie sich in den Hauptsachen vielfach berühren. Grundsätzliche Verschiedenheiten sind nur vorhanden bez. der Etymologie und Prosodie. Daß Trapp die Etymologie für den Schulunterricht ablehnt, ist um so verwunderlicher, als die Philanthropen (offenbar durch den Sensualismus beeinflusst) eine große Vorliebe für das sinnliche Vorstellen haben. Gerade die Beispiele, die er selbst S. 55, 56 (Gulden von Gold u. s. f.) giebt, hätten ihn von der Zweckmäßigkeit etymologischer Belehrungen überzeugen können. Seine Abneigung gegen dieselben erklärt sich vielleicht aus dem damaligen niederen Stande der deutschen Philologie.

**) Es kommen außer den Bemerkungen Trapps über diesen Unterricht im Versuch einer Päd. S. 420—432 folgende Aufsätze in Betracht: 1. Über das Studium der alten klassischen Schriftsteller und ihrer Sprachen in pädagogischer Hinsicht. (Rev.-W. VII, 309—384 mit Anmerkungen von Ehlers, Gedike, Resewitz, Campe, Funf, Fischer, Villaume, Büsch S. 385—553.) — 2. Über den Unterricht in Sprachen (Rev.-W. XI, 1—524). — 3. Mehrere kleinere Abhandlungen im Braunschw. Journal, wo sich Trapp gegen Angriffe verteidigt: 1788, II, 269 ff. 1791, I, 57 ff. und 478 ff. II, 497 ff. — 4. Eine Anzahl Rezensionen in der Allg. D. Bibl. — Trapp rechnet, „daß unter den 24 Mill. Menschen, die Deutschland haben soll, höchstens 12 Männer seine Abhandlung über das Sprachstudium gelesen und durchdacht haben.“ Hingegen die Beurteiler der Sache schätzt er auf einige Millionen. B. J. 1791 I, 102. — Die angegebenen Seitenziffern beziehen sich auf Rev.-W. XI.

geistigen und Sprachkörperlichen. Gegen das Studium der Worte (d. i. der Ideen, des Inhaltes der Wörter) ist nichts einzuwenden, denn es „ist das Studium der Begriffe und Sachen selbst, ist Übung im Denken und Empfinden, also das Wesentliche jenes guten Unterrichts.“ (24.) Anders verhält es sich mit dem Studium der Wörter, des Sprachkörpers. „Eine Idee braucht nur ein Zeichen, um gefaßt oder mitgeteilt zu werden.“ (216.) „Also befördert die Vielheit der Sprachen, folglich auch das Erlernen vieler Sprachen, nicht die Vermehrung und Verbesserung der Ideen. Diese wird vielmehr durch jenes gehindert“ (217), weil sie „Zeit und Kraft raubt und dadurch Schuld an dem fortdauernden Mangel einer allgemeineren Aufklärung ist“ (223 ff.). In gewissen Hinsichten ist aber das Sprachenlernen unentbehrlich. „Die verschiedenen Nationen des Erdbodens haben mancherlei Verkehr mit einander, müssen sich also einander Ideen mitteilen, müssen also eine die Ideenzeichen der andern, d. i. ihre Sprache lernen.“ „Erlernung fremder Sprachen ist — ein notwendiges Übel.“ (217.)

„Wer muß fremde Sprachen lernen?“ „Natürlich nur derjenige, der sie braucht.“ (218.) „Nichtstudierende sollten in der Regel kein Latein lernen.“ (215.) Hebräisch ist für Prediger entbehrlich. (VIII, 31 ff.)

„Was für fremde Sprachen muß man lernen?“ (219.) „Man lernt zunächst und allgemein die Sprache der Völker, mit welchen unsere Nation und die meisten kultivierten Nationen den meisten Verkehr haben“, d. i. Französisch und Englisch. „Dann folgen die Sprachen der übrigen jetzt blühenden europäischen Nationen und für ein Teil der Nation, nämlich für die Gelehrten, auch die toten Sprachen der alten Griechen und Römer.“

„Wann muß man fremde Sprachen lernen? Eigentlich sollte dies nur erst geschehen, wann der gehörige Unterricht in der Muttersprache und in den nötigen Sachkenntnissen gegeben worden.“ (220.)

„In welcher Ordnung muß man die fremden Sprachen lernen? Ich für meinen Teil setze ohne Bedenken für Jedermann, selbst den künftigen Gelehrten nicht ausgeschlossen, die lebenden Sprachen früher als die toten, und unter den lebenden die französische oben an.“ (221.)

Wie sind die fremden Sprachen zu erlernen? „Man muß bei Erlernung fremder Sprachen sorgfältig und so genau als möglich dasjenige nachahmen, was bei Erlernung der Muttersprache geschieht.“ (360.) Dieser Satz bezieht sich nicht bloß auf die lebenden, sondern auch auf die toten Sprachen, und es soll im folgenden gezeigt werden, „daß wir das Latein, zum Hausgebrauch,* am besten

*) Trapp unterscheidet, wie später gezeigt werden wird, zwischen den eigentlichen und praktischen Gelehrten. Für die letzteren ist kein Lateinunterricht berechnet. „Der Hausgebrauch des Lateins schließt das Lesen und Verstehen der alten Schriftsteller nicht aus, aber wohl das kritische Studium und Bearbeiten derselben.“ (XI, 364.)

wie die Muttersprache, durch beständige, größtenteils regellose Übung, oder wie mein Gewährsmann Gesner sagt, *ἀλογοῦ τριβῆ* *) lernen; und daß auch die höhere oder grammatische Kenntnis desselben am besten auf diese Art vorbereitet wird.“ (362.)

Es wird dem Schüler beständig Latein vorgesprochen (367 u. 395). Am besten ist da der Privatlehrer daran. „Er muß es nämlich machen, wie Montaigne von seinem Lehrer erzählt, muß beständig um das Kind sein, — muß durchaus alles lateinisch mit ihm sprechen und an Redseligkeit der geschwägigsten Zunge des andern Geschlechts nichts nachgeben.“ (401.) Auch in der Schule wird Latein so wie bei den alten Römern gelehrt. (Vgl. B. J. 1791, 481.) Dem Lehrer, „der sich die Umgangssprache der Römer (erst) mühsam zusammensuchen“ muß, (373) wird empfohlen, Erasmus Colloquia, dann die lateinische Übersetzung des Elementarwerkes fleißig zu lesen „und dann nur dreist drauf los zu sprechen, wenn er sich auch Anfangs nicht gleich von allen Barbarismen und Solécismen — losmachen kann.“ (374.)**)

Das Vorsprechen allein genügt aber nicht. Es ist nicht bloß das Ohr, sondern es sind auch die übrigen Sinne soviel als möglich in Anspruch zu nehmen, damit sich Begriff und Fremdwort sogleich verbindet mit Umgehung des Deutschen. (432.) Man zeigt also auf die Gegenstände, nennt die lateinischen Namen, schreibt sie an die Tafel und läßt sie von den Schülern in ihre Bücher (ohne das Deutsche!) nachschreiben (405). „Das Abstruse und Abstrakte — ist weder im Deutschen noch im Lateinischen für die Anfänger.“ (425.) Woher aber den Stoff nehmen? „Die nackten Schulwände, die undurchsichtigen Fenster, die bekrikelten und zerhackten Tische und Bänke, die schmutzigen Schul- und Schreibbücher, die zerhackten Federn, das stumpfe Federmesser, der majestätische Katheder, der antike Ofen und selbst der seiner Lunge so schädliche Schulfstaub“ (421) geben genug Anlaß zum Sprechen.***) Man formiert leichte Sätze, spricht sie vor und schreibt sie an (405—6). Auch lateinische Fragen werden gestellt (406 u. 438). Schon bald kann man zu einem größeren, aber einfachen Ganzen schreiten, sei es eine

*) Vgl. auch Rev.-B. VIII, 39 und 78. Ferner: „Nächst der Wahrheit, daß zweimal zwei vier sind, bin ich von keiner so fest überzeugt, als von der, daß man jede fremde Sprache den Anfänger wie die Muttersprache lernen lassen müsse, *ἀλογοῦ τριβῆ*, wie Gesner es ausdrückt.“ In der Schrift: Über das Hallische Erz.-Inst. S. 21. Endlich Neue Berlinische Monatschrift 1805, 427.

**) „Ich berufe mich hier abermal auf Gesner, der ebenfalls für die Anfänger heutiges Latein, nämlich die lateinische Übersetzung von Hübners biblischen Historien empfiehlt, die Cicero ebensowenig korrigiert hat als die Bücher, die ich vorschlage; der schon mit dem Gedanken umging, ein Elementarwerk mit Kupfern zu machen, einen Auszug aus der damals erst angekündigten französischen Encyclopädie gefertigen und diesen Auszug in verschiedene Sprachen, worunter auch die lateinische war, übersetzen zu lassen.“ (XI, 374.)

***) S. 404 f. findet sich ein Verzeichnis der Materien, über die gesprochen werden kann.

Beschreibung, eine Erzählung,*) ein Gespräch. „Solche verbundene Sätze werden nun, wie vorher auch die unverbundenen, — zu Hause von den Kindern nochmals abgeschrieben und auswendig gelernt.“ (408.)

„Alles dies geschieht, ohne das Deutsche zu Hilfe zu nehmen, wenigstens ohne es mehr zu brauchen, als es unumgänglich nötig ist; und dieser Fall kann nur statt finden, wenn in neuen Sätzen — unbekannte Wörter vorkommen, die etwas Abwesendes oder Nichtsinnliches bezeichnen.“ (408.) Doch kann auch die Handlung zur Verdeutlichung herangezogen werden. „Die Begriffe des Stoßens, Schlagens, Schreibens u. dgl. lassen sich durch ihnen entsprechende Bewegungen der Hand und des übrigen Körpers sehr gut veranschaulichen.“ (426.)

Das Übersetzen ins Deutsche fällt weg, (476) denn es verhindert die Bildung des lateinischen Ohres (477).

Später erteilt man Geographie- und Geschichtsunterricht lateinisch (409—10), zieht erdichtete moralische Erzählungen heran.

„Die confabulationes pueriles aus Millers lateinischer Chrestomathie, viele Gespräche des Erasmus —, des Corderus, des L. Vives — können, in Ermangelung besserer Bücher, das erste gedruckte Latein sein, das man den Kindern vorlegt.“ (411.) Die „Sprachspiele“ und besonders die „Memorienspiele“, wie sie in Schüzens Methodenbuch S. 84 f. beschrieben werden, sind mit Nutzen zu verwenden. (413.)

Die klassischen Schriftsteller werden zuletzt gelesen, und zwar in folgender Reihenfolge: Erst die leichteren historischen, als Justin, Nepos, dann leichtere Briefe des Cicero, viele Briefe des jüngeren Plinius, darauf Livius und Tacitus. „Die philosophischen Schriften des Cicero und Seneca und ein von den schlüpfrigen Stücken gereinigter Horaz (dies Reinigen versteht sich auch bei den übrigen, wo es nötig ist) machen den Beschluß.“ (412, 413.)

Beim Lesen der Schriftsteller sind besonders folgende Regeln zu beachten:

„Man muß die lateinischen Bücher mit den Kindern so lesen, wie man deutsche Bücher mit ihnen liest“ — — man muß also keine Rücksicht auf Grammatikalia**) nehmen (435), dagegen sich die

*) Trapp liefert selbst ein Muster einer solchen Erzählung, eine Fabel („Cervus ad fontem“), „deren sich, wie er glaubt, keine römische Amme schämen dürfte und die dem Knaben Cicero an seinem nachherigen schönen Stil nichts verdorben hätte.“ (XI, 407.)

**) Wie er sich das denkt, zeigt er wieder an einem Beispiel (Erzählung von den Schatzgräbern). Unverständliche Perioden u. a. können dadurch ohne grammatische Terminologie verständlich gemacht werden, „daß man die Büchersprache in die alltägliche periodenlose Umgang- oder Ammensprache paraphrasiert.“ — „Die alten Römer werden's doch mit ihren Kindern hoffentlich ebenso gemacht haben. Machen wirs doch mit unsern Kindern so, wenn im Deutschen ähnliche Fälle vorkommen.“ — „Das Konstruieren ist eine Art von Blindfußspiel. Der angehende Lateiner soll in einer verwickelten Periode erst den Vocativ, dann die Konjunktion — suchen. Er

Entwicklung der Begriffe und die Erläuterung der Sachkenntnisse angelegen sein lassen. (442.) Der Lehrer muß dem Schüler viel vorlesen. „Wenn man nur eine Stunde täglich auf das Latein wenden kann, so muß man nur ein Buch zur Zeit lesen, bis es zu Ende ist —“ (443 f.) vorausgesetzt, daß das Buch nur ein zusammenhängendes Ganze ausmacht, wie z. B. Robinson Crusoe. Hier muß man nicht die Spannung der Aufmerksamkeit auf die Geschichte und ihren Ausgang noch mehr schwächen, als schon dadurch geschieht, daß man nur eine Stunde täglich in dem Buche lesen kann. — Mit jedem neuen Buche wird so der Unterricht „neues Interesse und Leben bekommen und dies nicht bloß auf Seiten der Kinder.“

Eine große Erleichterung für Lehrer und Schüler wäre es, wenn man die Kinder nicht „mit dem verwünschten C marterte,“*) nicht „u und v verwechselte“, nicht ae und oe, sondern æ und œ schreibe, endlich nach dem Vorschlage Wolfes, „die langen Vokalen lang und die kurzen kurz aussprache, z. B. der Mund os würde wie Ohs und das Bein os wie Oß ausgesprochen.“ (Versuch 430—431.)

Die Übungsmethode hat vor anderen Methoden große Vorzüge:

Sie „versinnlicht“ mehr als die anderen; denn sie bringt das, worüber gesprochen wird, vor jeden Sinn, für den es gehört. (447, 449.)

Sie „veranschaulicht auch dem innern Sinn mehr“, da sie nie sinnlose Wörter, sondern beständig Worte hören, lesen, schreiben und auswendig lernen läßt. „Gesprochenes dringt (übrigens) immer leichter und tiefer in die Seele als Geschriebenes. Auch „wird beim Sprechen die tote Sprache lebendig.“

Man gewinnt durch sie viel Zeit; denn „sie läßt weder Vokabeln lernen, noch deklinieren, konjugieren, komparieren, konstruieren, analysieren u. s. w.“ (461.) Die erübrigte Zeit kommt den anderen Studien, auch der Körperpflege, vor allem aber „der Charakterbildung“ (463) zu gute, die bisher so sehr vernachlässigt wurde.

Was nun die Einwürfe der Gegner der Übungsmethode anlangt, so ist nicht zu leugnen, daß „durch regellose Übung freilich zunächst keine regelrechte, gründliche, philosophische Kenntnis der Sprache entsteht; aber jene, lange genug und gehörig angestellt, ist ein sehr wirksames Vorbereitungsmittel auf diese.“**) „Die Übungsmethode“

tappt blindlings unter den ihm ganz oder größtenteils unbekanntem Herren und Damen herum, greift bald den, bald die, und wenn er sie nennt, ist's gewöhnlich der unrechte. — Unglücklicherweise sieht der Lokativ aus wie der Nominativ u. s. f. — Das leidige dumtaxat hat nun gar, zum Pöffen des armen Blinden, die Figur eines Verbums anzunehmen sich erdreistet. Da finde du nun durch, armer Junge, der du konstruieren sollst! Du bist traun! ein ganzer Physiognomist, wenn du bei einer solchen Gleichheit des Außern die dir unbekanntes Verschiedenheit des Innern erkennen kannst.“ (435—442.)

*) Vgl. auch B. J. 1790 II, 387—420: „Also sollte man den fremden C lieber wieder verabschieden?“ Bergl. o. S. 75.

**) „Dabei gewinnt der künftige Nichtphilologe viel, und der künftige Philologe verliert nichts dabei. Jener spart Zeit und Kraft für solche Studien, die ihm unent-

methode, recht angestellt, versorgt den Kinderkopf mit dem nötigen Vorrat klarer Vorstellungen von dem lateinischen Sprachkörper; diese verarbeitet das reifere Alter zu Verstandesbegriffen, zu Regeln.) (466.) Eine besondere Unterweisung in grammatischer und logischer Richtigkeit, als Schönheit des Stils kann sich für die Schüler, denen mit dem bloßen Verstehen des Latein nicht gedient ist, anschließen. (470 f.)

Viele Schwierigkeiten sind noch zu überwinden, ehe die Einführung der Übungsmethode erfolgen kann. (Versuch 424 ff.; VII, 355 ff., XI, 471 ff.) Erst müssen entsprechende Lehrbücher verfaßt werden. „Dann müßte jeder Lehrer fertig Latein reden können. — Auch die äußerliche Einrichtung des Schulgebäudes und der Lehrzimmer müßte zweckmäßig werden. *Tantae molis erit romanam condere linguam.*“ Vorläufig bequiege man sich mit der „gemischten Methode“. „Dies ist schon Annäherung an die eigentliche Übungsmethode und vielleicht wird dadurch ihre Einführung im Jahre 2440 vorbereitet.“*)

Der Religionsunterricht.

Es ist eine sonderbare Erscheinung der menschlichen Natur, daß das Unsichtbare, Entfernte und Abwesende so viel über uns vermag, da wir auf der andern Seite so sehr an dem Sichtbaren, Gegenwärtigen und Nahen hängen. „Vielleicht kommt es daher, daß wir früher Wirkungen wahrnehmen und empfinden, ehe wir ihre Ursachen**) entdecken können.“ (267.)

Das Unsichtbare äußert seine Kraft mehr durch die Imagination als durch die Sinne. Darum muß es zu Endpunkten von Ideenreihen gemacht werden, zu denen schickliche Anfangspunkte zu suchen sind. (270.)

So darf man den Kindern Gott nicht eher nennen, als bis man ihnen begreiflich gemacht hat, „daß alles, was sie sehen, einen Urheber haben müsse.“ „Weiter führe man sie auf die Sonne, als die Hauptquelle von allem, was wächst und lebt —. Wenn nun die Kinder von selbst auf die Frage fallen: Wer hat die Sonne gemacht? so nehme man allen Ernst und alle Würde zusammen, die man sich und seiner Rede zu geben weiß; man sage den Kindern, daß sie, zur Anhörung der Antwort, die man ihnen geben wolle,

behrlich sind. Dieser studiert mit desto besserem Erfolge, was ihm vorher durch Übung schon bekannt geworden ist. Die allgemeine Einführung dieser Methode würde also die Zahl der gründlichen Philologen so wenig vermindern und der ersten Sprachgelehrsamkeit so wenig Abbruch thun, daß vielmehr beide sich eines beträchtlichen Zuwachses zu erfreuen hätten. Nicht minder würde die Sachgelehrsamkeit dabei gewinnen.“ (XI, 477 f.)

*) Das Jahr 2440 bezeichnet Tr. mit Vorliebe als dasjenige, in dem sich die große Umwälzung auf dem Gebiete der Erziehung vollzogen haben wird. Vgl. Allg. D. Bibl. 31, 347; 53, 522. Über die Gewalt prot. Regenten — S. 7.

**) „Daß Wind und Geist in den alten Sprachen einerlei Namen haben, scheint dies zu bestätigen —.“ 267—68.

möglichst aufmerksam und stille sein müssen; dann sage man ihnen, um ihre Aufmerksamkeit und Erwartung noch mehr zu spannen, daß von allen denen, die sie als groß, mächtig und gut kennen, keiner die Sonne gemacht habe, sondern ihr Schöpfer heiße — „Gott!“ (271.) Im Angesichte der Sonne „falle man auf die Kniee und bete zu Gott und lasse die Kinder mitbeten. Dies muß aber ihr erstes Gebet sein, wenn es die Wirkung befördern soll, daß der erste Eindruck von Gott recht groß sei und tief und unauslöschlich dem Herzen eingepägt werde.“ (272.) „Zur Empfindung der Größe und Güte Gottes und zur Erweckung der Ehrerbietung und Liebe gegen ihn, brauchen sie weder, daß er ein Geist, noch daß er der allervollkommenste Geist ist, zu wissen.“ (273.) — Die Gelegenheiten, wo man auf Gott und Religion zurückführt, müssen selten und wichtig sein, „so behält die Religion ihre volle Kraft über den Menschen.“ (274.)

„Sobald die Kinder Gefühl von Gott haben, kann man auch von Zeit zu Zeit mit ihnen beten; aber man muß immer schickliche Gelegenheiten dazu wählen.“

Gott darf dem Menschen nicht „bloß von der liebenswürdigen Seite vorgestellt“ werden, sondern auch „als ein Strafender.“ (275 bis 277.) Doch muß man zeigen, daß „alle Strafen aus Güteigkeit stammen.“ Vor allem darf man selbst nicht willkürlich strafen. (277.)

Alle Religionen, die Gott vermenschlichen, haben nicht nur viel Nutzen, sondern auch „von jeher unsäglichen Schaden angerichtet.“ Die Erziehung hat die Aufgabe, „den Menschen so zu bilden, daß er allem möglichen Nutzen aus der von ihm geglaubten Offenbarung ziehe, ohne daß sie ihm und andern schädlich werde.“ (278.) Sie muß ihn vor allem tolerant machen. Die Toleranz „ist das unentbehrlichste Band der menschlichen Gesellschaft.“ (279.)

Wie gezeigt werden kann, wie der Intoleranz vorgebeugt wird, müssen „Untersuchungen über Meinungen, Wahrheit, Irrtum, Vorurteile, über Sein und Scheinen und über den wahren Wert der Dinge“ angestellt werden; denn die eigene Meinung und das starre Festhalten an ihr sind die Ursachen der Intoleranz.

„Die Meinung eines Menschen ist seine Vorstellung und Empfindung von Dingen und Handlungen, ihren Verhältnissen, ihren Eigenschaften.“ Das Was, die eigentliche Natur der Dinge, hängt von der individuellen Disposition des Menschen ab, steht also nie fest. (280.) So „kann Niemand einen andern des Irrtums beschuldigen“; „sonach giebt es keine allgemeine Wahrheiten in Konkreto“, „aber es giebt allgemeine Wahrheiten in Abstrakto, d. h. Urteile, Sätze von generischen Dingen, die alle Menschen beständig auf einerlei Art für wahr*) halten.“ (281.) Deshalb sind auch alle Bemühungen überflüssig, „die Menschen zur Einerleiheit der Ge-

*) „Dahin gehören nun zuerst und vielleicht fassen, alle identischen Sätze — als Sonne ist Sonne“ 281.

sinnungen, Empfindungen und Urteile zu bringen, ausgenommen in den identischen Sätzen.“ (282.)

„Was wird denn aber aus der Wahrheit, die nur Eine sein soll? Sie bleibt auch nur Eine, wenn man darunter die eigentliche Beschaffenheit der Dinge versteht. Versteht man aber darunter unsere Erkenntnis und Empfindung dieser Beschaffenheit: so ist sie so vielerlei, als es Menschen und Dispositionen giebt.“ Die Gewißheit der Erkenntnis jedoch „bleibt einem jeden in dem Maße, als er sie hat; die kann ihm kein Mensch streitig machen, so wenig als seine Existenz.“ (283.)

„Wenn diese Sätze skeptisch heißen sollen, so kann ich es nicht hindern. Aber ich sehe weder etwas Schreckliches noch etwas Schädliches darin. Ich sehe vielmehr, daß sie großen Nutzen stiften, weil sie gerades Wegs zur Toleranz führen, und weil ihr Gegenteil immer die Quelle des Hochmuts, der Lieblosigkeit, der Rechtthaberei und der Verfolgung gewesen ist und noch heute ist.“ (285.)

Man muß dem Menschen begreiflich machen, daß die Meinungen eine notwendige Folge unserer Disposition sind, daß sie, wenn sie nützlich sind, in die That umgesetzt werden müssen, und wenn sie schädlich sind, nicht — so wird er niemand mehr verfolgen, der anders denkt. (290—291.)

Bez. der religiösen Meinungen gilt folgendes: Man darf zunächst die Meinungen anderer Parteien nicht für verdammlich erklären. (292.) „Man braucht in den Katechismen weder mit großen noch mit kleinen Buchstaben den Satz drucken zu lassen: Man kann in allen Religionen selig werden. Aber wozu soll der darin stehen: Man kann nur in einer selig werden?*) Warum sollen die Verdammungen der Ketzer darin stehen?“ „Das ist aber zur Erweckung und Erhaltung des nötigen Enthusiasmus erforderlich, daß man den äußerlichen Gottesdienst, die Religionsgebräuche und die Diener der Religion in Wichtigkeit und Würde, soviel möglich ist, bei der Jugend erhalte.“ (295.)

Es ist nicht ratsam, Kinder von dem Unterschiede zwischen menschlichen Meinungen und göttlichen Wahrheiten etwas zu sagen, ebenso wenig dürfen die Wahrheiten der Bibel und Religion bewiesen werden, „denn dies setzt schon eine Möglichkeit voraus, daß sie falsch sein können,“ so entstehen Zweifel und diese „soll man in Religionswahrheiten sehr sorgfältig verhüten. (296.)

Luthers Kleiner Katechismus **) wird gewöhnlich mit vielem

*) Hier stellt sich Tr. in Gegensatz zu dem Verfasser des Schreibens an den Herrn Vicar in Savoyen, abzugeben bei dem Herrn J. J. Rousseau, in dem es heißt: „Wenn in einem öffentl. Katechismus mit großen Buchstaben die Kinderlehre stünde: Man kann in allen Religionen selig werden: so müßte dies den nötigen Enthusiasmus ungemein schwächen —.“

**) „Zwei große Feinde, so kann man im Sinne Bajedows sagen, haben die Religion und die Wissenschaften; von ihnen die Menschheit zu befreien, ist die Summe der „philanthropischen“ Bestrebungen: den Katechismus mit dem Bekenntniszwang und die Grammatik mit dem Lateindrill. Diese bringen die Jugend um die Lust zu

Widerwillen gelernt und sehr leicht vergessen. Denn „für das arme Kind — —, das nichts als — — körperliche und sinnliche Gegenstände kennt,“ haben viele Sätze des Katechismus wenig Reiz. (48—49). „Man wird auch durchgehends finden, daß den Kindern vor dem vierten und fünften Hauptstück des Katechismus, desgleichen vor dem dritten Artikel am meisten graut, daß sie diese auch am leichtesten wieder vergessen: daß sie hingegen das zehnte Gebot und den ersten Artikel am besten behalten, weil darin größtenteils Dinge vorkommen, die ihnen bekannt sind.“ (50 u. VIII, 178 ff., wo sich auch ein Beispiel befindet, wie der 3. Artikel memoriert werden muß.)

Gegen das Memorieren des Lutherschen Katechismus führt Trapp im B. J. 1790, I, 382 und III, 116 folgendes Lutherwort ins Feld: „Dieses (daß die Kirche die Menschen nötigte, Kirchenväter, Konzilia u. s. w. zu lehren und zu lernen) ist die Ursache, warum ich eben nicht wünsche, daß meine Bücher (der kleine und große Katechismus u. s. w.) länger als dieses Jahrhundert hindurch dem sie gedient haben, dauern mögen. Gott wird zu andern Zeiten auch seine Arbeiter senden, gleichwie er allezeit gethan hat.“ (Vergl. R.-W. XVI, 37 ff.) — Im B. J. 1791, III, 450 wird von Trapp der Vorschlag lebhaft unterstützt, auf die Ausarbeitung eines guten Katechismus der christlichen Lehre einen Preis von 100 Louisd'or zu setzen.

Vor der Hand muß es beim Hergebrachten bleiben. „Der Erzieher soll, so lange dies kein Geschäft der Prediger wird, welches freilich besser und zweckmäßiger wäre, die kleinen Kinder den kleinen, die größeren den großen Katechismus lehren, d. h. auswendig*) hersagen lassen.“ (457.) „Die Vernunft hat hier nichts zu schaffen**), d. h. der Lehrer darf hier nicht eignen Einsichten folgen, sondern muß es bei dem bewenden lassen, was die Vernunft anderer, nämlich derer, die vormals die kirchlichen Lehren festsetzten, für gut befunden hat. — Er muß sich hüten, daß er etwas erklären wolle, was sich nicht erklären läßt, sondern unter die Geheimnisse des Glaubens gehört. Keine Pädagogik in der Welt kann lehren, wie man die Dreieinigkeit, die Vereinigung einer endlichen und unendlichen Natur in einer Person, die Genugthuung, die Erbsünde, die Ewigkeit von Höllestrafen u. d. m. vernünftig erklären könne. —

den Studien und der Litteratur, zu Wissenschaft und Philosophie, jene bringen sie um die Liebe zu Gott und zur Religion.“ Paulsen in der Gesch. des Gelehrten Unterrichts. II. Aufl., II. Bd., S. 53.

*) „So will es der große Haufe — den man bisher in einer solchen Blindheit gelassen hat, daß er an den Gebrauch dieses Büchleins sein Luthertum und seine Seligkeit gebunden glaubt. Das sind die Früchte davon, wenn man Lehrbücher der Religion, auf gut katholisch, unter Autorität der Kirche und des Staates einführt.“ (Rev.-W. 16, 39.)

**) Mit Recht bemerkt der Rez. in der Allg. D. Bibl. 46, 341: „Sollte der Religionsunterricht ein so unerheblicher Teil der Erziehung sein, daß er, ohne den Verstand zu brauchen, papageienmäßig getrieben werden soll? Sollte ein vernünftiger Mann nicht in seiner Klugheit Mittel finden, den Schwierigkeiten, die die Sache hat, auszuweichen?“

ts-
k

Man muß sie glauben, und wer das nicht kann, der muß sie wenigstens öffentlich bekennen, und wer das auch nicht kann, dem ist nicht weiter zu helfen. (459—460.) — Fragt der Schüler, (wie er denn beim guten Unterricht und der Vertraulichkeit, die billig zwischen Lehrer und Schüler herrschen soll, des Fragens lehr gewohnt wird), warum man denn ein Lutheraner sein müsse, so antworte man ihm, daß es einmal so in der Welt sei, daß man etwas sein müsse, entweder ein Lutheraner oder Reformierter oder Katholik, weil uns sonst die Menschen nicht unter sich duldeten, — daß man also — lieber bei dem bleibe, was die Eltern seien, um diesen keine Kränkung zu machen.“ Nie darf auf Keßer geschimpft werden, das führt zu Intoleranz. (461.)

Eine Fülle von Einzelbemerkungen über den Religionsunterricht findet sich noch in den Rezensionen Trapps. So schreibt er z. B. bei Besprechung eines Buches, in dem „die biblische Geschichte zum Hauptfaden genommen, woran die übrigen Materialien gleichsam aufgereiht“ sind: „Sollte Isaaks Opferung unter diejenigen (Geschichten) gehören, die man der Jugend mit Nutzen erzählt?“

E. Einzelne Zweige der Erziehung.

Die sittliche Erziehung.

Erst müssen die Kinder zu unbedingtem Gehorsame gewöhnt werden. „Man muß aber sparsam mit Befehlen sein und weit öfter raten als gebieten.“ (Versuch 433.)

„Die notwendigste Tugend, welche man die Kinder zu lehren hat, ist die Gerechtigkeit. Nächst dem kommen Billigkeit und Gemäßigkeit“, in die die Höflichkeit mit eingerechnet wird. Bescheidenheit und Schamhaftigkeit sind die liebenswürdigsten und unentbehrlichsten Tugenden der Kindheit und Jugend. (434.) Auch gewissenhaft und ehrliebend sind die Kinder zu machen.

„So lange wir keine natürliche Erziehung haben, müssen wir alle diese Tugenden die Kinder größtenteils durch Vorpredigen lehren.“ Dann aber immer möglichst wenig Worte! „Ein Wink von einem Erzieher, der das Vertrauen der Jugend hat, wirkt mehr als hundert Worte von einem, der es nicht hat.“ Leider erlauben „unsere feinen Zeiten und Sitten nicht, die Kinder mit dem vertraulichen Du anzureden.“ (S. v. S. 39.) Hierdurch und durch mangelhafte Schuleinrichtungen erkaltet die Liebe der Schüler zum Lehrer und verwandelt sich vielleicht sogar in Haß. (435—436.)

Vor Kollisionen zwischen dem Willen des Erziehers und dem der Kinder muß man sich hüten. „Wann das geschieht, so muß notwendig der Erzieher siegen, wenn es auch das Aeußerste kosten sollte.“ (437.)

„Spott und Hohn sind zu gefährliche und grausame Mittel, als daß sie sich der Erzieher jemals erlauben dürfte.“ (438.)

„Wizige Köpfe sind schwer zu behandeln. Ihr Erzieher muß wenigstens eben so viel Wiz haben, als sie, wenn er sie gut erziehen will.“ (439.)

Der Geschlechtstrieb „läßt sich nicht wegräsonnieren und wegmoralisieren.“ (439.) Körper und Geist sind durch gymnastische Spiele und anstrengende Arbeit im Zaume zu halten.

Auf die Frage, ob es der Moralität der Kinder nicht schädlich sei, wenn man sie dramatische Stücke aufführen lasse, ist zu antworten, „daß die Aufführung dramatischer Stücke ein notwendiges Übel ist, so wie das Lateinlernen, — — daß die Tugend mit dem Laster*) bekannt sein müsse, um desto festere Tugend zu werden.“ (440—441.)

Unwahrheiten sind den Kindern keinesfalls hingehen zu lassen. „Die künftig nötigen Unwahrheiten wird die Jugend schon von selbst sagen lernen, wann sie in die Fälle kömmt. Puero summa debetur reverentia. Das bedeutet nicht, daß man Knaben Ehrenbenennungen und -bezeugungen erweisen solle, sondern „daß man in Gegenwart der Kinder Sachen und Worte, die man redt, auf das sorgfältigste abwägen soll.“ (442.)

Die physische Erziehung.

„Die physische Erziehung, die zur Erhaltung oder Wiederherstellung der Gesundheit abzielt, steht mit der intellektuellen und sittlichen Bildung in genauerer Verbindung, als man gewöhnlich glaubt.“ (443.) Die meisten glauben es zwar, aber es ist „nur ein toter Glaube“. Die Menschen sind zu inkonsequent, sie schicken ihre Kinder lieber dahin, „wo es ordentlicher und stiller hergeht, und wo weniger Kleider und Schuhe zerrissen und beschmutzt werden.“ (444.) Reinlichkeit ist die Hauptquelle der Gesundheit, Maschhaftigkeit die der Krankheit. Das schwerste Problem der Erziehung ist vielleicht das der Behandlung kränklicher Kinder. (445.)

Im übrigen wird auf Locke, Tissot, Bückert verwiesen.

F. Von den Schul- und Erziehungs-Anstalten.

„Die Verbesserung der öffentlichen Schulen muß immer das Augenmerk aller derer bleiben, die für die Erziehung arbeiten.“ (447.) Freilich ist jetzt von den Lehrern und den „Scholarchen“ wenig zu erwarten, teils können**) sie es nicht, teils dürfen sie es nicht. (16

*) Vgl. Herbart. (Willmann I, 353, Anm.)

**) Da die Erziehung größtenteils ihre Leute kümmerlich nährt und ihnen so viele Lasten aufladet, daß sie in kurzer Zeit erliegen, darum geht auch kein guter Kopf leicht in die Schule. (Gelehrte Leute sagen mit Schurzfleisch: Schola me non capit.) Aber niemand hat soviel Interesse dabei als der Staat, daß die Schulen gut seien. Er hat den Nutzen davon, wenn jede Kraft durch die Erziehung den möglichen Grad der Intension und Extension erlangt. Der Gehalt der Schullehrer muß durchgehends erhöht, und dazu müssen die Quellen aufgesucht werden. (20—24.) — Auch hier führt Trapp Gedanken aus, die in der pädagogischen Litteratur jener Tage den breitesten Raum beanspruchen. Man vergleiche z. B. Resewitzens Gedanken

bis 20.) Die Wichtigkeit und Weitläufigkeit des Erziehungswesens fordern daher, daß „der Regent ein eigenes Kollegium“ für dasselbe bilde, so wie ein solches für die Justiz u. s. w. besteht. (21.) Dies hat die Aufgabe, die Schulen „im Innern und Außern“ zu verbessern, „aber erst nach langer und reifer Überlegung, die wiederum nicht nebenher und von Leuten angestellt werden kann, die ganz andere Studien lieben und ganz andere Beschäftigungen haben,“ sondern von solchen Männern, „die das Erziehungswesen gehörig studiert haben und bloß für dasselbe leben.“ (23.) „Doch diese ganze Materie von dem, was der Staat bei der Erziehung zu thun hat, gehört mehr in die Politik als in einen Entwurf der Pädagogik.“ (24.)

Im 16. Bande des Revisionswerkes (1792) hat sich Tr. ausführlicher, zum Teile in abweichender Weise über

das Verhältnis der Schulen zum Staate*)

ausgesprochen. Er stellt dort folgende Sätze auf:

zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung 1777. (Er nennt den Schulstand den verachteten Nachtrab des verachteten geistlichen Standes.) Oder Gedikes Allg. Erfordernisse zur Verbesserung des Schulwesens 1779. (Gedike schildert nicht nur das Lehrerehend jener Zeit, sondern würdigt auch mit trefflichen Worten Lehrerarbeit und Lehrerfreuden.) — An dieser Stelle mag auch eine Notiz Platz finden, die wenig bekannt sein dürfte. Hermes verlangt in seinem Roman „Sophiens Reisen“, daß der Direktor eines Gymnasiums nebst freier Wohnung 2000 Rthlr., der erste Lehrer 1800 Thlr. an Gehalt haben müsse. Gedike bemerkt dazu: „Es ist eine alte Regel, viel zu fordern, um wenigstens etwas zu erhalten.“ — Um die für die Erhöhung der Lehrergehälter, für die besseren Schuleinrichtungen u. s. w. nötigen Summen zu gewinnen, schlägt Gedike „eine Taxe auf die Hagestolzen“ vor. „Man braucht nur die jährlichen Listen der Getrauten einige Jahre durch zu vergleichen, so sieht man sehr augenscheinlich, wie die Zahl der Ehen immer mehr abnimmt, mithin das Heer der Hagestolzen immer mehr Rekruten bekommt.“ — „Die Taxe müßte freilich nicht zu groß sein —. Allenfalls könnte sie mit jedem ehelos verlebten Dezennium nach geometrischer Proportion wachsen —. Der schicklichste Zeitpunkt, von welchem die Hagestolzengeldsteuer angerechnet würde, wäre das 30. Jahr.“ Vielleicht könnte auch von dem Vermögen jedes verstorbenen Hagestolzen „der sechste oder allenfalls auch nur der zehnte Teil der allgemeinen Erziehungskasse anheim“ fallen. — Auch sollte jeder „einen gewissen Teil der erheirateten Mitgift, etwa $\frac{1}{20}$ oder die Interessen eines Jahres zur Ausstattungskasse der unbemittelten Mädchen zahlen“, — „die dann nach der Proportion ihres Standes und ihrer persönlichen Reize mehr oder weniger bekämen.“ (Aristoteles und Bajedow S. 274 ff.)

*) Man merkt den Aussäen im 16. Bande des Rev.-B. an, daß sie unter dem Eindrucke der bekannten durch Wöllner veranlaßten Vorgänge in Preußen verfaßt sind. Trapp wendet sich direkt und indirekt gegen die Reaktion auf kirchlichem und politischem Gebiet. Auch den Einfluß der Ereignisse in Frankreich erkennt man an mehr als einer Stelle. Freiheit und Gleichheit hört man schallen! —

Im Schlesw. J. Febr. 1793, 129—201 findet sich ein eigenartiger Aufsatz, der ähnliche Sätze enthält, in vielen Stücken aber noch weiter geht. Er führt die Überschrift: „Grundsätze der Gesetzgebung, die öffentliche Religion und die Nationalerziehung betr.; dem französischen Nationalconvent gewidmet.“ Da heißt es: „Unterschiedener, dessen ganzes Leben der Beobachtung und dem Nachdenken über diese beiden Gegenstände gewidmet war, wagt es, den erlauchten Stellvertretern der ersten Nation der Welt seine Gedanken darüber vorzulegen.“ Am Schlusse wird gefordert: „Der Staat lasse eine Anzahl junger, fähiger Männer, welche sich dem Erziehungs- und Unterrichtsfache widmen wollen — auf seine Kosten in andere Länder, besonders

„1. Der Staat muß den Unterricht anbieten, nicht aufdringen.

2. Er muß dies besonders in Hinsicht der niederen Volksklassen und der allgemein-nützlichen Kenntnisse als Lesen, Schreiben, Rechnen thun.

3. Er muß die öffentlichen Schulen aus der öffentlichen Kasse unterstützen.

4. Er muß sich aber darum nicht anmaßen, den Schulen ihre innere und äußere Einrichtung zu Gunsten einer Kirche oder zu Beförderung des Mißbrauchs der Staatsgewalt vorzuschreiben. [Freiheit der Methode u. s. w.]

5. Er muß Privatunterricht von aller Art, in Erziehungs-Anstalten wie in jedem Hause verstatten. Das Gegentheil thun, heiße die Wohlthat öffentlicher Schulen aufdringen, nicht anbieten.“ (Rev. XVI, 25 f.)

Wie sich Trapp die Unterstützung der Schulen seitens des Staates denkt, ersehe man aus folgendem:

„Die Lehrer müssen vom Staate ein festes Gehalt haben, fest auch in der Bedeutung, daß es nicht durch den immer abnehmenden Wert des Geldes mit der Zeit vermindert werde. Daher muß es in Naturalien gegeben werden. Es muß aber nicht so groß sein, daß die Lehrer davon in Überfluß leben können; dann würden sie die Schulen vernachlässigen, und alle Aufsicht von Seiten des Staates würde das nicht verhindern können. Auch muß es nicht einmal so groß sein, daß der Beitrag der Eltern, das Schulgeld, entbehrlich würde. Dies ist ein Sporn des Fleißes und Rechtverhaltens, den man den Lehrern nicht nehmen darf, ohne sie träge zu machen. Dabei setze ich aber voraus, daß außer der öffentlichen, d. i. der vom Staate unterstützten Schule, jeder, wer will, Schule halten dürfe, damit Konkurrenz sei, sonst verlöre das Schulgeld seine Kraft zu spornen. Noch eine Ursache, warum es nicht gut sein würde, das Schulgeld abzuschaffen, findet sich auf Seiten der Eltern. Man hat Mißtrauen, und mit Recht, gegen alles, was nichts kostet: wenn es etwas wert wäre, denkt man, warum würde es umsonst gegeben? — Es ist also genug, wenn es für die Armen aus der öffentlichen Kasse gezahlt wird.

nach Deutschland, reisen, um sich hier mit den vorzüglichsten Männern, Schriften und Anstalten bekannt zu machen, welche seit einigen Jahrzehnten eine beinahe eben so gänzliche Umwälzung in der Kinderwelt, als die Franken im Staate, begonnen und hier den scholastischen Despotismus, wie jene den politischen, zu stürzen, angefangen haben. Hier werden sie Grundsätze, Ideen und Methoden zur Schulverbesserung einsammeln, die aus einem ungünstigen Klima in ein günstigeres gebracht, vielleicht eben so gedeihen und sich veredeln werden, als einst unsere rheinischen Weinstöcke an das Borgebirge der guten Hoffnung verpflanzt. In Deutschland konnten sie, weil Boden und Luft zu wider waren, nur ein Gemisch von Weiz und Essig liefern, dort haben sie Aektar erzeugt.“ (Der Verfasser des interessanten Aufsatzes ist nicht genannt.)

Außerdem müßte nun der Staat noch für Lehrmittel sorgen, für Schulbibliotheken und Schulkabinette. — Die Bibliotheken müßten, außer den für die Lehrer nötigen Schriften, auch Schulbücher für die unbemittelten Schüler und Lesebücher für alle enthalten.“ (XVI, 23 f.)

Von den Landschulen.

(Rev.-B. XVI, 221 ff.)

„Ein Mann kann in diesen Schulen den gesamten Unterricht geben. Nur sollte er nicht auch die Mädchen unterrichten; und auch von Knaben müßte er keine zu große Anzahl haben. Die Mädchen müßten von des Schulmeisters Frau oder von einer andern unterrichtet, und zugleich in weiblichen Arbeiten unterwiesen werden. — Sommerschulen lassen sich nicht wohl auf den Dörfern einführen; der Landmann kann im Sommer seine Kinder nicht entbehren —“. Am allerbesten könnte „der Schulmeister im Sommer des Sonntags die Kinder ein paar Stunden vornehmen.“

„Sonst war die allgemeine Klage, daß die Landjugend zu wenig lerne —; jetzt scheint es fast, als wenn man hin und wieder darauf bedacht wäre, diesem Mangel durch Überfluß abzuhefen.“ „Die willkürliche und vertragsmäßige Rechtschreibung mag immer ein Bedürfnis der Gelehrten u. s. w. sein: aber wozu die Landjugend damit plagen?“ — „Das rechte Maß [der zu lehrenden Kenntnisse] ist nicht leicht zu treffen, es läßt sich in keiner Formel angeben, sondern nur nach Gutdünken bestimmen“ —. Hier, wie im „Versuche“ (447) verweist Trapp im übrigen auf von Rochow.

Von den Mädchenschulen.

(Rev.-B. XVI, 225 ff.)

„An vielen Orten hat man schon für die Mädchen besondere Schulen. Dies ist auch sehr nötig, weil die Sittlichkeit durch das Beisammensein beider Geschlechter in einer Schule zu sehr gefährdet wird.

Nun wäre aber noch eins nötig: daß auch der Unterricht in den Mädchenschulen nicht von Männern, am wenigsten von jungen, sondern von Frauenzimmern gegeben würde und dies aus der so eben angeführten Ursache.“ (Nach den von Trapp hier und an anderen Stellen z. B. B. J. 1791, Mai, mitgeteilten Fällen scheinen derartige Vergehen damals nicht Ausnahme, sondern Regel gewesen zu sein, vgl. auch Rev.-B. VII, S. 6, Anm.)

„Man wird einwenden, der Unterricht könne nur von Männern gründlich gegeben werden, aber dies beruht teils auf dem mißverstandnen Begriffe der Gründlichkeit, wie so mancher andere Einwurf wider Verbesserungen, der von ihr hergenommen wird; teils auf einer irrigen Vorstellung von den Geisteskräften des andern Geschlechts. Da man aber annimmt, daß Mädchen bei Männern etwas Gründliches lernen können — so folgt ja daraus, daß der

weibliche Geist der Gründlichkeit — diese mag nun bestehen, worin sie will — nicht unfähig sei. Können die Weiber nun aber gründlich lernen: so ist nicht abzusehen, warum sie nicht auch sollten gründlich lehren können. (Ähnlich i. B. J. 1791, S. 10.)

Dazu kommt der Vortheil, daß auf die Art in jeder Mädchenschule neben dem übrigen Unterrichte auch weibliche Arbeiten gelernt werden könnten. Ferner, daß manchem Frauenzimmer, das sich nicht zu helfen weiß, eine anständige Quelle des Erwerbs eröffnet würde. Endlich, daß die Conventualinnen protestantischer Klöster eine nützlichere Beschäftigung als Singen und Beten und die Güter dieser Klöster eine bessere Bestimmung, als dafür, bekommen könnten, sie würden zum Fonds der Mädchenschule geschlagen.“

Die eigentliche und beste Erziehung müssen die Mädchen zu Hause von den Müttern genießen. „Sie sollen jedesmal das wieder werden, was ihre Mütter sind, Vorsteherinnen des Hauswesens, und das können sie in keiner Schule lernen.“ (Versuch S. 448.) „Sprachen, Künste, Wissenschaften bleiben immer für sie nur Nebensache, wenn gleich manche aus Trieb und Fähigkeit viel davon lernen können, und andere ihres Standes wegen mehr als andere davon lernen müssen.“ (Rev.-W. XVI, 232.)

Von den Gelehrtenschulen.*)

„Man unterscheide die eigentlichen Gelehrten von denen, die diesen Namen nur als einen Standesnamen daher führen, weil sie Studirens halber einige Zeit auf einer Universität zubrachten, bevor sie ihr praktisches Leben antraten. Jene weihen sich mehr dem Wissen; diese mehr dem Thun. Jenen ist kein Ziel des Lernens gesteckt; sie gehen so weit ihre Kräfte und Neigungen sie treiben. Diese sollten eigentlich in Rücksicht auf ihre künftigen Beschäftigungen und Pflichten lernen. Um ein eigentlicher Gelehrter zu werden, muß man ein außerordentlicher Kopf sein und eine nie zu stillende Wissenslust haben. Zu einem Standesgelehrten, d. i. zu einem praktischen Mann wird nur ein guter Kopf und Anleitung von guten Köpfen erfordert, die mehr praktisch, als theoretisch gelehrt sind. (VIII, 17.)

Was zur eigentlichen Gelehrsamkeit nötig ist, und durch sie der Welt nützlich werden kann, das ist darum noch kein Gegenstand des Lernens für den praktischen Gelehrten. — Diesem geb' ich dafür Griechisch und Latein soviel als nötig ist, die Bücher in seinem Fach zu verstehen; vorzüglich ein gründliches Studium der Muttersprache; neuere Geschichte mit ihren Hilfswissenschaften; Mathematik; praktische Logik und was man sonst unter dem Namen der praktischen Philosophie begreift; Naturkunde im weitesten Sinne des Worts; und dann noch, was ein jeder in seinem Fache als Volkslehrer (Prediger und Pädagoge), Arzt, Jurist zc. besonders braucht.“ (VIII, 18.)

*) Es wurden die Bemerkungen Trapps über die Gelehrtenschulen im VIII. Bande des Rev.-W. mit denen im XVI. Bande in eine Analyse zusammengezogen.

In den Gelehrtenschulen müßten

a) mehr die historischen Wissenschaften als die meisten übrigen;
b) die meisten übrigen Wissenschaften mehr historisch und populär als systematisch;

c) die fremden Sprachen weniger als Sprachen, sondern als Behikel mannigfaltiger Kenntnisse, mehr *ἀλγοῦν τριβῆν*, wie Gesner es nennt, als regelrecht;

e) die Muttersprache früher grammatisch und gründlich, als die fremden Sprachen, getrieben werden.“ (VIII, 39.)

„Müssen die Gelehrtenschulen von den übrigen abge sondert werden?“ (XV, 44.) Diese Frage ist zu bejahen aus folgenden Gründen:

„Die Zöglinge dieser Schulen bedürfen zu Erreichung ihres Zwecks einer besonderen Art von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, welche andern Zöglingen zu ihrem künftigen Berufe entbehrlich sind. (XVI, 54 f.)

Die Beschäftigung mit dieser Art von Kenntnissen (Grammatikalien, alte Sprachen) und Geschicklichkeiten hilft zum Verstän digwerden, das allen Menschen unentbehrlich ist, und zur Bildung des Herzens, welche ein Hauptzweck aller Schulen sein muß, nichts, oder doch nicht mehr, als die Beschäftigung mit anderen Arten von Kenntnissen und Geschicklichkeiten.

Gingegen übt die Beschäftigung mit allen übrigen Arten von Kenntnissen und Geschicklichkeiten das sogenannte formelle Denken oder das Wahrnehmen, Sammeln und Ordnen gegebener zufälliger Thatsachen, deren sich der künftige Gelehrte befleißigen muß.

Die nicht-studierende Jugend verliert also in keiner Hinsicht dabei, wenn sie nicht teil an den besonderen Beschäftigungen der studierenden nimmt.“

„Auf welche Art kann diese Absonderung der Gelehrtenschulen von den übrigen am besten geschehn?“ (XVI, 56.)

Es bedürfte überhaupt für die Studierenden keiner besonderen Schulen, sondern nur besonderer Klassen in zweckmäßig ein gerichteten Stadt- oder Bürgerschulen. (XVI, 73.)

Bis zum 15. Jahre etwa würden Studierende und Nicht-studierende gemeinsam*) in Kenntnissen unterrichtet, die beiden unentbehrlich wären. (VIII, 43.) Griechisch und Lateinisch würde erst nach dieser Zeit, „hinter der Muttersprache und den neueren fremden Sprachen her“, angefangen. „Bei allen den Vorkenntnissen, die in der Lateinschule eingesammelt werden und in dem reiferen Alter, worin die alten Sprachen nun getrieben würden, wo die Jugend

*) Gegen Rehberg verteidigt Trapp seinen Schulstudienplan im B. J. 1788 II, 269 ff.: „Wenn nicht das Studium der alten Litteratur, sondern all gemein nützliche Sachkenntnisse zur Grundlage — des Unterrichts (aller Stände und Berufe) gemacht werden, an denen man das Denken, die Empfindung des Wahren, Schönen und Guten übt: so wird für alle gleich gut gesorgt. Der Gelehrte verliert nichts dabei, daß er erst in den oberen Klassen, die die andern nicht mit be suchen, Kenntnis der alten Litteratur — bekommt; er faßt vielmehr ist um soviel besser, weil seine Denkkraft geübter ist.“ (275.)

schon einfiehet, warum sie dieselben lernt, — — müßte sich doch (noch) genung von den alten Sprachen lernen lassen.“ (XVI, 73.)

Für jeden Stand der Nichtstudierenden sind besondere Anstalten zu errichten, wo jeder (nach Besuch der gemeinsamen „Laienschule“) für seinen Beruf vorgebildet wird. Dem Militärstande wäre besonders nötig: praktische Logik und die übrige praktische Philosophie, technische Mathematik (Feldmeß-, Geschütz- und Befestigungskunst), Geschichte und Geographie, besonders in militärischer Rücksicht; Schwimmen, Reiten, Fechten, endlich die Kriegskunst, „wohin alles vorige führen, worauf es vorbereiten muß.“ (VIII, 44.)

Dem Kaufmannsstande wäre außer praktischer Logik und Philosophie besonders nötig: Kenntniß mehrerer neuerer Sprachen, die Arithmetik auf kaufmännische Rechnungen angewandt, kaufmännische Geographie, Kenntniß der Waren und Münzen jedes Landes, wohin gehandelt wird, Handlungswissenschaft. (VIII, 45.)

„Die zweckmäßigste Einrichtung*) einer Stadtschule, die auch für Studierende sorgt“, soll nun gezeigt werden. (XVI, 74.)

„Den Umfang und die Beschwerden der Direktion“ einer Schule stellt man sich gewöhnlich nicht recht vor. (XVI, 91.)

„Der Rektor ist erstens seinen Obern verantwortlich. Er muß darüber halten, daß die Schulverordnung befolgt werde, jede Abweichung derselben ist seine Schuld“ —. „Er ist zweitens den Eltern verantwortlich, alle bringen ihre Klagen an ihn —.“ Er ist drittens den Schülern und viertens den Kollegen verantwortlich.

„Wer, der mit den Direktoratsgeschäften in dem ganzen Umfange, den sie haben sollten, und mit dem Maße menschlicher Kräfte bekannt ist, wird all diese Verantwortung auf sich laden, auf sich allein? Wer wollte sie nicht mit andern teilen, besonders wenn dadurch nicht bloß eine große Last weniger, sondern eine große Lust mehr zu haben ist, die Lust, seine Kollegen in seine Freunde verwandelt zu sehen?“ (93.) Wenn sich auch der Vorgesetzte jetzt zum freundschaftlichen Raten herabläßt, so scheint doch in seinem Munde jeder Rat ein Befehl und hat das Schicksal des Befehls: man befolgt höchstens den Buchstaben, ohne sich um den Geist zu kümmern.

„Wie so ganz anders würde dies alles sein, wenn eine völlige Gleichheit**) unter den Schulkollegen eingeführt wäre! Nun fänden Schulkonferenzen statt, die so äußerst nötig, aber unter einer monarchischen (Schul-)Verfassung entweder gar nicht gehalten werden, oder doch nur ein leerer Name sind, um gemeinschaftlich zu überlegen, was der Schule zuträglich sei, sondern nur damit der

*) Trapp verbreitet sich sehr weitläufig (auf 70 Seiten) und wenig geordnet über diesen Punkt — zum Teil in Form von Zwiegesprächen, die das Für und Wider erwägen. Es ist hier versucht worden, den Stoff nach bestimmten Gesichtspunkten zu gruppieren.

**) Vor allem müßten die Titel Subrektor, Tertius, Quartus u. s. w. abgeschafft werden (XVI, 87) wie in Gotha, wo man sämtlichen Lehrern des Gymnasiums den Titel Professor beigelegt habe. (101. Anm.)

Direktor bekannt machen könne: so soll es hierfür sein. Alle hätten nun das Recht, Vorschläge zu Verbesserungen zu thun, alle nützen nun die Einsichten aller. — Jeder muß doch nun gehört werden, jeder darf ohne Scheu reden, und was einer vorträgt und wünscht, wird, wenn auch von den übrigen verworfen —, doch nicht, wie bisher, vom Winde verweht, sondern zu Protokoll gebracht, zur Nachricht, Weisung, Warnung, Aufmunterung für die Nachfolger der gegenwärtigen Lehrer. Denn daß ein solches Protokoll geführt werde, setze ich als schlechterdings notwendig voraus, ohne dieses ginge mehr als ein wesentlicher Nutzen der Gleichheit der Lehrer verloren. Man überlegt besser, was man sagt, man mag der vorschlagende oder widerlegende Theil sein, wenn man weiß, daß es zu Papier gebracht und so der Vergessenheit entrissen wird.“ — (95—96.)

„Was der Rektor bisher allein zu tragen und gegen vier Parteien, die oft schwer zu befriedigen sind, allein auszufechten hat, das fällt bei der andern Verfassung entweder ganz weg, z. B. die Verantwortung gegen die Kollegen, oder diese stellen ihre Schultern mit unter die Last. Wie stark diese vereinte Kraft wirken könne, müßte sich besonders zeigen, wenn die sämtlichen oder doch die meisten Lehrer eine notwendige Verbesserung der innern und äußern Einrichtung der Schule beschloßen hätten und diese nun gegen den Widerstand unverständiger und ihr Ansehn mißbrauchender Obern durchzusetzen wäre.“ (97.)

„Viel Köpfe, viel Sinne“, wird vielleicht mancher denken —. Einer sei Herr und Meister, die übrigen gehorchen.“ (99.)

„Das ist freilich wahr, sobald von Schafen die Rede ist. Hier regiert nur Einer, der Hirte, weil von den Schafen keins zu regieren versteht. Auch kann es unter Menschen stattfinden, — wo Ein Kopf viele Hände — braucht, um seinen Vorsatz auszuführen, und wo die lebendigen Werkzeuge weder befugt sind, noch zu sein brauchen, den Wert des Zwecks und der Mittel zu beurteilen, weil sie nicht eigne, sondern fremde Absichten ausführen wollen. Ist das der Fall mit den Lehrern einer Schule? Sollen diese einen unter sich als Baumeister erkennen, und diesem die übrigen als Zimmerleute, Maurer, Tischler u. s. w. untergeordnet sein? Das verstattet die Natur der Sache nicht. Keiner kann ein guter Schullehrer sein, der nicht den Zweck der ganzen Anstalt übersieht und bei seiner Arbeit vor Augen hat. Daher muß jeder Schullehrer nicht bloß Arbeiter in seinem Fache, Zimmermann u. s. w., sondern zugleich Baumeister sein, muß die Bedürfnisse seiner Bauherrn, der Schüler, in deren Befriedigung der Zweck der Anstalt gegeben ist, kennen, muß Riß und Anschlag machen können, wie diese Bedürfnisse am besten zu befriedigen sind.“ (100.)

„Was könnte aus der Gleichheit der Lehrer Schlimmeres entstehen, als was schon da ist? Etwa Debatten über Grundsätze der Lehrkunst und ihre Anwendung auf gegebene Fälle? Nichts ist ja nützlicher und folglich notwendiger, als solche Debatten. Sie sind

ein Beweis, daß der träge Schlummer, in welchem man dem Schlendrian getreu bleibt und das Nachdenken über sein Geschäft scheuet, dem regen Untersuchungsgeist Platz macht, der den Menschen über das Tier erhebt, das nur nach einem blinden Triebe seine Kunstwerke macht, und der die unnachlässliche Bedingung seiner Fortschritte zu immer höherer Vollkommenheit und Glückseligkeit ist." (111.)

Zum Schlusse (XVI, 112—144) erörtert Trapp die sonderbare Idee einer „nicht-kollegialischen niedern Gelehrtenchule“ und bittet seine Leser, dieselbe zu prüfen. Das Wesentliche der unendlich breiten Ausführungen ist folgendes: Da man bisher keinen zweckmäßigen Lehrplan, keine unbestrittene Lehrkunst und keine guten Lehrbücher hat (133), löse man die kollegialische Verbindung unter den Lehrern gänzlich auf und lasse jeden Lehrer allein für sich und seine Schüler sorgen (112), man „setze Lehrer und Schüler in Freiheit“ wie an den Universitäten. (74—75.) „Die Lehrer würden, wie auf einer Universität, vom Staate angesezt und besoldet. (139 ff.) Doch würde niemand gewehrt, ohne Geheiß und Belohnung vom Staate Unterricht zu geben, wenn, worin, wo und wie er wollte. Was der Staat thut, soll nur Unterstützung sein, aber niemand ein Vorrecht zu lehren geben. Das letztere hieße dem äußern Berufe mehr als dem innern einräumen, diesen um jenes willen einschränken. — Jeder Lehrer würde, wie auf einer Universität, auf ein gewisses Fach angenommen. — Die Zahl der Lehrer für jedes Fach richtete sich nach der Beschaffenheit und Größe des Orts. (Je jünger der Lehrling ist, desto mehr Hilfe braucht er vom Lehrer, desto mehr muß der Unterricht vereinzelt werden, d. h. desto mehr muß sich der Lehrer mit jedem Lehrling besonders abgeben.“ Die Schülerzahl einer Klasse muß möglichst herabgesezt werden, die Zahl der Lehrer erhöht.) „Die Wahl unter diesen muß den Eltern frei bleiben. — Den Lehrern würde gestattet, Gehilfen anzunehmen.“ (Diese „Kollaboratoren“ wären die „Böalinqe der Lehrkunst“, so gäbe es zugleich immer eine „Pflanzschule für Lehrer“. 81, 114, 117.)

Von den Universitäten.

(Rev.-B. XVI, 145—220.)

„Ob das Reich der Sittlichkeit und der Vernunft zu seinem fernern Anbau Universitäten erfordere, und was diese bisher in solcher Hinsicht geleistet haben und leisten konnten: das ist die große Frage, die ich mir zur Beantwortung vorgelegt habe.“ (146.) Trapp gelangt nach ausführlichen Darlegungen zu folgenden Resultaten: „Die jungen Leute verderben (auf den Universitäten) ihre Sitten, zerrütten ihre Gesundheit, verschleudern ihr Vermögen, lernen wenig, und wo das Gegentheil von diesem allen stattfindet, die sind als Ausnahmen von der Regel anzusehn.“ (219.) „Alle bisher versuchte und künftig etwa noch zu versuchende Heilmittel sind nur so viel Palliative, wodurch der Schaden zwar vor ungeübten Augen versteckt, auch -- gemindert, aber nie von Grund aus gehoben werden

kann.“ (164.) Das Übel „liegt in der wesentlichen Form der Universitäten, die nicht anders als mit den Universitäten selbst aufgehoben werden kann.“ — „Man könnte ja jeder Gelehrtenschule über die ige oberste Klasse noch eine in drei Abteilungen geben und dabei für jede der drei Fakultätswissenschaften einen oder ein paar Männer ansetzen: so würde der Zweck der Universitäten wenigstens eben so gut erreicht.“ (175.) Dieser Zweck ist doch kein anderer, „als die Anfangsgründe jener Wissenschaften zu lehren, die jungen Leute so weit darin zu bringen, daß sie nachher mit Nutzen für sich weiter studieren können — an Erschöpfen dieser Wissenschaften ist hier nicht zu denken.“ — „Die Lehrer könnten mit einer Schule in Verbindung stehn — aber außerdem müßte es jedem, der wollte, frei stehn, junge Leute in den sogenannten höhern Wissenschaften zu unterrichten. Man sage nicht, daß da viel Puscherei mit unterlaufen würde. Die Zöglinge werden ja geprüft — Das wird schon jeden nötigen, sich nach guten Lehrern umzusehn.“ (177.) Die Praxis dürfte dabei nicht zu kurz kommen. „Die angehenden Gottesgelehrten könnten predigen und katechisieren u. s. f. — alles unter Anleitung und Aufsicht ihrer Lehrer.“ (176.) So wäre also nichts „als die äußere Form verändert worden, das Wesentliche, der Zweck, der im Studieren besteht, wäre geblieben. Die Universität eines Landes wäre durch das ganze Land verteilt worden, anstatt daß sie bisher an einem Orte gewesen war.“ (180.) Der Genuß der Freiheit soll den jungen Leuten nicht geschmälert werden. „Um jungen Leuten zu der ihnen unentbehrlichen Freiheit zu verhelfen, müßte die häusliche und Schul-Erziehung mehr der menschlichen Natur gemäß eingerichtet werden; (man müßte) nicht durch unnatürlichen Zwang den Jüngling nach verbotener Freiheit lüftern machen, sondern ihm der erlaubten Freiheit so viel geben, daß er nach mehr nicht verlangt.“ Am Schlusse weist Trapp darauf hin, daß viele große Männer außerhalb der Universitäten gelebt hätten. „Man erinnere sich nur an Leibniz, Reimarus, Voltaire, Lessing, M. Mendelssohn, Garve, Klopstock, lauter Männer, die entschieden Einfluß auf die Kultur der Wissenschaften und Künste und auf die Veredelung der Menschheit gehabt haben und noch haben!“ (218.)

Von der Erziehung der künftigen Erzieher.

Vorausgeschickt sollen diesem Abschnitte die Forderungen werden, die Trapp an einen guten Lehrer stellt (nach Rev.-B. VIII, 205 ff.) „Ich besinne mich auf keinen Stand, keine Lebensart, wobei man mehr Geduld nötig hätte, als bei dem Unterrichte der trägen, vergeblichen, mutwilligen Jugend.“ — Festigkeit ist dem Lehrer ebenso nötig als Geduld. Ohne Festigkeit würde er zuviel von der Jugend leiden, ohne Geduld die Jugend zuviel von ihm. Wer von Natur mürrisch ist, sollte sich nie dem Unterrichte der Jugend widmen; denn Freundlichkeit und Zuthullichkeit ist eine nötige Eigenschaft eines guten Lehrers. Im Alter werden die meisten Leute mürrisch, Schul-

leute am ersten. Darum sollte man niemand in der Schule alt werden lassen. Gegenwart des Geistes ist vorzüglich dem Lehrer der Jugend zu wünschen, damit ihn diese nicht durch unerwartete, oft naseweise Fragen u. s. w. in Verlegenheit setze und er so ihr Spott werde. „Das wird er auch werden, wenn seine Kleidung, sein Betragen, seine Mienen, Stellungen, Worte etwas Lächerliches haben. Es giebt eine gewisse Art Feierlichkeit, die Würde sein soll, aber von allem Lächerlichem oft das Lächerlichste ist. Die wahre Würde verträgt sich sehr gut mit allem, was natürlich ist. Sie ist zu rechter Zeit ernsthaft und nie zur Unzeit spaßhaft. Sie steckt nicht in der Backstimme, nicht in der großen Perücke, nicht im schwarzen Rock, nicht in Poltern, Schelten und stundenlangem Moralisieren, sondern in einem untadelhaften Wandel, in wahren, anerkannten Geschicklichkeiten und Talenten, in unverkennbarer Rechtschaffenheit, Geistesstärke und Seelengröße, die auch in der Schule Gelegenheit hat, sich zu zeigen, und in Sitten, wie sie der Umgang mit der feineren Welt bildet und fordert.“ (Ein besonderer Aufsatz, wie ihn Trapp über das Bild eines guten Lehrers zu verfassen versprach, VIII, 208, ist nicht erschienen.)

Für die Erziehung der künftigen Erzieher ist bisher wenig geschehen, teils fehlt es an Geld, teils sieht man die Notwendigkeit der Sache nicht ein. (449.) So kommt es, daß die Pädagogen „keine Pädagogik hören, wenn sie auch Gelegenheit dazu haben, (daß sie) nie in Versuchung geraten, die Erziehungsschriften eines Ehlers — u. a. m. zu lesen, weil sie voraussetzen, daß sie das alles schon wissen und sich auf die Fertigkeit verlassen, die sie sich in dem gewöhnlichen Schlendrian erworben haben.“ (450.) Am besten ist bis jetzt noch der Lehrer daran, der selbst einen guten Unterricht genossen hat, doch gleicht er einem Kranken, der „die vorgeschriebenen Arzneien einnimmt und sich nach den Regeln des Arztes verhält und sich wohl dabei befindet, aber nicht weiß, warum der Arzt nun eben den Weg mit ihm geht.“

In der Erziehung der künftigen Erzieher muß also eine gründliche Reform eintreten. Es soll zunächst das Bild der Erziehung eines „idealistischen Erziehers“ (463) unter der Voraussetzung gezeigt werden, „daß der Schulstand ein abgesonderter Stand wäre und die Kandidaten desselben nicht zugleich Kandidaten des heiligen Ministeriums sein dürften.“ (451.)

Die Ausbildung hat sich auf das Materielle und Formelle zu erstrecken. Das Materielle besteht in dem, was die Jugend zu lernen hat, und dem, was die Erzieher selbst lernen müssen (452), um jenes vortragen zu können. Sie müssen vertraut gemacht werden mit einem System der Pädagogik, „wovon ich bisher einen unvollständigen Entwurf gegeben habe“, der menschlichen Natur und Gesellschaft und den daraus abzuleitenden Erziehungsregeln, mit Mathematik, Physik, Philosophie und Geschichte aller Art. Als Lektüre wird eine ganze

Reihe von Büchern*) aus alter und neuer Zeit, nicht bloß pädagogischen, sondern auch andern Inhaltes empfohlen.

Die Doomatik hat mit der Pädagogik nichts zu schaffen (457 und 462). Der zukünftige Erzieher braucht sie ebenso wenig zu hören wie die Pandekten. „Mein Pädagog soll in diesem Stück nicht mehr sein als ein jeder gemeine Christ, er soll nicht auf griechisch und hebräisch herzubeten wissen, was auf griechisch und hebräisch nicht mehr und nicht weniger heißen darf, als wie es im Deutschen geschrieben steht. Ein Gelehrter soll er nicht sein; er ist ein Pädagoge, und muß bloß in seinem Fache zu Hause sein. Wenn er sich einbildet, daß er ein Gelehrter, gar ein großer Gelehrter sein müsse, so ist er für die Erziehung schon verloren.“ (463.) Durch die Exegetik wird der Lehrer leicht zum Zweifler. „Wie weit glücklicher ist der Lehrer, der einfältig glaubt, was die Kirche, in der er geboren ist, ihm zu glauben befiehlt! Immer ruhig von innen und außen kann er seine Schäfchen weiden, wie es ihnen am zuträglichsten ist und sich ihnen ganz widmen und glückliche Geschöpfe aus ihnen machen.“ (462.)

Auch Kollegs über Kirchengeschichte (464) und Geschichte (465) braucht der Pädagog nicht zu hören. (466.)

Die Kritik kümmert die Pädagogik ebenfalls nichts. Der künftige Erzieher hat nichts zu schaffen mit der Echtheit oder Unechtheit der Apokalypse. „Er glaube davon, was die Kirche glaubt.“ (467.) „Er nehme es als ausgemacht an, daß, so viel ihm an Kenntnissen dieser Art und an Liebe solcher Kenntnisse zuwächst, ihm eben so viel und noch mehr an Kenntnis des Menschen und an Liebe zur Erziehung abgeht. Non omnia possumus omnes.“

„Der Erzieher hat vor allen andern Menschen sanam mentem in corpore sano nötig.“ (467—8.)

Der Pädagog soll nichts davon lesen, was wider oder für die christliche Religion geschrieben ist. (469—70.) Auch soll er sich nicht „um die höhere spekulative Philosophie**) bekümmern.“ (Unter-

*) Die Aufzählung dieser Bücher nimmt 4 Seiten ein (452—456). Es werden z. B. empfohlen: Aristoteles, Quintilian, Plutarch, Comenius, Locke, Fenelon, Rousseau, Ehlers, Bajedow, Campe u. v. a. Ferner eine ganze Reihe von Zeitschriften, alle Schulordnungen, alle Bücher für Kinder; die Schriften von Haller, Unzer, Tetens, Garve, Eberhard, Wolf, Leibniz, Locke, Lessing, Wieland u. s. f. Nicht zu vergessen sind Schriften, „die den Menschen in der Societät“ betrachten“ (Plato, Montesquieu, Tacitus, Hume). „Außerdem muß der Pädagog alle klassische Schriften der Alten und Neuereu — lesen.“ Dann kommen noch Reisebeschreibungen, Beschreibungen der Natur und Kunst. „Zuletzt würd ich meinen Pädagogen noch raten, alle Wochen-schriften, Romane, Romänchen, Memoires — nicht zu lesen, sondern durchzublätern. Wenn sie gleich keine Nahrung für ihren Verstand und für ihr Herz darin finden, so wird ihnen doch manches Geschichtchen aufstoßen, was dienen kann, der Jugend irgend einen Satz zu erläutern —, manche Schilderung, woran die Jugend lernen kann, wie sie selbst schildern oder nicht schildern müsse. Denn wir brauchen ja auch eines schlechten Stils.“

**) Vgl. dagegen Herbart: „Hauptfächlich aber ist die Beschäftigung mit der Speculation eine unschätzbare Gymnastik des Geistes, welche weiter hin für alles andre Denken uns zu statten kommt.“ Über das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie. 4. Vorl.).

suchungen über Zeit und Raum, Ewigkeit der Welt, Schöpfung aus nichts, über den Spinozismus, Beschaffenheit und Ursprung der Seele, über die Art ihrer Verbindung mit dem Körper und andere metaphysische Lehren.) „Alles dies gehört unter die Geheimnisse der Philosophie“, die man auf Glauben annehmen muß wie die der Religion. Hat man Zeit, Kraft und Lust, sich „in alle die Tiefen der Metaphysik hinein zu wagen“, so leidet das Erziehungsgeschäft darunter. (471.) „Dieses fordert durchaus einen Mann, der mehr thut, als denke, mehr handele, als studiere, mehr Gegenwart, als Tiefsinn des Geistes habe; dem die rastlose Thätigkeit der Kinder nicht zur Last sei, der alles mit ihnen machen, tragen, dulden und dabei immer heitern Sinnes sein könne —.“ Leute, die das nicht können und noch dazu einen schwachen Körper haben, „der kein rauhes Lüftchen — — ertragen kann“, „sind zu Erziehern verdorben, wie groß sie auch in ihrem Fache sein mögen.“ (472.)

Eigentlich gehört der Pädagog zu keiner der vier Fakultäten. „So wie die Sachen bisher stehen, muß er sich zur theologischen halten. Ich wünschte — — noch lieber zur medizinischen. Die Theologen zeigen ihm die menschliche Natur, wie wir sie durch das Glas des Kirchensystems ansehen müssen; wenn man aber als Erzieher die menschliche Natur behandeln soll, so muß man sie mit seinen natürlichen Augen und nicht durch gefärbtes Glas ansehen. Dazu hilft nun das Studium einiger Teile der Arzneiwissenschaft mehr als die gesamte Theologie.“ (472–3.)

Zur „Wissenschaft“ des Erziehers gehört noch, „daß er eine gute Hand schreibe, fertig rechne, ein praktischer Feldmesser sei, gut zeichne, die Musik verstehe, wenigstens das Klavier fertig spiele, und endlich, daß er aller mechanischen Wissenschaften und Künste, und aller pädagogischen und andern Spiele theoretisch und praktisch Meister sei.“ (473.)

Wie viele Sprachen soll der künftige Erzieher lernen? „Wollte Gott, er brauchte keine, als seine Muttersprache zu lernen!“ Aber Latein und Französisch sind aus Deutschland nicht zu verbannen, insofadedessen sind sie von dem Pädagogen zu erlernen. „Englisch und Griechisch fangen so sehr an, Mode zu werden und vergüten die Mühe des Lernens so reichlich, daß mein Pädagoge, wenn er Zeit und Lust hat, diese beiden Sprachen lernen*) kann.“ (474.) Hebräisch und die übrigen orientalischen Sprachen sind entbehrlich.

*) Hier benützt Trapp nochmals die Gelegenheit, darauf hinzuweisen, daß er nie „Philologie und gründliche Sprachkenntnisse verachtet“ habe. (475.) Er schließe sich Sulzer an, der im „kurzen Begriff aller Wissenschaften“ S. 9 saae: „Die Erlernung der Sprachen gehört unter die wichtigsten Bemühungen der Menschen“ und S. 10: „Wer eine hinlänglich vollkommene Sprache gründlich lernt, der lernt eben dadurch deutlich, bestimmt und richtig denken.“ Trapp betont das „eine Sprache“ und meint mit Campanella, daß „zu viel Sprachenlernen, zu viel Lesen und zu wenig meditieren, eine Hauptursache sei, warum — — wir von den Alten übertroufen werden.“

Bez. des Formellen in der Erziehung der künftigen Erzieher gilt, daß sich dieselben Vollkommenheiten in der Erkenntnis, in der Empfindung, im Wirken und Leiden erwerben und zwar durch wirkliche Erziehung der Kinder, „sonst (werden sie) für (die) künftige Bestimmung zu heterogen modificiert.“ (478.)

Solange das Studium der Erziehung nur Nebensache ist, würde es unbillig sein, den Kandidaten zuzumuten, „daß sie alles das Lesen, studieren und lernen sollten, was bisher von dem idealischen Erzieher gefordert ist; sie würden sich tot oder wenigstens krank studieren.“ Diese Studierenden mögen sich einen „Hauptactor von der Erziehung“ wählen und fleißig lesen,*) täglich selbst eine Stunde unterrichten und eine andere dem Unterrichte beiwohnen, „um vom Zuhören und Zusehen Vorteile und Fehler kennen zu lernen.“ (479.)

Von der Einrichtung der Pensionsanstalten.

Der Pensionsanstalten wird man nie ganz entraten können. In diesen Anstalten müßten sich solche Einrichtungen machen lassen, „wodurch die Erziehung auf den höchsten Grad der Vollkommenheit gebracht würde, der unter Menschen und durch Menschen möglich ist.“ (481.**) „Ein Reicher oder Mächtiger“ müßte für die Sache interessiert werden, doch kann man „bei ickigen pädagogischen Zeitläuften“ wenig hoffen. (483.)

Das Institut, dessen grober Umriß hier gezeichnet werden soll, ist für keinen bestimmten Stand oder Beruf berechnet. Es nimmt nicht mehr als 60 Zöglinge im Alter von 6—12 Jahren in 3 Klassen auf. Die Ausbildung, die nicht länger als bis zum 16. Jahre dauern soll, umfaßt: Volles Verstehen, Sprechen und Schreiben des Deutschen, Lateinischen und Französischen, Lesen, Schreiben, Religion, Philosophie, Mathematik incl. Trigonometrie, Geschichte mit Geographie und Chronologie, Zeichnen, Klavierspiel und Tanzen. „Alle (die zu einer Klasse gehören) müssen alles lernen“, und „alle (Er-

*) Empfohlen werden Mesewigens Schriften und die Berliner Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit.

**) Trapp scheint das Dessauer Institut im Sinne zu haben, wenn er schreibt: „Aber wenn sie wirklich werden und auch bleiben, auch nicht wie ein Rohr sein soll, das der Wind der Uneinigkeit, des Widerspruchs und der Zufälle bald ganz umzureißen droht, und bald nach der einen, bald nach der andern Seite hinweht, so daß ein solches Institut heute für alle Stände und morgen nur für einige, und übermorgen für Kaufleute, und dann für Gelehrte, und nun als ein Muster für alle Schulen und gleich wieder als ein bloß für sich lebendes Ding, sich zu bestimmen scheint: so wird zweierlei unumgänglich notwendig sein, einmal daß sie, diese Einrichtung, erst ganz nach allen möglichen, auch den allerkleinsten Bestimmungen, auf dem Papiere fertig sei, bevor man Hand an die Ausführung lege; zweitens, daß alles, was der Plan erfordert, alle Menschen, Wohnungen, Plätze, Lehr- und Erziehungsmittel, vom kleinsten bis zum größten, wirklich da sein, sobald man die Eröffnung des Instituts ankündigt.“ 482.) Ferner: „Man hat die Erwartungen der Menschen gespannt, etwas Besseres zu sehen, als in den gewöhnlichen Schulen geschieht, und nun kann man — nicht Wort halten, weil die Maschine wirken solle, ehe sie fertig ist u. s. f. (496.) — —

zieher) müssen alles können, was mit der Jugend in dem Institut getrieben werden soll." (484—5.) Jeder (Bögling) muß sich seinen Unterhalt, Wohnung, Kleidung, nebst allen übrigen Bedürfnissen, selbst verdienen." Jede Klasse hat 4 Erzieher, 2 für den Unterricht, 2 für die Aufsicht. Jeder ist 4 Stunden täglich mit der Jugend beschäftigt, die Stunden im „Brotverdienen" eingerechnet. (487.) Eigentliche Lehrstunden giebt es nur 4, vormittags wird in ihnen nur lateinisch, nachmittags nur französisch gesprochen. (485.) „In den Nachmittagslehrstunden wird das Nämliche auf französisch wiederholt, was des Vormittags lateinisch gelehrt worden." (492.) Jede Klasse hat ihren eigenen Spielplatz und ihre Billardstube. Der Schlaf darf 8 Stunden nicht überschreiten. (485.)

„Das Institut (soll) schulreformativisch und also zugleich ein Seminar für künftige Erzieher und Lehrer sein." (488.)

„Das schwerste ist noch zurück, den Unterricht gehörig einzuteilen."

Die Kenntnisse zerfallen in:

1. historische („Alles, was bloß mit den Sinnen und mit dem Gedächtnis gefaßt wird.") und

2. philosophische („Alles, wobei der Verstand wirksam sein muß").

„Es sei (nun) die Summe*) aller Kenntnisse, die sich ein Knabe erwirbt, der 10 Jahre im Institut bleibt, 12000." (489.) Diese sind auf Jahre und Klassen zu verteilen,**) so daß man „ganz genau angeben könnte, was z. B. den 31. Januar 1783 in der ersten, zweiten und dritten Klasse des Morgens von 8—10 vorgenommen wird." (493.) „So lange wir nicht so weit sind, bleiben unsere Institute immer ein Spiel des Zufalls." „Bei der — — vorgeschlagenen Einrichtung wird dem Zufall so viel entzogen, als nur immer möglich ist." „Das Institut, sobald es einmal errichtet ist, geht, wie Gottes Welt, ungestört seinen Gang fort", gleichviel wer daran arbeitet. Auch bei dem schlechtesten Lehrer wird die Jugend das vorgeschriebene Maß von Kenntnissen erwerben. (494.) Auch werden „die Examinatoren nun nicht mehr ernten wollen, was noch nicht gesät ist." (496.)

Außer den Kenntnissen müssen auch Memorierstoff, Ausarbeitungen, Zeichnungen, Handarbeiten, Spiele u. s. w. auf die Klassen und Zeiten verteilt werden, ferner ist zu bestimmen, „wie viel Personen das ganze Institut umschließen solle, welches ihre genau bestimmten Berrichtungen sein; wie viel Raum für jedes — — Zimmer — —" vorhanden sein muß (499) zc.

Man sieht aus alle dem, daß zu einem „völlig detaillierten Plan lange und sorgfältige Überlegung" u. v. a. m. gehört. „Die allgemeinen Pläne, die wir bisher haben, kann man mit einem Auf-

*) Er will nach seiner „Art von Regula falsi" verfahren. Doch kann er die wahren Zahlen noch nicht angeben.

**) „Die erfahrensten Pädagogen und Philosophen müssen zusammentreten und die Quantität und Qualität nebst dem Zeitmaß der Kenntnisse bestimmen." (498.)

wand an Geld von acht Groschen und an Zeit von zweimal vier und zwanzig Stunden machen." (500.)

Im 16. Bande des Rev.-B. (S. 228 ff.) äußert sich Trapp in verschiedenen Punkten über die Erziehungsanstalten in anderer Weise. Hatte er doch inzwischen selbst eine Pensionsanstalt in Wolfenbüttel gegründet und konnte die dort gesammelten Erfahrungen mit denen, die er in Dessau und Halle gemacht hatte, vergleichen.

„Je kleiner in solchen Anstalten die Anzahl der Zöglinge ist, desto besser —; denn je näher kann alsdann die Erziehung der häuslichen kommen, desto täuschender kann das natürliche Verhältnis zwischen Eltern und Kindern hier nachgeahmt werden. Auch bedarf es alsdann nicht vieler Mitarbeiter — sondern nur eines Ehepaars. Was einige Zöglinge außerdem noch lernen sollen oder müssen, z. B. Musik u. s. w., dafür kann durch Lehrer die stundenweise ins Haus kommen, gesorgt werden.

Was die Form der größern Erziehungsanstalten betrifft, so ist diejenige unstreitig die beste, die das menschliche Leben im Kleinen nachahmt, und die Salzmann in seiner Ankündigung einer Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal beschrieben hat.

Die größern Erziehungsanstalten müssen nun auch natürlicherweise zugleich Schulen für Künste, Wissenschaften und Sprachen sein. Welche Form ihnen als solchen am angemessensten sei, ob die monarchische, die aristokratische oder demokratische, das ist leicht zu bestimmen. Doch scheint hier die monarchische beinahe den Vorzug zu haben. — Die aristokratische Form scheint hier, wie überall, die schlechteste zu sein. — Die demokratische, wo alle Mitarbeiter an einer Anstalt an Rechten, Rang und Einkünften gleich wären — das Letzte kann und soll zwar nicht in einer politischen Demokratie sein, scheint aber zu der pädagogischen notwendig zu gehören — die Form, würde hier, wie überall, die vollkommenste sein, wenn sie sich nur realisieren ließe. Bei einer großen Erziehungsanstalt scheint dies aber so wenig, als bei einem großen Reiche, möglich. —

Für Mädchen sind große Erziehungsanstalten nun vollends nichts wert. Überhaupt taugen keine für sie, wo ihre Bestimmung zu Gattinnen, Hausfrauen, Müttern nicht zur Hauptsache gemacht wird und werden kann.“

Der Lage und Einrichtung der Schulgebäude, Schulzimmer, Schulbibliothek und der Lehrmittel muß eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. „Jetzt ist's noch viel zu früh von allen diesen Dingen zu reden, da die Kräfte der Großen dieser Erde, selbst die Kräfte Friedrichs des Größten, zu ganz andern Zwecken verwandt werden müssen.“ (VIII, 208 f.)

„Wenn auch der vollkommenste Lehrer nach der vernünftigen Methode verfährt: so wird er doch nie einen großen Haufen von Schülern mit merklichem Nutzen unterrichten können. — Wenn sich bei einer genauen Untersuchung finden sollte, daß etwa

zwölf bis zwanzig die höchste Anzahl wäre, die ein Lehrer zu einer Zeit gehörig besorgen könnte: so würde dies der schwierigste Punkt bei der im Jahre 2440 zu erwartenden reellen Schulverbesserung sein.“

K r i t i k.

Bei der Fülle des Stoffes erscheint es nicht zweckmäßig, alle Teile der Pädagogik Trapps einer Kritik zu unterziehen. Giebt es doch kaum einen Punkt auf dem großen Gebiete der Erziehung — vom Elementarunterrichte an bis zur Unterweisung auf den Universitäten, von der Erziehung des Bauern bis zu der des Fürsten — den Trapp nicht in irgend einer seiner zahlreichen Schriften oder Rezensionen in den Kreis seiner Betrachtungen gezogen hätte. Nichts war ihm dabei zu klein oder zu unbedeutend — ob es sich um Beschreibung von Schulbänken handelte oder darum, die Grundsätze, nach denen ein ABC-Buch eingerichtet sein muß, festzusetzen — ob es sich um die Zahl der Schüler und der Stunden einer Klasse handelte oder um theoretische Erwägungen über das Ziel der Erziehung: überall finden wir die gleiche Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit in der Behandlung.

Dabei kam ihm dreierlei sehr zu statten: einmal die umfassende Kenntniss der zeitgenössischen Litteratur, die ihm die Rezensententhätigkeit zur Pflicht machte; sodann seine praktische Wirksamkeit, in der er häufig (z. B. im Elementar- und Sprachunterricht) neue Theorien prüfte und erprobte; endlich seine gründliche philosophische Durchbildung. Dies alles bewahrte ihn vor jener Einseitigkeit, die man mit Recht an manchem seiner Gesinnungsgenossen tadelt.

In der Form kann man auch ihm freilich einen Vorwurf nicht ersparen. Im Bestreben, möglichst deutlich und allgemein verständlich zu werden, verfällt er häufig — wie die meisten Vertreter der Aufklärung — in eine breite ermüdende Darstellungsweise. Selbst der „Versuch“, in dem es doch auf streng systematische Anordnung der Gedanken in erster Linie ankam, leidet an diesem Mangel. (S. v. S. 41 f.) In einer seiner Schriften versucht er sich folgendermaßen zu rechtfertigen: „Ich werde freilich wohl bisweilen in Wiederholungen fallen, die sehr entbehrlich sind. Aber dies ist unvermeidlich, wenn man in seiner Materie gleichsam spazieren geht und bald hie, bald da etwas auffaßt, das man seinen Begleitern vorhält und ihr Auge darauf heftet. Man findet da oft Blumen und Gewächse von derselben oder von ähnlicher Art, und indem man glaubt, nur von ihrem specifischen Unterschiede etwas zu sagen, beschreibt man unvermerkt wieder die ganze Blume. Will man dieser Tautologie ausweichen, so muß man den Spaziergang in den abgemessenen scientificen Gang verwandeln. Damit ist aber manchem, der mit uns geht, nicht gedient, und so muß er sich diese

Unbequemlichkeit, eine Sache mehr als einmal anzutreffen, gefallen lassen.“ (Von der Beförderung — S. 118 f.)

Herbart hatte von der philanthropischen Pädagogik den Eindruck, daß sie einer Rezeptionsammlung gleiche, bei welcher der ausübende Erzieher stets von dem störenden Gedanken begleitet sei, ob er nicht über dem Einen das Andere verfäume. (Ausg. v. Willmann I, 42, 75.) Es fehlt eben vor allem an der Möglichkeit, das Verhältnis des einzelnen Teiles oder Schrittes der Erziehung zum Ganzen und zu den andern Teilen mit Leichtigkeit und Sicherheit zu überschauen. Es mangelt sogar innerhalb der einzelnen Teile des „Systems“, z. B. bei dem Kapitel der Unterrichtstechnik, an dem Versuch eines Nachweises, daß die gegebenen Winke wirklich das Ganze der betr. Frage umfassen; geschweige daß der Leser den beruhigenden Eindruck hätte, wirklich erschöpfende Darlegung erhalten zu haben; es bleibt immer die Frage offen, warum es nicht noch 5 bis 10 Imperative mehr geben könne, als da stehen. — Hervorgehoben verdient aber zu werden, daß Trapp die Unterrichtslehre nicht nach den zu lehrenden Wissenschaften, sondern nach Seelenthätigkeiten (behalten, glauben, verstehen, empfinden, denken, erfinden, mitteilen) einteilt.

Trapp rät gelegentlich, in der Geschichte der Pädagogik nicht nach „Schulen“ zu teilen, wenn man es aber thäte, die Basedowische Schule die „philosophische“ zu heißen. (Gegen Niemeyer, N. Allg. D. B. 73, 471 ff.). Anderwärts wird gefordert, statt Basedowianer lieber „Bemunftsterzieher“ zu sagen.* In der That, Trapp kann auf diese Bezeichnungen für sich und seine Pädagogik Anspruch erheben. Mag der „Versuch“ immerhin große Mängel aufweisen, daß darin Erziehung und Unterricht, die bis dahin meist nur „handwerksmäßig“ betrieben wurden, zum Objekt wissenschaftlicher Forschung gemacht und in engste Beziehung zu

*) „Man sage statt Basedowianer lieber Bemunftsterzieher.“ — Basedowianer „bleibt doch immer ein Sektename, und jeder Name dieser Art thut Schaden, thut selbst denen Schaden, die ihn führen. Er macht sie geneigt, auf das Ansehen ihres Meisters etwas anzunehmen, ohne selbst darüber nachzudenken. — Aber Bemunftsterzieher, das ist der rechte Name! Die Partei, die sich nach der Bemunft benennt, ist verbunden mit der Bemunft Schritt zu halten, so wie diese mit der Zeit sich immer weiter entwickelt und aufklärt.“ (B. J. Mai 1791, S. 6 f. unter der Ueberschrift: „Die Erziehungsverammlung oder der pädagogische Reichstag. Zweite Sitzung.“ Vgl. auch B. J. 1790, 346 ff. und 1788, 385. Die versprochene Fortsetzung ist nicht erschienen. Pinloche nimmt an, daß diese Sitzungen wirklich stattgefunden haben. Er schreibt (La réforme de l'éducation en Allemagne — 1889, pag. 512. Anm.): „Notons encore pour mémoire, comme une manifestation curieuse de l'influence philanthropiniste, la réunion du premier congrès pédagogique, qui eut lieu à Brunswick, en 1790, mais où le désordre provoqué par la querelle des „Basedowiens“ et des „Anti-Basedowiens“ rendit tout travail sérieux impossible. (Braunschw. 3. octobre 1790, p. 346).“ That sächlich handelt sich's nur um eine geistvolle Satire, die von dem ungenannten Verfasser (unzweifelhaft ist es Trapp) vor allem an die Adresse der Gegner des Schulkollegiums in Braunschweig gerichtet war, die aber auch Tagesfragen jener Zeit (Spielmethode, Lesen deutscher Klassiker u. a.) berührte.

Ethik und Psychologie gesetzt werden: dies ist ein unbestrittenes Verdienst Trapps. Und wenn man Herbart als denjenigen bezeichnet, der als erster die Psychologie für die Pädagogik verwertet habe, so wird man Trapp seinen Vorläufer nennen müssen, wenn auch seine psychologischen*) Ansichten, wie die philosophischen überhaupt, sich nicht über die der Aufklärung erhoben haben — auch später nicht, als der Ruhm Kants durch Deutschland ging. Die Ethik des Königsberger Weisen hielt er nicht für geeignet, der Erziehung das Ziel zu weisen. Trapp huldigte einem veredelten Eudämonismus. Die Tugend galt ihm nur als Mittel zum letzten Zweck, zur Glückseligkeit. (S. o. S. 115, Anm.) „Diese Lehre von einer mehr geistigen als sinnlichen Glückseligkeit machte den Menschen wahrlich nicht schlecht; sie ließ ihn nicht ohne Unterricht über das Gute und Schöne, aber sie stellte daneben das Angenehme und das Nützliche.“ (Herbart.)

Als echter Jünger der Aufklärung zeigt sich Trapp auch in seinen religiösen Ansichten. Während sein Lehrer Ehlers auf dem positiven Boden des lutherischen Bekenntnisses verblieben war, stellte er sich auf den radikalen Standpunkt der Aufklärer. Für konfessionelle Verschiedenheit hat er kein Verständnis. Nach ihm haben die Bekenntnisse der einzelnen Religionsgemeinschaften gar keinen Einfluß aufs Leben; „denn sonst müßte ein Lutheraner, als ein solcher, anders leben, als jeder anderer Religionsverwandter.“ (Versuch S. 339.) Die Ansichten teilten damals aber selbst Staatsmänner wie von Zedlitz. Empfahl derselbe doch Trapps Versuch einer Pädagogik angelegentlich allen Religionslehrern.

Im engsten Zusammenhange mit der religiösen Ueberzeugung steht die Forderung einer Trennung von Kirche und Schule, von Theologie und Pädagogik. Eine Verbindung der letzteren mit der Medizin hat Trapp dagegen häufig befürwortet. „Die medizinische Kunst und die pädagogische sind Schwestern, und diese kann jener nicht entbehren. Dafür kann sie sich aber von der Theologie, mit der sie bisher in einer unnatürlichen Verbindung stand, ganz scheiden lassen.“ (Allg. D. Bibl. 72, 575; vergl. ferner Versuch 472—3). In jüngster Zeit scheint sich dieser Wunsch Trapps zu erfüllen. Sehen wir doch vielfach jetzt Lehrer und Arzt Hand in Hand gehen. J. L. A. Koch bemerkt in Reins Handbuch (V, 184), „daß Pädagogik und Medizin zwei exzentrische Kreise bilden, die einen bestimmten Inhalt gemeinsam haben und daß das Verhältnis zu einander um so segensbringender für die Menschheit ist, je mehr

*) Verschiedentlich findet man einen Satz aus Trapps Pädagogik als besonders bemerkenswert hervorgehoben: „Wir haben keine Experimentalpsychologie, so wie wir eine Experimentalphysik haben.“ Doch muß daran erinnert werden, daß Trapp auch in dieser Forderung einer Experimentalpsychologie durchaus nicht originell ist. Denn Leters, dessen philosophische Versuche über die menschliche Natur (Leipzig 1776—7) Trapp nicht nur gekannt, sondern auch mehrfach in seiner Pädagogik benützt hat, hat bekanntlich schon psychische Messungen im Sinne unserer experimentierenden Psychologie vorgenommen.

sich Medizin und Pädagogik durchdringen, je mehr die Medizin pädagogisch und die Pädagogik medizinisch wird.“

Das weitaus interessanteste Problem, welches Trapp im „Versuche“ zu lösen unternimmt, ist, daß er als Gegenpol gegen die Einseitigkeit Rousseaus den Begriff der „Gesellschaft“ als grundlegendes Erkenntnisprinzip für die Pädagogik einführt. Rousseau sagt selbst, „daß er nichts als ein Ideal der physischen Erziehung zeichnen, daß er seinen Emil bloß in dem einfachsten Verhältnisse, als Mensch, erziehen wolle, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, daß er Mitglied dieser oder jener bürgerlichen und politischen Gesellschaft werden solle. Sein Emil mußte also gleichsam das Abstraktum der Menschheit sein, ein Subjekt, welches alle menschlichen Kräfte in sich faßt und an welchem alle menschlichen Kräfte auf die beste Weise entwickelt werden.“ (S. Päd. Unterh. 1779, 233). — Auch das Feldgeschrei des Philanthropismus war „Natur“. Doch stellte er den Pädagogen die neue Aufgabe, die Jugend für die Welt und für das praktische Leben brauchbar zu machen. Man wollte also sowohl dem Individuum als der Gesellschaft Rechnung tragen.

Mit dem Basedowschen Erziehungsideal waren aber die Anhänger Basedows nicht einverstanden. So erschienen in den vom Dessauer Institute herausgegebenen Päd. Unterh. (1778, 1. Quartal) eine Anzahl lesenswerter Aufsätze, deren Verfasser nicht genannt ist.*)

Dort wird nun ausgeführt, daß eine allgemeine Erziehung für die Welt, ohne Betrachtung der Zeit und des Ortes, d. h. der Staatsverfassung und des Nationalcharakters, wie ihn Natur und Schicksal bilden, Chimäre sei. Basedow habe in seinem Plan der physischen Erziehung zu viel Feld eingeräumt und die Grenzen der politischen dadurch zu sehr verengert. Das größte und wichtigste Problem der Pädagogik, dessen Auflösung man nur durch viele Versuche finden könne und daher erst unsern Kindeskindern vollständig gelingen werde, bestehe darin: „ein Gleichgewicht zwischen Erziehung und Verfassung zu finden“, oder „die große Aufgabe der politischen und physischen Erziehung in einem bestimmten Punkte zu vereinigen, den einzelnen Menschen so idealisch vollkommen zu machen, als es seine persönlichen Individualitäten zulassen und ihn doch zu gleicher Zeit so politisch vollkommen zu bilden, als die Verfassung und sein

*) Doch geht aus den Aufsätzen hervor, daß der Verfasser zu Zollikofer und Weiße Beziehungen hatte, in Leipzig wohnte und Verfasser des „Vesphegor“ (B. oder die wahrscheinlichste Geschichte unter der Sonne 2 B. Leipzig 1776, angezeigt in der Allg. D. Bibl. 30, 525) ist. Es muß also Joh. Karl Wezel (1747—1819) sein. Aus einem Briefe, der sich bei den von D. Franke aus dem Nachlasse des Dessauer Philanthropin veröffentlichten Correspondenz findet (R. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1893, S. 637), geht auch hervor, daß Wl. in jener Zeit Mitarbeiter am Journale war. Wezel hat übrigens vor Campe im II. Jahrg. des Dess. philanthr. Lesebuchs einen „Robinson“ veröffentlicht. Es entstand über die Vorzüge des Campeschen vor dem Bezelschen Robinson ein Streit nicht nur zwischen W. u. C., sondern auch zwischen anderen Schriftstellern.

besonders hierin gegründeter Stand verlangt." Als Produkt würde sich z. B. dann die „deutsche Erziehung“ finden. Daß auch andere gegebene Faktoren als die Gesellschaft bei Aufstellung eines Erziehungssystems in Rechnung gezogen werden sollen, ergibt sich aus folgender, einem anderen Aufsätze desselben Verfassers („Grundriß der Erziehungswissenschaft“ — Päd. u. 1779, S. 197) entnommenen Stelle: „Die Erziehung hängt zum Teil von der herrschenden Moral ab, von den Begriffen, Meinungen und Grundsätzen über Gutes und Böses, über Thun und Lassen — die Natur, Zeit, Religion, Verfassung, Zufall in die Köpfe eines Volkes geworfen und allmählich darin befestigt haben: so veränderlich diese sind, so veränderlich muß auch die Form und das Wesen der Erziehung, so veränderlich auch die Meinungen über die beste Erziehung sein.“

In seinem „Versuche einer Pädagogik“ greift nun Trapp das genannte Problem auf. Doch hat er zu seiner Lösung nichts beigetragen. Zwar will er „in der Gesellschaft und in der menschlichen Natur die Grundsätze der guten Erziehung auffuchen“ (Versuch S. 41), aber im Grunde genommen ist ihm nur die menschliche Natur Erkenntnisquelle der Erziehungsregeln. Allerdings läßt er sich, ohne daß er es aber besonders hervorhebt, durch die Gesellschaft und andere gegebene Faktoren bestimmen, von dem individuellen Erziehungsideal erhebliche Abstriche zu machen. Die Folge der Einführung des Begriffes Gesellschaft für das System ist also nur negativer Art. Es bleibt einer Sonderuntersuchung vorbehalten, dies im einzelnen nachzuweisen.

Auch in anderen Aufsätzen kommt Trapp auf das sozialpädagogische Problem zurück, so namentlich im 8. Bande des Rev.-W. (S. 11 ff., 141.) Er begegnet dort dem Einwurfe eines Gegners, der die Meinung ausgesprochen hatte, die Philanthropen begünstigten die Schlawheit, Weichlichkeit und andere Fehler der Zeit, wenn sie forderten, man solle für das Bedürfnis des Zeitalters erziehen. Trapp antwortet (ebenda S. 49, Anm.): „So wie sich der Arzt nach der Krankheit seines Patienten richtet, so richtet sich der Pädagoge nach der Krankheit seiner Zeiten, nicht um sie zu nähren, sondern sie zu heilen. Wer uns das Gegenteil zutrauen kann, muß uns entweder für sehr einfältige oder für sehr schlechte Menschen halten. Was hat er aber für Grund dazu?“ — Und in dem von Trapp redigierten Braunschw. Journal (I, 339) wird auf die Beantwortung folgender Frage ein Preis von 100 Dukaten gesetzt: „Was für eine Art von physischer, litterarischer und sittlicher Ausbildung, oder welche Kenntnisse und Fertigkeiten gehören nach dem dormaligen Weltzustande für jede besondere Menschenklasse in Deutschland, wenn sowohl das öffentliche als auch das individuelle Wohl am zweckmäßigsten und besten dadurch befördert werden soll? Was für Kenntnisse, Geschicklichkeiten und Fertigkeiten gehören insbesondere 1. für den Stand der Landleute, 2. für die untersten Stände der Städtebewohner, Schuster, Schneider u. s. w., 3. für den

mittleren Bürgerstand, Kaufleute, Künstler —, 4. für den geistlichen Stand a) in Städten, b) auf dem Lande — — — 10) für das weibliche Geschlecht in den untersten, mittleren und höheren Ständen? Was für Übungen und was für Gegenstände des Unterrichts haben teils alle diese Klassen, teils einige derselben minder gemein, und was für welche bedarf eine jede derselbe insonderheit? Was für welche kann die eine und die andere füglich entbehren?“ — Erfolg scheint das Preisausschreiben nicht gehabt zu haben.*)

Zwei Sätze führt man vielfach aus Trapps Schriften heute noch an, um die Minderwertigkeit der Pädagogik Trapps oder sogar diesen selbst dadurch zu kennzeichnen. Sie lauten: „Die Erlernung fremder Sprachen ist eins der größten unter den Übeln, die die Schulen, besonders in Deutschland, drücken“ — (Versuch 420 f.) oder nach Rev.-B. XI, 216: „Erlernung fremder Sprachen ist — ein notwendiges Übel“ —. Ferner: „Die größten Gelehrten sind sicher am wenigstens zur Erziehung der Jugend geschickt.“ (Versuch 20.) Oder: „Wenn er (der Pädagog) sich einbildet, daß er ein Gelehrter, gar ein großer Gelehrter sein müsse, so ist er für die Erziehung schon verloren.“ (Versuch 463.) K. v. Raumer begründet mit dem ersten Satze sein Urteil über den Versuch: „Ein selbstgefälliges, flaches Räsonnieren über Religion, Philosophie, Gelehrsamkeit, ein Erheben des Gemeinen und gemeines Verachten des Edlen tritt uns in diesem Buche überall entgegen.“ (Geschichte der Päd., IV. Aufl., II. T., 282 f.) Raumer war weder der erste noch der letzte, der so urteilte. Trapp hat schon zu Lebzeiten genug über sich ergehen lassen müssen (vergl. z. B. Rev.-B. XI, 482 f.). Campe berichtet darüber**): „Da hörte man von schnöden Verächtern der

*) Man vergleiche ferner Braunschw. Journal 1788, II, 269 ff., wo sich Trapp mit Rehbergs Angriffen in der Berliner Monatschr. (Februar, März 1788) auseinandersetzt. Er schreibt u. a.: „Bürger und Mensch sind einander nicht entgegengesetzt, wie Rousseau behauptet, aber nicht beweis. — Wohlwollen ist das Charakteristische des guten Bürgers —. Herr über sich sein, sich selbst entsagen können, und es freiwillig aus Achtung für das innere Gesetz thun, Welch eine Würde! Und das Gefühl dieser Würde, Welch ein Selbstgenuß! Aber nur der Bürger kann ihn haben, ohne gesellschaftliche Verbindung ist er nicht möglich. Folglich ward der Mensch von dem Urheber der Natur zum Bürger bestimmt, um der höchsten Glückseligkeit des Menschen teilhaft zu werden. — Wie erziehen wir nun aber diesen guten Bürger? Denn guter Bürger muß er sein, um als Bürger glücklicher Mensch zu sein.“

**) Im Braunschw. Journ. 1788, III, 82—110; 201—230 unter der Überschrift: „Hauptsätze der sogenannten neuen Erziehungstheorie, das Sprachstudium überhaupt und die lateinische Sprache insonderheit betr., behauptet und verteidigt von Leibniz, Locke, Tschirnhausen, Facciolati, Zambaldio, Morhof, Montagne, Gentil, Clenard, Lanaq. Faber, Gesner, Schaz, Reimarus, Mendelssohn, auch indirekte von Scioppius, Melanchthon, Vives, Erasmus, Corderius, Lange u. a.“ (Trapp bringt im Anhang zum 11. Bd. des Rev.-B. noch eine Anzahl anderer Zeugnisse berühmter Männer für den Wert der Übungsmethode.) G. Schmid bemerkt zu diesem Aufsatz (Geschichte der Erziehung, Stuttgart 1898. IV. Bd., 2. Abteilg., S. 114): „Ja, er, der eigentliche Prophet Rousseaus in Deutschland (Campe), hat zu Lebzeiten Basjedows dessen Namen überhaupt nicht mehr genannt; sogar da nicht, wo er die Hauptsätze der neuen Erziehungstheorie über das Sprachstudium überhaupt und das der lateinischen Sprache besonders und die Autoritäten derselben bespricht — ein

alten Litteratur und der gründlichen Gelehrsamkeit, von seichten Köpfen, von neuen Gothen, welche damit umgingen, die alte Barbarei zurückzuführen. Einer sogar, ein berühmter akademischer Lehrer —, nannte sie in einer affektvollen Herzensergießung (ich bitte das Ohr meiner Leser um Verzeihung!) bengelhafte Duben, die an den durch alle Jahrhunderte aufgehäuften Schätzen der Litteratur sich groß und stark gesogen, und nun mit verruchten Fäusten der Amme ins Gesicht schlagen; und Rezensenten von zarter Gewissenhaftigkeit hielten sich in ihrem Gewissen für verpflichtet, dieses Probchen neuseeländischer Beredsamkeit zur besondern Erbauung ihrer deutschen Leser besonders auszuzeichnen. Das Geräusch nahm zu. Wo sich nur — bei Schulprüfungen und Redeübungen, auf akademischen Lehrstühlen, in Büchern, Vorreden und Rezensionen — eine schickliche oder unschickliche Gelegenheit dazu hervorthat oder nicht hervorthat, da wurde über den gräulichen Unfug der neueren Erzieher geklagt, geseufzt, gezürnt, geeifert und gepoltert. Alles Unheil in der gelehrten und bürgerlichen Welt wurde mit vielem Scharfsinn aus dieser einzigen Quelle gründlich hergeleitet, und das wenigste, was man unserm Vaterlande und der Welt daraus prophezeigte war — ein gänzlicher Umsturz des schönen Gebäudes

nicht gerade schöner Zug.“ Damit geschieht Campe entschieden Unrecht. Campe wollte ja in der genannten Arbeit Basedow-Trappsche Gedanken verteidigen und zwar dadurch, daß er Gelehrte zu Worte kommen ließ, die nicht zu den „Neueren“ gehörten. Für Basedow konnte er also nicht Basedows Autorität ins Feld führen. Uebrigens kommt aber Basedows Name nicht nur in dem Artikel vor, sondern auch in demselben Bande des Braunsch. Journ. wird Basedow von Campe noch mehrmals angeführt. — Und wenn Brügel in eben dieser Geschichte der Erziehung (IV. 2, 388) im Anschlusse an das nach Leyser II, 34 citierte Gedicht Campes „An Basedows Schatten“ (nebenbei bemerkt, zuerst im B. J. 1790, II, 501 mit der Ueberschrift: „An Basedows Grabe“) schreibt: Uebrigens ist dies die einzige Anerkennung Basedows bei Campe“, so ist diese Behauptung ebenso wenig haltbar wie die Schmid's. Ich muß mir leider versagen, hier alle die Stellen anzuführen, in denen Campe anerkennend von Basedow spricht. Im B. J. 1789, I, 196 nennt er z. B. unter den „achtungswürdigen Männern, welche der deutschen Pädagogik unverkennbare Vorzüge vor der des Auslandes gegeben haben“, Basedow. Und als Freih. von Knigge in Benekens Jahrbuch für die Menschheit (II. B. 3. Stck.) die Hauptsünden der neuern Pädagogik aufgezählt hatte, da nimmt Campe „den verdienstvollen Stifter“ des Dessauer Institutes in Schutz (B. J. 1789, I, 193—213; 339—358).

Doch muß zugegeben werden, daß Campe Rousseau weit mehr verehrte als Basedow. Er besuchte 1789 bei seinem Aufenthalte in Paris Rousseaus Grab und berichtet im B. J. 1790, I, 143—211 ausführlich darüber, was er an Ort und Stelle über Rousseaus Leben, über seine unwürdige Lebensgefährtin, über seinen Tod in Erfahrung gebracht hat. Wie begeistert er für Rousseau war, werden folgende Stellen weit eher beweisen als die bei Schmid citierten: „Sie können denken“, schreibt er an Trapp, „wie begierig ich zu erforschen suchte, ob nicht noch irgend eine Reliquie meines Heiligen vorhanden wäre.“ Endlich ist es ihm möglich, Rousseaus Tabaksdose zu erwerben. „Halberstadt und Braunschweig können also künftig sich rühmen, Reliquien der beiden größten Männer dieses Jahrhunderts zu besitzen; jenes den Hut von Friedrich dem Einzigen bei Vater Gleim, dieses die Dose von Rousseau dem Unvergleichbaren bei mir. An hohen Fest- und Freudentagen sollen meine Freunde die Ehre haben, eine Priße daraus zu nehmen.“

echter Gelehrsamkeit und eine wieder einreißende Sündflut allgemeiner Barbarei. —

Patriotischer und kosmopolitischer Leser! erhole dich von deinem Schrecken, und vernimm dann, wann du dich hinlänglich gefaßt haben wirst, worin das Corpus delicti jener furchtbaren Handvoll Leute denn wohl eigentlich bestehen mag. Ich will ihre unerhörten Behauptungen in Ansehung der Sprachen eine nach der andern hier treulich aufzählen. — Ich will zugleich beweisen, daß unter jenen unerhörten Behauptungen auch nicht eine sei, die nicht irgend ein großer, wenigstens berühmter, von seinen Zeitgenossen und von der Nachwelt geschätzter Mann und unter diesen einige der größten Philologen auch behauptet haben. Freilich werden die neuern Erzieher dadurch um alle Ehre und Reputation der Erfindung kommen, die man ihnen, trotz ihres Sperrens und Abwehrens, mit Gewalt hat aufdringen wollen. Aber da sie diese Ehre wirklich nie gewünscht oder gesucht haben, so werden sie sich, hoffe ich, über den Verlust derselben auch wohl zu trösten wissen.“ Campe stellt nun den Basedow-Trappschen Gedanken über den Sprachunterricht ähnlich- oder gleichlautende Aussprüche von Leibniz, Gesner u. a. gegenüber. Er schließt dann seinen Aufsatz: „Alles, was sie (diese Auktoritäten) beweisen können und hier wirklich nur beweisen sollen, ist: 1. Daß die Behauptungen unserer Erzieher so ganz abgeschmackt, widersinnig und erzdumm doch wohl nicht sein müssen, weil so viel große und einsichtsvolle Männer eben dieselben Behauptungen — auch zu den ihrigen machten; 2. daß der angebliche Widerwillen gegen alle gründliche Gelehrsamkeit überhaupt und gegen das philologische Studium insonderheit, den man den gedachten Erziehern, weil man ihre Meinung nicht zu verstehen beliebte, anzudichten für gut fand, aus obigen Behauptungen wenigstens nicht gefolgert werden könne, weil die gründlichsten Gelehrten und die größten Philologen, welche Deutschland je gehabt hat, diesen unverdienten Vorwurf sonst mit ihnen teilen müßten. Nur diese beiden Folgen bitten wir anzuerkennen; mit den Behauptungen selbst mag man es dann halten, wie man will. Wir geben sie Preis, und können es gern geschehen lassen, daß die Primaner unserer Zeit (denn auch durch diese hat man die neuern Erzieher schon fleißig in Schulreden widerlegen lassen) um vieles einsichtsvoller als Leibniz und gelehrter als Gesner sind.“

Auch F. Paulsen verweist auf Leibniz und fragt (Gesch. d. Gel. u., II. Aufl. II, S. 57): „Warum nicht lieber mit Leibniz sich auseinandersetzen, als Trapps Namen beschimpfen? In der That, ich dächte, es wäre Zeit, von ihm abzulassen.“ — Hier sei noch bemerkt, daß sich bei Friedrich Gedike (Aristoteles und Basedow, 1779, S. 133) derselbe Satz findet, der Trapp so verargt wurde: „Mehrheit der Sprachen und deren Erlernung ist also einmal ein notwendiges Ubel in der Welt“ — Wahrscheinlich hat Trapp diesen Satz — wie die Vorschläge über den Lesunterricht (s. o. S. 137 ff.) — dem Buche Gedikes entlehnt.

Ähnlich verhält es sich mit dem andern Satz, die Lehrerbildung betr. Trapp beruft sich dabei selbst auf Locke und Williams, dessen Abhandlung über die Erziehung er übersetzt hatte. Wenn Kethwisch (Zedlitz S. 178) ganz im Sinne Raumers schreibt: „Es sah nur gar zu sehr darnach aus, daß er seine eigene Blöße damit verdecken wollte, wenn er — nur „eine allgemeine Kenntniss der Wissenschaften“ für dienlich für (den Erzieher) hielt,“ so muß daran erinnert werden, daß gerade diese anstoßerregenden Worte aus Williams Schrift entnommen sind. Das Kapitel „von der Erziehung der künftigen Erzieher“ hat wohl genugsam dargethan, welche hohe Anforderungen Trapp an einen Führer der Jugend stellt. Man kann ihm zustimmen, wenn er am Schlusse desselben schreibt: „Man wird mir wohl nicht schuld geben, daß ich das Studium der Pädagogik zu sehr erleichtere.“ Dessen ungeachtet ist dieser Vorwurf oft erhoben worden; sonderbarer Weise aber haben andere seine Idee vom Erzieher zu hoch befunden, so daß Trapp entgegen muß: „Ich werde sie (trotzdem) nicht fahren lassen, so lange ich eines Urbildes bedarf, nach dem ich mich und meine jungen pädagogischen Freunde modelle.“

Allerdings betont er immer und immer wieder, daß bei den Universitätsstudien vor allem auf die künftigen Beschäftigungen und Pflichten des Schulmannes, auf die Praxis, Rücksicht genommen werden müsse. Aber das haben andere vor ihm und nach ihm auch für äußerst wünschenswert gehalten. Erst vor kurzem forderte N. Baumann, o. Prof. an der Universität Göttingen, in einem Vortrage*) auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Bremen „Schulwissenschaften“ als besondere Fächer auf Universitäten. „Jetzt, sagte er, werden sie (die Studierenden) alle behandelt, als wollten und sollten sie durchaus Universitätsprofessoren werden oder mindestens Mitarbeiter an den monumenta germaniae oder anderen gelehrten Gesamtunternehmungen, die sehr wertvoll sind, aber Schulmänner sind auch wertvoll.“ Deshalb möchten wieder eine größere Anzahl Studierender „ihrer eigentlichen Absicht, sich die wissenschaftlichen Grundlagen eines praktisch geistigen Berufs anzueignen, wiedergegeben“ werden.

Trapp ließ sich übrigens bei seiner Forderung: „Erzieht praktisch!“ (Br. J. 1788, II, 299) noch von einer anderen Absicht leiten. Er vertrat, wie schon mitgeteilt, die Ansicht, daß der Pädagog dem Arzte gleiche und die Krankheiten der Zeit zu heilen bestrebt sein müsse. Ist es ihm da nicht zum Verdienste anzurechnen, wenn er in einer Zeit, in der „die Harfe der Dichtkunst vorwiegend gestimmt war zur Melancholie“ (Leyser I, 167), in der das Wertherfieber das halbe Deutschland ergriffen hatte, wenn er da vor allen Dingen die Menschen für die nächsten Zwecke des handelnden Lebens geschickt

*) Baumann, „Schulwissenschaften“ als besondere Fächer auf Universitäten, Leipzig, 1899, S. 40.

und tüchtig machen wollte! (Bal. Trapps Bemerkungen gegen Rehberg im Braunschw. Journ. 1788, II, 269—310.) Wünschte er doch ausdrücklich, daß man „von dem Begriff des Praktischen das Unwissende und Gewinnstüchtige, also das Niedrige und Uedle“ fern halte. (Ebenda 293.)

Daß Trapp so großen Wert auf die methodische Schulung der Lehrer leate, mag endlich darin begründet sein, daß er überhaupt von der Methode eine außerordentlich hohe Meinung hatte. „Glaubt irgend ein Mensch — schreibt er Rev.-W. XI, 266 — an Wunder der Methode, so bin ich's.“ „Methode ist der große Angel, um welchen sich der gesamte Unterricht, wie die ganze Erziehung dreht.“ (B. J. 1790. III. 330.) Dabei hat er aber freilich die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit nicht verkannt, wie das Bild beweist, welches er von einem guten Lehrer zeichnet. (S. S. 174 f.)

War nun Trapp, der Schüler Hennes und Enkelschüler Gesners, wirklich der „rohe Widersacher klassischer Studien“, als den ihn Raumer hinstellt? Gewiß nicht. Trapp hat nie die Alten verachtet. Er wünschte nur eine Einschränkung des Sprachstudiums sowohl in Betreff seiner Allgemeinheit als seines Ranges unter den Schulstudien. Er wünschte nur, daß die Zahl der Lateinschulen und der Lateinlernenden vermindert und daß das Verhältnis zwischen Sprach- und Sachstudium richtig bestimmt werde. (Bal. insbesondere folgende Stellen Rev.-W. VII. 328, 331, 364, 370, 371, 397, 476, 503.) Er wollte nicht „lateinische, griechische, hebräische Schneider und Schuhmacher bilden“, deshalb forderte er „Dispensation der Handwerker von den Sprachen des alten Südeuropas“, wie Trapps Schüler, Gutschmuths, einst im B. J. (1791, II, 340 f.) sagte. Auch Kinder sollten vom Sprachstudium befreit werden. Man erinnere sich, daß er für alle Schulen einen gemeinsamen Unterbau mit Bevorzugung der Realien, des muttersprachlichen und (im günstigsten Falle) neusprachlichen Unterrichts forderte. Erst mit dem 15. Jahre etwa solle der Lateinunterricht für die Studierenden beginnen. „In unsern Schulen — schreibt er B. J. 1790, I, 351 f. — treibt man, wie der Ausdruck ist, freilich die lateinischen, auch wohl die griechischen Klassiker mit Kindern. Aber wie mans treibt, so gehts. — Nepos, Terenz, Cicero u. s. f. wurden nie schlimmer exponiert, selbst da nicht, als sie unter verwüstenden Barbaren ein Raub der Elemente wurden. Denn vertilgt werden, und in Quinta, Quarta u. s. w. analysiert werden ist eins. Dieses ist so barbarisch wie jenes und in seinen Folgen noch schlimmer: es macht die Köpfe stumpf und bevölkert die Republik der Gelehrten, deren Mitglieber das Salz der Erde sein sollten, mit soviel Insekten, die bloß summen, keinen Honig aus den reinen Blumen des Altertums zu saugen wissen.“ — „Sehe ich das Sprachstudium herab, wenn ich nur Männer und gebildete Jünglinge fähig dazu halte? Gebe ich nicht vielmehr dadurch ausdrücklich zu, daß viele Kenntnisse und kein gemeiner Scharfsinn dazu gehöre?“ (B. J. 1791, I, 92.) —

Bei seinem Kampfe gegen die „grammatische Methode“, die die Kinder, um mit Gutmuths zu reden (B. J. 1791, II, 245), „auf die unzerstörbare Abstraktionsfolter legt, sie täglich die 37 in is, panis etc., die 39 in x, thorax etc. hineinarbeiten läßt,“ fiel Trapp von einem Extrem ins andere. Er forderte, daß jede Sprache wie die Muttersprache, einzig und allein durch Übung erlernt werde. Er glaubte, daß diese von ihm empfohlene und bis ins Kleinste beschriebene Übungsmethode (s. o. S. 155 ff.) für alle Sprachen ohne Unterschied könne angewandt werden und die Erlernung aller Sprachen bei dieser Methode gleich schwer oder gleich leicht sei (Rev.-W. VII). Campe und von Winterfeld warfen ihm ein, daß jede Sprache ihre besonderen Schwierigkeiten habe, die durch keine Methode der Welt ganz gehoben werden könnten. Die lateinische Sprache z. B. weiche sowohl durch die ihr eigentümlichen Formen der Wörter und Redensarten als durch die Stellung derselben viel mehr als die französische, englische und italienische von der deutschen Sprache ab, daher müsse dem Deutschen die Erlernung jeder der genannten neuern Sprachen leichter fallen als die Erlernung der lateinischen. (B. J. 1791, I, 492.) — Weit beachtlicher sind die Einwürfe Gedikes gegen Basedows Sprachmethode, die auch die Trapp'sche Übungsmethode treffen; denn in einer Rezension (B. J. 1791, II, 505) erklärt Trapp ausdrücklich: „Ich bin nicht weiter gegangen als Basedow; ich habe nur seine Grundsätze mit meinen Worten vortragen und entwickelt.“ Die Methode der Spracherlernung — führt Gedike, Aristoteles und Basedow S. 173 ff. aus — kann und darf nicht beständig einerlei sein, sondern sie wird durch zwei Punkte genau bestimmt; nämlich einmal, ob die zu erlernende Sprache tot oder lebend ist und sodann, was der Lernende für einen Zweck dabei hat. Wer Latein lernt, will die Alten verstehen. Aber die erste Stufe jedes Sprachstudiums, das Sprechen, fällt bei der lateinischen Sprache weg, weil sie tote Sprache ist. Ueber Sachen des gemeinen Lebens zu sprechen, hat man nie oder äußerst selten Gelegenheit. Warum sollen also die Schüler eine Sprache sprechen lernen, die sie künftig nie sprechen werden? Ist es ja auch äußerst schwer, wenn nicht unmöglich, über Sachen des gemeinen Lebens wirklich lateinisch (nicht deutschlateinisch) zu sprechen. „Dies wären also meine Gründe, warum ich die von dem vortrefflichen Basedow vorgeschlagene und beim Philantropin in Ausübung gebrachte Methode des Lateinunterrichts nicht billigen kann. Bei lebenden Sprachen, wenn nämlich der Lehrling den Zweck des mündlichen Sprechens allein oder zugleich hat, also z. B. bei der französischen Sprache, wüßte ich keine bessere und natürlichere Methode als die Basedow'sche.“

Gedikes damalige Ansichten über den Lateinunterricht haben große Ähnlichkeit mit seinen Vorschlägen über das Lesenlernen. (S. o. S. 141 ff.) Er wünscht sich zum Lateinschüler kein 6- oder 8jähriges Kind, sondern „einen an Seel' und Leib schon etwas herangewachsenen jungen Menschen von wenigstens 14 bis 16 Jahren, der durch vorher-

gehenden Unterricht schon eine Menge historischer Kenntnisse eingesammelt hat, und — im Stande ist, ein gemeinnütziges Buch in seiner Muttersprache mit Verstand und Nutzen zu lesen. Mit diesem werd' ich nun sogleich einen lateinischen Schriftsteller zu lesen anfangen, und zwar ohne alles vorhergegangene Studium grammatischer Regeln, die er doch erst durch die Sprache selbst verstehen lernen müßte, und die er sich also am besten selber nach und nach abstrahiert. Denn die Sprache war eher als die Grammatik. Warum will man beim Unterricht die Methode umkehren? Selbst des ekelhaften Auswendiglernens der Paradigmen, der Deklinationen und Konjugationen soll mein Lehrling überhoben sein. Das auf den meisten Schulen so vernachlässigte Gefühl der Analogie, das ein jeder Mensch entweder von Natur hat, oder das doch sehr früh in ihm entsteht, wird ihn die verschiedenen möglichen Beziehungen der Wörter und ihre Ähnlichkeits- und Verschiedenverhältnisse gegen die in seiner Muttersprache sehr bald und unvermerkt während des Lesens finden lassen, und sie werden sich nun weit fester eindrücken, als wenn er sie, ohne gleich ihre Anwendung gesehen zu haben, auswendig lernte. Freilich werd' ich selbst im Anfange die meiste Mühe haben" u. s. f. (S. 182 ff.)

Mit Vorliebe hat sich Trapp mit dem Elementarunterricht beschäftigt. „Die Verbesserung des Unterrichts der kleinern Jugend — schreibt er Rev. B. VIII, 209 — ist vor der Hand das Nötigste, teils weil hier am meisten gefehlt wird: teils weil die Fehler bei der Grundlegung eines Gebäudes die wichtigsten sind.“ — „Es ist ein tief eingewurzelt und allgemein verbreitetes Vorurteil, daß der Unterricht der Geübten schwerer und wichtiger sei als der Unterricht der Anfänger. (Rev. B. XVI, 84.) Aber die „Ausbildung eines jungen Kopfs und Herzens gleicht von mehreren Seiten der Vorfertigung eines Kunstwerks.“ (Ebenda S. 119.) Freilich wie man gewöhnlich treibt, „da ist es keine Kunst Kinder zu unterrichten. Man giebt ihnen allerhand auswendig zu lernen — wissen sie das Aufgegebene nicht zur bestimmten Zeit, so bekommen sie Schläge, und wissen sie es, so bekommen sie etwas Neues. Sie so zu beschäftigen ist leicht, wenn man anders unverständlich und hartherzig genug dazu ist. Wollte man aber ihren Verstand und ihr Herz zu bilden suchen, so würde es sich ganz anders finden. Da müßte man die menschliche Natur, besonders wie sie sich in Kindern äußert, sorgfältig studieren und in der Anwendung dessen, was man durch dieses Studium fände, in der Anwendung auf Person, Zeit, Ort und andere Umstände, eben so sorgfältig zu Werke gehn. Wahrlich kein Geschäft, das sich so von der Hand schlagen läßt!“ (Ebenda S. 85.) Trapp hat selbst im Alter noch Elementarunterricht erteilt. Seine Verdienste um die Vervollkommnung des ersten Les- und Rechenunterrichts sind bereits dargelegt worden. Wenn freilich heute in diesen Fächern in seinem Sinne fast durchgängig unterrichtet wird, so ist das

nicht seinen Bemühungen zu danken. Herbart bemerkt schon 1813 in einem Berichte, der erst neuerdings durch Hartstein veröffentlicht worden ist (30. Jahrb. d. Vereins f. wissenschaftl. Päd. S. 175 f.), daß „über Pestalozzis Reform der Gewinn der Basedowschen verloren gehe.“ Später hatten Kaumer u. a. „dem armen Trapp und seiner Pädagogik die Etiquette: „Erheben des Gemeinen und gemeines Verachten des Edlen“ aufgeklebt. (Paulsen, Gesch. II, S. 57.) Niemand hat infolgedessen ein tieferes Eindringen in die Werke Trapps für notwendig und nutzbringend gehalten. Schließlich geht aber nichts verloren in dem großen Organismus der Welt, weder in der sinnlichen noch in der geistigen, und so hat heute schon mancher Gedanke Trapps Verwirklichung gefunden — noch vor dem Jahre 2440, welches Trapp als dasjenige zu bezeichnen pflegte, in dem „die reelle Schulverbesserung“ zu erwarten sei.

