gewißer Landestheile zusammengehörenden Rettungsanstalten. Könnten die verschiedenen, zugleich durch persönliche Gemeinschaft belebten Gruppen durch ein speciell für diesen Zweck arbeitendes Journal mit einander wieder in Verbindung gebracht werden, dann wäre vorläufig das Mögliche und eine gesunde Grundlage erreicht, auf der das ganze Rettungswerk sich nach innen und außen weiter aufbauen könnte. Der bis jetzt gewonnene thatsächliche Grund und Boden, auf dem das Werk in seiner Gesammtheit steht, ist ein so guter, der Segen, der auf dem Werke ruht, ein so ersichtlicher, daß beim Ueberblick des Ganzen wir nicht zweifeln können, das, was bis jetzt unter Gottes Beistand soweit gediehen, werde auch zum Besten des christlichen Volkes und seiner Kinder eine noch segensreichere Zukunft haben. **Wichern.**

S.

Sachsen (Königreich). Schon mit der Ueberschrift des Artikels ist eine doppelte Beschränkung gegeben, einmal die örtliche, daß wir nur auf das Landesgebiet Rücksicht zu nehmen haben, welches seit 1815 dem Königreich Sachsen geblieben ist, sodann daß nur in so weit auf die Zeiten vor dem genannten Jahre zurückzugehen ist, als es zur Erklärung und Auffassung des gegenwärtig Bestehenden unumgänglich sein wird. Wäre nicht die Reformation in einem besonderen Artikel behandelt, welchen Einfluß dieselbe auf die Gestaltung des Schulwesens geübt, würde man bei keinem Lande besser zur Anschauung bringen können, als hier, wo sich derselbe zuerst und am unmittelbarsten geltend machte. Doch jedenfalls war es nothwendig, daß die sich über alle Länder verbreitenden Wirkungen der Kirchenverbesserung ihrer Quelle, ihrem Wesen, ihrem Umfang nach in einem Ueberblick dargestellt wurden. Hier können wir nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß schon vor der Reformation wissenschaftliches und literarisches Leben in den sächsischen Landen erwacht war und gepflegt wurde, daß dadurch der Boden diejenige Vorbereitung erhalten hatte, welche ermöglichte, daß der von Luther ausgestreute Same Aufnahme und Gedeihen fand. Der in dem Hause Wettin herrschende Geist wird dadurch documentirt, daß von ihm die christliche Kirche durch seine Bemühungen erst festen Grund und allgemeine Verbreitung in den unter sein Scepter gestellten Landen gewann. Wie in Brandenburg, erfolgte auch in der Meißner Mark die Christianisirung und Germanisirung erst, als die Markgrafen die Landeshoheit erworben hatten. Erinnert man sich, daß der eigentliche Begründer von des Hauses glänzender Machtstellung, Heinrich der Erlauchte, unter den zahlreichsten Fehden und Kriegen, Verwicklungen und Verwirrungen Zeit und Kraft genug gewann, um sich eine ehrenvolle Stelle unter den deutschen Minnesängern zu erwerben, so begreift man das hohe Interesse für geistige Bildung, welches seine Nachkommen beseelte. Die zahlreichen Klöster, auf deren Ausstattung und Erhaltung die Fürsten einen großen Theil des ihnen von Gott geschenkten Bergsegens verwandten, vor allen das herrliche Altenzelle (das auf dem Petersberge hier zu nennen verbietet der Umstand, daß es vom Königreich Sachsen jetzt abgetrennt ist), wurden Stätten des mönchischen gelehrten Fleißes, ihre Büchersammlungen lieferten die ersten Bestände zahlreicher noch jetzt bestehender und reichen Segen stiftender Bibliotheken. Die Anfänge von Schulen knüpfen an die geistlichen Stiftungen an. Es ist nicht zu bezweifeln, daß die Errichtung der Domschule (schola cathedralis oder canonica) zugleich mit der Gründung des Bisthums zu Meißen im J. 967 begonnen ward: noch wirkten ja die Anordnungen Karls des Großen für Bildung, besonders Geistlicher, fort*). Gewiß waren auch hier die von Karl dem Großen geforderten Unterrichtsgegenstände: Erlernung der Psalmen, der

*) Oertel: Das Münster der Augustiner Chorherrn zu St. Afra in Meißen. Säcularschrift. Leipzig 1843. S. 18 ff.

Noten und des Gesangs, Rechnen und Grammatik, Latein und Griechisch, die den Schülern, welche aus höheren und niederen Ständen aufgenommen wurden, gestellten Aufgaben. Wir haben keinen Beweis, daß die ersten Bischöfe, welche selbst den Unterricht ertheilten, ihrer Aufgabe nicht gewachsen gewesen wären, oder dieselbe vernachläßigt hätten, doch können wir auch nicht anders denken, als daß die Vorübung und Abrichtung für den Kirchendienst die — vielleicht anfänglich gebotene — Hauptsache gewesen sei. Mindestens scheint der wissenschaftliche Unterricht bedeutenden Rückschritt erfahren zu haben, als die Leitung der Schule aus den Händen des Bischofs in die eines Domherrn (des scholasticus, Scholaster) übergieng, mit dem bald ein zweiter (der cantor) die Arbeit theilte. Denn sehr frühzeitig riß auch hier die Unsitte ein, daß die Domherrnstellen als Versorgungsposten für Leute aus adeligen Familien betrachtet wurden, welche zur treuen Versehung der geistlichen Amtspflichten weder Befähigung noch guten Willen besaßen. Eine weise Fürsorge von Seiten der Bischöfe war es deshalb, daß während bis dahin die mit den genannten Aemtern betrauten Domherrn diejenigen, durch welche sie ihre Obliegenheiten erfüllen ließen, selbst erkoren hatten, um die Mitte des 13. Jahrhunderts dieselben stehenden Vicarien, einem Rector und einem succentor, übertragen wurden,*) das Amt des scholasticus demnach zu einer Aufsicht über die Schule herabsank. Doch auch die verbesserte Einrichtung lieferte kein günstiges Resultat, vielmehr ward, nachdem das Münster St. Afra seine Schule in Meißen eröffnet hatte, die Zahl der Aufnahme in die Domschule suchenden und dort ihre Bildung zu vollenden geneigten Knaben so gering, daß der Bischof und das Capitel vom Papst Nicolaus III. eine Bulle (21. Nov. 1275)**) sich verschafften, welche die Aufnahme von Domschülern ohne Genehmigung von deren Rector dem Propst und den Chorherren von St. Afra verbot. Viele und nicht unbedeutende Stiftungen zum Genuß für die Domschüler waren dem Charakter des ganzen Zeitalters entsprechend Abmachungen, durch die man das Gewissen für den fehlenden Geist und die wahrhaft christliche Thätigkeit zu stillen suchte. Der ins Leben geweckte, fortschreitende wissenschaftlichere Geist ließ sich zwar von der Domschule nicht fern halten; die Anstellung eines Rectors, wie M. Johann Pollichius, von dessen Tüchtigkeit sein Freund, der Förderer der classischen Literatur, Hermann von dem Busche, das günstigste Zeugnis ablegte***), dient ebenso zum Beweise dafür, wie das im Todesjahr des Genannten (1504) von dem Bischof Johann von Saalhausen erlaßne Verbot, außer dem quadrivium irgend etwas anders, am wenigsten Erklärung der heiligen Schrift, öffentlich oder heimlich zu üben. Wir haben bereits der Klosterschule beim Münster zu St. Afra in Meißen gedacht, als einer Anstalt, gegen welche die Domschule zurücktrat. Die Gründung des Münster selbst gieng aus der tiefen Einsicht und dem geistlichen Pflichteifer des Bischofs Dietrich II. von Kittlitz (1190—1207) hervor. Derselbe sah mit Unwillen, wie die Domherrn der geistlichen Obliegenheiten, welche sie in der Afrakirche und dem Gotteshause Unserer lieben Frauen zu verwalten hatten, sich immer läßiger annahmen und dadurch dem Bisthum in seinem eignen Sitz die Kraft eines wahrhaften Oberhirtenthums mehr und mehr geschwunden war. Sein hoher Geist fand das rechte Mittel, indem er bei St. Afra mit bereitwilliger Unterstützung des Markgrafen Dietrich des Bedrängten 1205 ein reich ausgestattetes Münster errichtete und in dasselbe regulirte Augustiner Chorherrn (vom Petersberge) aufnahm, welche, obgleich nicht eigentliche Mönche, damals in höchstem Ansehen standen, weil sie des Gottesdienstes und der Seelsorge am treusten pflegten. Gewiß war dem hochherzigen Gründer auch der Zustand der Domschule nicht entgangen, obgleich er bei der Stiftung nur die niedere Schule (schola exterior, puerorum saecularium oder parvulorum) mit

*) Oertel a. a. O. S. 20.
**) Oertel a. a. O. S. 21.
***) Oertel a. a. O. S. 22. Anm. 26.

errichtete.*) Die zwölf Knaben derselben wurden nur zu dem Kirchendienst und dem Singen verwendet und außer den zu diesen beiden Verrichtungen nothwendigen Uebungen und Unterweisungen erstreckte sich der Unterricht höchstens noch auf Auswendiglernen der wichtigsten Kirchendogmen und -satzungen. Daß aber der Stifter auf etwas höheres gerechnet habe, können wir aus dem schließen, was schon der zweite Propst des Klosters, Albert (1223—1243), ausführte, die Gründung einer höheren Schule zur Ausbildung von Geistlichen, gewißermaßen einer Pflanzstätte für künftige Augustiner-Chorherrn (schola interior, claustri, scholarium puerorum). Denn die 24 Knaben erhielten Kost und Wohnung im Kloster und lernten so ganz nach der Regel leben. Ein Rector und ein Cantor ertheilten Unterricht nicht allein in den für den öffentlichen Gottesdienst nothwendigen Gegenständen, der Musik und dem Recitiren, sondern auch in der Kalligraphie, den alten Sprachen, der Theologie und Philosophie. Diese Schule muß sogleich nach ihrer Eröffnung eine hohe Blüte und lebendige Anziehungskraft für begabte junge Leute**) erlangt haben, da das Domcapitel, wie oben erwähnt, in der Bulle des Papstes Nikolaus III., welche die in St. Afra errichtete Anstalt bestätigte, eine Repressivanordnung gegen das Ueberlaufen ihrer Schüler durchsetzen zu müßen glaubte. Obgleich wir nur wenige Rectoren namentlich und darunter keinen von besonderer wissenschaftlicher Bedeutung kennen,***) so ist dennoch der Schluß nicht gerechtfertigt, daß die Schule an Bedeutung und Wirksamkeit verloren habe, zumal viele andere Erscheinungen, besonders die Beschaffung einer nicht unbedeutenden Bibliothek †), beweisen, daß die Chorherrn von St. Afra den Bestrebungen des 15. Jahrhunderts nicht fremd blieben. Das oben erwähnte große Ansehen, dessen sich die Chorherrn von der Regel St. Augustin erfreuten, findet seine Bestätigung darin, daß in Leipzig bald nach dem Münster zu St. Afra 1213 ein gleiches zu St. Thomas errichtet wurde. Eine höhere Schule war mit demselben nicht verbunden ††), wenigstens müßte sie erst später errichtet worden sein; ganz gewiß aber fehlte die niedere zur Ausbildung von Chorknaben nicht. Die Stiftung, nach welcher die Sonnabendsmesse mit 8 Schülern gesungen und gewiße Festtage „mit Gelüchte, Gelüte, mit Orgelgesange ehrbarlich begangen werden solle," †††) beweist die Existenz einer solchen, wie sie den Ursprung noch jetzt bei der berühmten Gesangesschule zu St. Thomas bestehender Einrichtungen constatirt. Daß aber das Bedürfnis höheren Unterrichts in jener durch den Handel frühzeitig bedeutend gewordenen Stadt sich regte, wird dadurch erwiesen, daß der Rath 1395 vom Papst Bonifacius IX. ein Privilegium zur Errichtung einer Schule und der Anstellung von Lehrern der Grammatik und der freien Künste ohne Einmischung des Propstes von St. Thomas sich auswirkte. In solch frühe Zeit hinauf reicht das noch jetzt in Segen bestehende Gymnasium zu St. Nikolai, wenn auch wahrscheinlich die eigentliche Vollendung der Schule noch einige Zeit Hindernisse fand. Eine nicht geringe Zahl junger Leute aus dem Meißner und Osterland mögen damals schon auf auswärtigen Universitäten ihren Durst nach Wissenschaft zu stillen gesucht haben. Die bei so vielen beklagenswerthen doch nie zu vergessende eine gute Folge der Zersplitterung Deutschlands, daß jeder Fürst und jedes Fürstenthum den andern keinen Vorzug zu lassen, was jene geschaffen, auch bei sich ins Leben zu rufen strebten, trat auch hier ein. Wer die politischen Zustände jener Zeit kennt, wird den Markgrafen

*) Es ist Oertels (a. a. O. S. 50) Verdienst, diese Verhältnisse vollständig aufgeklärt zu haben.

**) Daß, wie in jenen Zeiten an andern Orten, auch hier oft schon ältere Jünglinge den Studien sich widmeten, beweist der von Oertel (a. a. O. S. 76) angeführte Fall, daß ein Schüler, Andreas Faber, unter den Zeugen einer Rechtsurkunde vorkommt.

***) Oertel a. a. O. S. 76, 84, 86 f.

†) Oertel a. a. O. S. 98 ff.

††) Oertel a. a. O. S. 52.

†††) Böttiger, Gesch. von Sachsen I. S. 290.

Friedrich dem Streitbaren und seinem Bruder Wilhelm hochherziges Interesse für wissenschaftliches Leben und das Bedürfnis ihrer Unterthanen zuschreiben, da sie schon länger auf die Einrichtung einer Universität in ihren genannten Ländern bedacht waren.*) Sie ergriffen deshalb die ihnen durch die bekannten Vorgänge in Prag unverhofft gebotne Gelegenheit zur Ausführung ihrer Absicht: sie nahmen die Ausgewanderten in Leipzig auf und gründeten 2. Dez. 1409 die dortige Hochschule. Die Geschichtschreiber bemerken, daß die Universität erst nach einem Jahrhundert und durch die Reformation zu einiger Blüte gelangt sei, und schreiben dies dem von Prag mitgebrachten Gegensatz gegen die freie theologische Forschung zu. Wir können diese Behauptung weder ganz leugnen, noch in ihrem Umfange vollständig zugeben, müßen jedoch als auf eine Ursache auf die mangelhafte Vorbildung, welche die jungen Leute zu den Universitätsstudien mitbrachten, aufmerksam machen und deshalb auf die Schulen zurückkommen. Wir haben einige der schon damals bestehenden erwähnt. Der Klosterschule zu Altenzelle ist noch nicht gedacht; wie jedoch dem Unterricht dort thätige Fürsorge gewidmet ward, sehen wir daraus, daß 1397 der Baccalaureus der Theologie und Magister der freien Künste Vincenz Gruner als Lehrer dahin berufen ward, derselbe, welchem ein nicht geringer Einflnß auf die Aufnahme der Prager Emigranten in Leipzig und die Errichtung der Universität zugeschrieben wird. Ob übrigens in dieser Schule nicht auch der mönchisch scholastische Geist, welcher den Lehrern der Leipziger Hochschule zum Vorwurf gemacht wird, geherrscht habe, müßen wir dahin gestellt sein lassen, aber des Abt Martin Lochau gedenken, der mit Herzog Georg dem Bärtigen in Förderung der Wissenschaften wetteiferte. Auch bei der Erwähnung von Schulen (z. B. in Dresden, Chemnitz, Annaberg, Freiberg und andern Städten) können wir nicht das kritische Bedenken unterdrücken, ob sie wirklichen Bestand gehabt haben oder nur vorübergehend durch einzelne den Aufenthalt wechselnde Lehrer, die sich selbst Gehülfen, Locaten, annahmen, gegen ein öffentlich gewährtes oder durch die Beiträge der Schüler zusammengebrachtes Salair gehalten wurden. Das Unwesen der fahrenden Schüler hat in unseren Ländern sogar bis in die zweite Hälfte des 17. Jahrhunderts fortgedauert und gewiß nicht viel später als in den übrigen Gegenden Deutschlands seinen Anfang genommen. Allerdings werden auch geistig und wissenschaftlich bedeutende Männer als solche Schul-halter oder -meister genannt. So der — hier und da sogar als Urheber bezeichnete — als Vertreter der Forderung des Abendmahls unter beiderlei Gestalt und als Dichter leoninischer Kirchenlieder bekannte Peter von Dresden, welcher zu Dresden, Chemnitz und Zwickau gelehrt haben soll, ehe er um 1415 durch den Bischof von Meißen nach Böhmen zu flüchten genöthigt ward.**) Gleichzeitig mit ihm werden noch einige andere Männer genannt, welche um literarische Bildung sich verdient machten.***) Die Verwüstungen, welche durch die Hussitenkriege über das Meißner- und Osterland gebracht wurden, haben gewiß manche geistige Blüte geknickt, aber wie sie gerade die politische Stellung des Wettiner Hauses und Landes zu heben beitrugen, so hat auch das sich immer beziehungsreicher gestaltende Verhältnis zu Böhmen mit geholfen, jenen wiewohl vergeblichen, doch immer den Boden zur wirklichen Kirchenverbesserung bereitenden reformatorischen Bestrebungen des 15. Jahrhunderts in Sachsen Eingang zu verschaffen. Gerade die Ueberwindung von Hindernissen steigerte die Kraft, erhöhte den Freimuth und hütete vor Ueberstürzung und Unreife. Der Provincial des Augustiner

*) Böttiger, Gesch. von Sachsen I. S. 291 f.

**) Wie viele derartige Nachrichten der Sucht, hochberühmte Männer unter die Vorfahren zu zählen, ihren Ursprung verdankten und in der herrschenden Ungenauigkeit im Schreiben und Deuten der Namen eine Stütze fanden, beweisen die von Oertel a. a. O. S. 69 ff. und S. 84 gründlichst widerlegten Angaben, daß Dante Allighieri Rector der Domschule, der eben genannte Peter von Dresden Rector der Münsterschule von St. Afra in Meißen gewesen sei.

***) Böttiger I. S. 294.

Eremitenordens, Andreas Prohles, ward zwar vom Kirchenbann getroffen, aber welcher Geist in seinen Predigten lebte, sehen wir daraus, daß dieselben 1530 gedruckt wurden. *) Ein ähnliches Wirken für Verbesserung des christlich-kirchlichen Geistes wird von Matthias Döring, der den Franciskanerorden restaurirte, **) Johann ab indagine (von Hagen), Nikolaus Siphen und anderen gerühmt. Wie die Beziehungen zu Böhmen diesen Geist gefördert, wie aber auch die Fürsten, den wohl erkannten Misbräuchen von Herzen feind, denselben zu schützen wußten, ohne mit der Kirche in offene Opposition zu treten, wird bezeugt, indem Gregor von Heimburg, der trefflichste Förderer der Rechtswissenschaft und Meister der Redekunst, der, weil er von dem, wofür er mit den geistig begabtesten Männern, einem Aeneas Sylvius, einem Nikolaus von Cusa u. a. zu Anfang des Jahrhunderts gewirkt, daß das Concil über dem Papst stehe, allein mit zäher Festigkeit nicht wich, von eben jenen seinen Genossen, die um der Befriedigung ihres Ehrgeizes und ihrer Herrschsucht willen das Werk, an dem sie eifrigst gearbeitet, zu vernichten am geschäftigsten waren, mit allen Mitteln des Kirchenthums niedergetreten war, nachdem Georgs von Podiebrad, des Böhmenkönigs, Tod ihm die sichere Zuflucht entzogen hatte, bei seines Schützers Schwiegersohn, Albrecht dem Beherzten von Sachsen, Aufnahme fand und infolge der Verwendung der Fürsten des Hauses durch den Bischof von Meißen absolvirt, im August 1472 zu Dresden starb und in der dortigen Barfüßer- (jetzt Sophien-)Kirche die friedliche Ruhestätte fand. ***) Wenn die Universität Leipzig, wie oben bereits erwähnt ist, dem neuen Geiste sich lange entzog, ja demselben engherzig entgegenwirkte, so war dies nicht Schuld der Fürsten, welche vielmehr alles für ihr Aufblühen thaten. Daß dieselbe 1438 um die vierte Facultät, die Medicin, durch die Anstellung zweier ordentlichen Professoren erweitert ward, würde hier nicht zu erwähnen sein, wenn nicht bei der damals herrschenden Sitte, daß dieselben Männer sich mit den Studien möglichst aller Fachwissenschaften befaßten und nach dem damaligen Stand auch zu befassen vermochten, eine solche Erweiterung zugleich als eine Förderung der allgemeinen Studien angesehen werden müßte. Die Sorgfalt, welche die Fürsten darauf wandten, die Universität päpstlichen Einmischungen zu entziehen und ihr die eigene Gerichtsbarkeit zu erhalten, hatte wohl ihren ersten Grund in politischen Absichten, hat aber nicht wenig beigetragen, bedeutendere geistige und wissenschaftliche Strebsamkeit in ihren Mitgliedern zu erwecken. Die treue Fürsorge, welche Ernst und Albrecht in ihrer gemeinschaftlichen Regierung für die Hebung der Universität trugen, verdient die rühmenswertheste Anerkennung †), aber fast noch höher erscheint Albrecht, nachdem bei der Landestheilung Leipzig ihm zugefallen war, wie er mit den wichtigsten politischen Angelegenheiten beschäftigt und dadurch von seinem Lande in weiter Ferne festgehalten, sich um die Angelegenheiten der Universität aufs sorgfältigste kümmert und über die Besetzung der Lehrstellen wie über die eingerissenen Misbräuche von seinem Sohne Georg, dem er die Regierungsgeschäfte in der Heimat übertragen, Berichte erhält und Bescheide ertheilt. ††) Er begreift die Forderungen der Zeit und die Bedürfnisse seines Landes, indem er Mathematik, die in Meißen wegen des Bergbaus schon längst geschätzt wurde, und Astronomie, überhaupt die practica, gelehrt wissen will. †††) Hätten die humanistischen Studien, welche in Italien aufgewacht, von Meißen fern bleiben sollen? Sie waren ja im übrigen

*) Böttiger I. S. 360.

**) Die Franciskaner zu Meißen zeichneten sich durch Gelehrsamkeit und festes Auftreten gegen Misbräuche aus.

***) v. Langenn, Herzog Albrecht der Beherzte S. 65—69 u. 86.

†) v. Langenn a. a. O. S. 385.

††) v. Langenn a. a. O. S. 389—391.

†††) v. L. a. a. O. S. 391. Eine Professur für Mathematik ward erst unter dem Kurfürsten Moriz errichtet.

Deutschland bereits eifrig ergriffen und zwar in ihrer Bedeutung tiefer begriffen, als in jenem Lande. Denn während die italienischen Gelehrten die classische lateinische Schreibweise vor allem sich anzueignen trachteten, um damit eine neue Herrschaft über die andern Völker sich zu begründen, wurden in Deutschland von vornherein jene Studien als die Grundlage der höheren geistigen Bildung, als das Feld, von welchem jedes verbessernde Streben auf dem Gebiete der Kirche und der Religion ausgehen müße, betrieben.*) Allerdings den Sieg hatte zunächst Italien errungen, daß die lernbegierigen Deutschen auf seinen Schulen die begehrte Kunst und Weisheit suchen mußten. Mehrere, die dies gethan, werden auch unter den Meißnern erwähnt.

Der Leipziger Jurist Johann von Breitenbach hatte den Studenten in Perugia die bewundernde Anerkennung abgenöthigt, daß er wahrhaft gelehrt sei.**) Albrecht der Beherzte sandte selbst seinen Sohn Friedrich nach Siena. Der ältere Sohn Georg der Bärtige war Kenner und Förderer der humanistischen Studien. Um so mehr scheint zu verwundern, daß er als Regent seines Landes ein so hartnäckiger Gegner und zuweilen tyrannischer Verfolger der Reformation wurde. Ein gerechtes Urtheil stellt freilich gewiß, daß er nicht in anderer Weise dem Lichte der evangelischen Wahrheit Feind gewesen und geworden ist, als in welcher die bedeutendsten Humanisten, z. B. Erasmus, sich gegen Luther erklärten. Daß er die Professuren der griechischen und hebräischen Sprache in Leipzig aufhob,***) dazu hat ihn die Richtung kirchlicher Reaction, der er sich völlig hingegeben hatte, veranlaßt. Denn vorher hatte er Konrad Celtes, den bedeutendsten Vertreter, Verbreiter, Förderer der altclassischen Studien, welcher von Heidelberg nach Leipzig gekommen war, und Johann Rhag oder Rhack aus Sommerfeld in der Neumark (Rhagius Aesticampianus) gegen die Anfeindungen des finsteren mönchischen Geistes zu halten gestrebt und es höchst ungern gesehen, daß 1511 Hermann Busch (vom Busche), der später mit Ulrich von Hutten innige Freundschaft schloß und um die humanistischen Studien in unserm Sachsen sich die wesentlichsten Verdienste erwarb, Leipzig verlassen mußte.†) Später 1515 berief Georg den Engländer Richard Crocus und den berühmten Petrus Mosellanus (1524), dessen eingehende Würdigung nicht an diese Stelle gehört, an die Leipziger Universität. Nachdem wir in der Kürze darauf hingewiesen, daß zunächst in Leipzig die Buchdruckerkunst einwanderte††) und ihre Pressen schnell vermehrte, demnach die Bildungsbedürftigen im Volk, dem Auswendiglernen und Abschreiben enthoben, leichter die Mittel fanden ihr Wissen zu vermehren und ihre Fertigkeit zu üben, kehren wir zu den Schulen zurück. Das größte Verdienst um dieselben erwarb sich Paul Schneevogel (nach damaliger Sitte Niavis sich nennend), indem er zuerst die Jugend statt der aus dem Mittelalter und der spätesten römischen Litteratur herrührenden Compendien zu den alten classischen Schriftstellern führte und eine geschmackvollere und eingehendere Interpretation übte. Er lehrte um 1486 in Chemnitz, war aber auch an der Universität in Leipzig als Lehrer der lateinischen und griechischen Sprache thätig. Der erwähnte Aufenthalt von Paul Niavis in Schneeberg in Verbindung mit der bezeugten Thatsache, daß Georg Fabricius, der zweite Rector der Fürstenschule zu Meißen, dort den Grund zu seiner ausgebreiteten und gründlichen Gelehrsamkeit gelegt habe, beweist, daß die Schule zu Chemnitz einen festen Bestand gewonnen hatte. In Dresden

*) Fr. Kraner: narratio de humanitatis studiorum quinto et sexto decimo saeculo in Germania origine et indole. Progr. Misniae 1843.

**) v. Langenn, Albr. d. B. S. 392 und 398.

***) Böttiger I. S. 541.

†) Böttiger I. S. 481 f.

††) Böttiger I. S. 385. v. Langenn, A. d. B. S. 393 f. Gründlicher Falkenstein: Gesch. der Buchdruckerkunst S. 480.

wird die Schule zum Heiligen Kreuz (jetzt Kreuzgymnasium) 1452 zuerst erwähnt. Wahrscheinlich hatte sie bis kurze Zeit vorher nur zeitweilig bestanden, wenn sich ein tüchtiger Schulmeister, wie der obengenannte Peter von Dresden, fand. Der Rector jener Kreuzschule Götz (von Werdau) ward von Herzog Albrecht dem Beherzten seinem Sohne Friedrich als Begleiter nach Siena beigegeben.*) Aehnliche Verhältnisse sind, wie wir aus der Folgezeit zu schließen berechtigt sind, an den beiden Schulen zu Leipzig, in Freiberg und Annaberg eingetreten, den Vorrang aber vor allen andern Städten gewann Zwickau. Der Reichthum, welcher in Folge der im westlichen Erzgebirge eröffneten Bergwerke dort zusammenströmte, ward nicht zu schnödem Luxus verwendet, sondern die Einwohner erkannten in der Gnade Gottes den Antrieb, für seine Ehre und der Mit- und Nachwelt bleibendes Wohl zu wirken. Der Hauptmann zu Zwickau, Martin Römer, dessen Reichthum fast sagenhaft geworden, verwandte mehr als 100000 fl. auf geistliche und Wohlthätigkeitsanstalten und baute unter anderem die Schule auf dem Frauenkirchhof.**) An dieser Schule finden wir bald Stephan Rothe als Lehrer der lateinischen und Georg Agricola (Bauer)***) als Lehrer der griechischen Sprache unter allgemeinster Anerkennung wirkend. Den lebendigen Eifer für Erweckung und Unterstützung wissenschaftlicher Studien beweist das hier 1484 am Dienstag nach St. Franciskentag beim Rathe errichtete Testament des früheren Pfarrers zu Zwickau, später Domdechanten bei St. Paul-Georg zu Altenburg M. Gregor Schurzauf (Schurzuff), wornach 100 fl. jährlich nach seinem Abscheiden für 5 über 20 Jahre alte und zum Lernen geschickte Studenten, zunächst aus seinen Verwandten, in Ermangelung solcher aber Bürgersöhne von Zwickau, als Stipendien vergeben werden sollten, wobei noch bestimmt war, daß wenn ein solcher in welschen Landen studire, ihm zwei solcher Stipendien zuzuweisen seien.†) Ein Empfänger eines und später zweier solcher Stipendien war der berühmte Jurist Haloander, der erste Begründer der Kritik des Justinianischen Rechts, welcher, nachdem er 1521—23 in Leipzig seine Studien begonnen hatte, nach Italien zu ihrer Fortsetzung gieng, aber in die Heimat nicht wieder zurückkehrte, sondern 1531 in Venedig starb.††) Wir glauben genug angeführt zu haben zum Beweis, daß in den Ländern, welche das jetzige Gebiet des Königreichs Sachsen umfaßt, so viel wissenschaftlicher Sinn und Bildung vorhanden war, daß die Reformation den Boden nicht ganz unvorbereitet fand.

Die Theilung in die ernestinische und albertinische Linie hatte zwar eine Schwächung der Macht des Hauses Wettin zur Folge, wirkte aber doch höchst vortheilhaft durch Anregung lebendigen Wetteifers zwischen den Fürsten. Manchem mag es bedauerlich erscheinen, daß gerade in der wichtigsten Angelegenheit ein Gegensatz und Zwiespalt eintrat, eine ruhige vorurtheilslose Prüfung jedoch wird einigen Trost darin finden, daß manche Ueberstürzung verhütet und ein langsameres, aber um so herrlicheres und gediegneres Reifen der Frucht dadurch vermittelt ward. Der Schmerz, welchen Kurfürst Friedrich der Weise darüber empfand, daß bei der Theilung mit Leipzig die Universität dem albertinischen Sachsen zugefallen war, trug nicht wenig bei, daß

*) Böttiger I. S. 360. v. Langenn, A. d. B. S. 383 und 392 f.

**) v. Langenn, A. d. B. S. 383.

***) v. Langenn, A. d. B. S. 383. Er war aus Glauchau gebürtig und vereinte nach der Sitte der Zeit mit dem Studium der alten Sprachen das der Arzneikunde und der Naturwissenschaften. Er ward der Schöpfer der Mineralogie, indem er die Fossilien nach ihren äußeren Kennzeichen ordnete. Böttiger I. S. 547. Einer seiner berühmtesten Schüler war Janus Cornarius.

†) Unverliehene Stipendien wurden vom Rath zur Unterhaltung seiner Schule mit verwendet.

††) Daß Haloander Gregor Melzer oder Mälzer geheißen, sowie seine Lebensverhältnisse und das Schurzauf'sche Stipendium hat zuerst völlig aufgeklärt B. Schmidt in dem 1867 zu Leipzig erschienenen Programm: Symbolae ad vitam Gregorii Haloandri.

er 1502 die Universität Wittenberg stiftete. Ein neuer Geist kündigte sich schon in der ersten Einrichtung an, indem das Princip der Eintheilung nach Nationen aufgegeben und die nach Facultäten eingeführt ward: derselbe gab sich ferner kund in den Berufungen der Lehrer und aus ihm gieng die so unscheinbare und doch so unendlich folgenwichtige That Dr. Martin Luthers vom 31. Oct. 1517 hervor, die, weil sie allein auf dem rechten Grunde ruhte, die schon so lang ersehnte und vergeblich erstrebte Kirchenverbesserung ins Leben rief. Wie die Reformation um ihres Princips willen nothwendig die Volks- und Gelehrtenbildung erfassen mußte, welche treffliche Grundsätze die beiden großen Reformatoren Luther und Melanchthon hegten und mit welchem Eifer sie sich des Werkes annahmen, welche nie genug zu rühmenden Verdienste sich der letztere durch seine Schriften um den Unterricht erwarb, ist in besondern Artikeln gebührend dargestellt. Hier sind nur die Durchführungen in dem Gebiete des jetzigen Königreichs Sachsen zu besprechen. Zunächst kamen die Wirkungen der 1527 veranstalteten Visitationen denjenigen Theilen zu gute, welche zum Kurfürstenthum gehörten. In des Herzogs Georg Landestheilen wurde, so sehr sich der Regent dagegen sperrte, dennoch so manches davon gespürt. Luthers und Melanchthons Schriften und die lutherische Bibelübersetzung wurden aller Orten eifrig studirt, die Klöster entleerten, die Kirchengüter und -Einkünfte minderten sich: leider wurden zum großen Nachtheile für das Land die letzteren von ihren Inhabern, welche doch die baldige Auflösung voraussahen, verschleudert, im eignen Interesse vergeudet, ja wohl gar entwendet. Während Georg gegen das Licht sich bis zu seinem Tode scheu verhielt, fand es bei seinem Bruder, dem Herzog Heinrich dem Frommen, schon 1525 Eingang. Nachdem dieser seit 1530 die freiere kirchliche Richtung befördert hatte, trat er mit seinem kleinen Gebiet Freiberg 1536 offen der Reformation bei und sicherte sich gegen Georgs Anfeindungen durch den Beitritt zum schmalkaldischen Bunde 1537. Mit aller Freudigkeit unterstützte seine Bestrebungen der Kurfürst Johann Friedrich, indem er ebenso ein einträchtiges Verfahren herzustellen, wie die im eigenen Land gemachten Erfahrungen dem neuen Glaubensgenossen zu gute kommen zu lassen bedacht, mit Luthers Beirath eine Kirchenvisitation veranlaßte und den von Heinrich ernannten Commissarien, dem Prediger Dr. Schenk, Bürgermeister Andreas Altenbeck und Anton von Schönberg, Georg Spalatin und Melchior von Creutz (Creutziger) beigab. Trotzdem der Herzog viele geistliche Güter zu weltlichen Zwecken zu verwenden geneigt war, dagegen den Katholischen Präbendarien, den Domherrn, Mönchen und Nonnen für ihre Stellen Unterhaltung zu gewähren wenig Lust hatte, wäre doch das Werk gediehen, wenn nicht Dr. Schenk durch die Willkür bei Anstellung von Geistlichen und abweichende Glaubenslehren viel verdorben hätte, weshalb 1538 Spalatin, Jonas und M. Leonhard Bayer mit der Vornahme einer neuen Visitation und mit der Einrichtung eines gemeinen Kastens, in welchen die Kircheneinkünfte fließen und aus welchem die Kirchen und Schulen erhalten werden sollten, beauftragt wurden. Da starb Georg am 17. April 1539 und, so sehr jener dies zu verhindern gestrebt, Heinrich trat die Erbschaft der gesammten albertinischen Lande an. Es handelte sich nicht mehr darum, daß in ihnen die Reformation Eingang finden, sondern nur wie dieselbe durchgeführt werden sollte. Es wäre von allen übrigen Vorgängen abweichend gewesen, wenn nicht auch hier dem Fürsten das Reformationsrecht zugestanden worden wäre, wie denn dies am 12. August 1539 anerkannt wurde. Mit Recht war bei der Universität begonnen worden. Sie wollte ernsten Widerstand entgegensetzen, doch Luthers Predigt in der Stadt (Pfingsten 1539) gewann die Bürgerschaft, die Stimme des ganzen Landes erhob sich so laut für die Kirchenverbesserung und die Mächte, die man dagegen anrufen konnte, hatten so wenig Lust zum Einschreiten mit Gewalt, daß jeder Widerspruch verstummen mußte. Wiederum zeigte sich der Kurfürst Johann Friedrich bereit, zu fördern und zu helfen. Schon am 10. Juli

1539 wurde die Instruction für die neue Visitation erlassen, welche das Kirchen- und Schulwesen im ganzen Meißner Lande reformirend für tüchtige Lehrer sorgen und ihnen sichere Einkünfte anweisen sollte. Außer den Meißnern Edlen Kaspar von Schönberg und Rudolf von Rechenberg wurden die dem Kurfürstenthum angehörigen Dr. Jonas, Georg Spalatin und Dr. Melchior von Creuz zu dem Geschäfte ausersehen. Wo hätte man zunächst nach der Universität das Werk wirksamer beginnen sollen, als in der Stadt Meißen, dem Sitz des Bisthums. Der Kurfürst Johann Friedrich mit seinem Bruder Johann Ernst und Heinrich der Fromme mit seinen beiden Söhnen Moriz und August begaben sich selbst am 14. Juli dahin, um durch ihre Gegenwart die Feierlichkeit zu erhöhen und von ihrer einträchtigen Festigkeit Zeugnis abzulegen. Nachdem sie am 15. Juli dem ersten evangelischen Gottesdienst in der Domkirche beigewohnt hatten, verließen sie wieder die Stadt und die Visitatoren begannen die Unterhandlungen. Das Münster zu St. Afra fügte sich schnell, das Domstift wollte unter Berufung auf seine Reichsunmittelbarkeit Widerstand leisten, doch die Säcularisirung erfolgte.*) „Wir heben aus den Visitationsacten hervor, wie die Visitation erklärte, „daß sie über die uffgerichte Schul in der Stadt keine andere Schule weder uff dem Dhumb noch zu sanct Affren leyden will."**) Die vorher erwähnten beiden Schulen zu Meißen hörten auf: eine Stadtschule trat an die Stelle. Indem wir von weiteren Einzelheiten absehen, erwähnen wir noch, daß die Landstände (im Nov. 1539) über die Religionsverhältnisse und die Patronatsrechte verhandelten und dabei die Verwendung der geistlichen Güter für Kirchen und Schulen dringend anriethen. Heinrich der Fromme mußte die Vollendung des begonnenen Werks bei seinem Tod (18. Aug. 1541) seinem Sohne Moriz überlassen (1541—1553), da er durch sein Testament die alte, Theilungen unter den Söhnen festsetzende Erbordnung abgeschafft hatte. Die weltgeschichtliche Bedeutung dieses größten sächsischen Fürsten zu würdigen, ist hier nicht der Ort. Die lutherische Kirche verdankt ihm ihr Bestehen und auf dem Gebiete des Unterrichtswesens rief er die Anstalten und Normen ins Leben, welche noch jetzt ihre segensreiche Kraft bewähren und nicht allein für das eigne Land, sondern für ganz Deutschland als mustergültig Anregung und Beispiel gaben. Mit Recht wird er als der zweite Gründer der Universität Leipzig gepriesen.***) Nicht allein, daß er die Einkünfte derselben vergrößerte, die Bibliothek aus den Klosterbibliotheken vermehrte, die Statuten in wahrhaft ersprießlicher Weise umwandelte, auch für die Berufung der tüchtigsten wissenschaftlich gebildeten Lehrer trug er gewissenhaft und scharfsichtig Fürsorge. Bekanntlich haben die Reformatoren das Studium der classischen Sprachen als die nothwendige Vorbildung zur Erkenntnis des Evangeliums, um mit Luther zu reden, als die Scheide, in welcher das Schwert des Geistes steckt, gewürdigt. Dasselbe wurde von ihnen als Grundlage aller höheren Bildung empfohlen und Melanchthon war, indem er auf unübertreffliche praktische Weise in seinen Büchern für die Durchführung wirkte, der praeceptor Germaniae, der Grundleger zu dem höheren Schulwesen Deutschlands bis in die Gegenwart geworden. Lehrer, in seiner Schule gebildet, zur Ausübung einer Wirksamkeit, wie die seine war, für die Universitäten zu gewinnen, mußte das Augenmerk aller Regenten sein, welchen die Bildung ihres Volks wahrhaft am Herzen lag. Einen solchen gewann denn auch Moriz für Leipzig 1541 in Joachim Camerarius, welchen ihm Melanchthon empfohlen hatte.†) Als im gleichen Geiste mit ihm wirkend (besonders für Erklärung des Neuen Testaments) werden der Schotte Alesius, Bernhard Ziegler und Pfeffinger genannt.

*) Gretschel, Geschichte des sächsischen Staates und Volks. I. S. 477 f. Wenn auch der 3. Band von Bülau herrührt, werde ich doch denselben um der Kürze willen mit Gr. bezeichnen.

**) Oertel in der früher angeführten Schrift S. 23 f. und 120 f.

***) v. Langenn, Kurfürst Moritz II. S. 102 f.

†) Gretschel I. S. 611—616.

Der Werth, den Melanchthon und Camerarius auf das Studium der Geschichte legten, ward von Moriz recht wohl erkannt. Man lächelt jetzt, wenn man liest, daß die Methode des Wittenberger Carion, die gesammte Geschichte nach den vier Weltmonarchieen zu ordnen, damals als die einzig mögliche und noch lange Zeit als die nützlichste und zweckmäßigste anerkannt ward, man vergesse nur nicht, daß sie auf dem Bestreben einen inneren Faden in den Ereignissen zu suchen beruhte und demnach immer eine Vorstufe zur tieferen Auffassung war. Wir brauchen hier nicht ausführlicher darzulegen, daß eine der größten Thaten von Moriz 1543 die Errichtung der drei Fürstenschulen war — daß wir von dreien reden, kann kein Wunder nehmen, da die dritte zu Merseburg schon damals projectirt und 1550 in Grimmas leerstehendem Augustinerkloster errichtet ward. — Wir könnten hier doch nur wenige unbedeutende Nachträge bieten zu dem, was wir im Artikel Fürstenschulen gegeben haben. Ehe wir zu der Wirkung übergehen, welche das gegebene Beispiel im eignen Lande hatte, wollen wir der beiden Männer gedenken, welche den Namen pädagogischer Reformatoren verdienen. Der eine Rivius hieß eigentlich Bachmann und war aus Attendorn in Westfalen gebürtig.*) Er wirkte zuerst als vierter Lehrer am Gymnasium (um diesen Ausdruck anticipirend zu gebrauchen) und gieng 1531 an die Schule zu Annaberg, wohin ihm sein Schüler Georg Fabricius folgte. Hier machte ihm der Mönche Feindschaft längeren Aufenthalt nicht möglich. Er wandte sich nach dem zu Herzog Heinrichs Gebiete gehörenden Marienberg, wo ihm jedoch der Rath angeblich eine feste Anstellung zu geben nicht vermochte. Herzog Heinrich, welcher dem Rath zu Marienberg sein Verhalten ernstlich verwiesen hatte, berief ihn 1537 als Rector nach seiner Residenz Freiberg. Hier wußte der treffliche Mann sich einen solchen Einfluß zu verschaffen, daß er dem Prinzen August 1540 als Begleiter und Mentor auf die Universität zu Leipzig beigegeben ward. Und Moriz hatte ihm so vertrauen gelernt, daß er ihn 1543 mit den Räthen Dr. Komerstadt und Ernst von Miltitz zur Einrichtung der drei Fürstenschulen bestellte und ihm dann auch die Aufsicht über dieselben übergab. Nicht minder ausgezeichnet, als praktischer Lehrer länger wirksam und aus reicher Erfahrung und klarem Denken die Grundzüge zu trefflichen Organisationen schöpfend war Adam Siber, ein Schüler Melanchthons, welcher, nachdem er in Chemnitz und Freiberg trefflich gewirkt, der erste Rector**) der Fürstenschule zu Grimma wurde. Es ist bekannt, wie dringend Luther die Stadträthe zur Errichtung von lateinischen Schulen aufforderte, und das durch die Fürstenschulen gegebene Beispiel wirkte aufmunternd, die eingezogenen Kirchengüter darauf zu verwenden. Entgegen den Vorstellungen, welche über den ungemeinen Reichthum der katholischen Kirchen herrschen und von der Gegenpartei, um die Größe und das Unrecht der Beraubung greller darzustellen, verbreitet worden sind, haben wir, ohne Nachläßigkeit und Eigensucht auf Seite der Säcularisirer für alle Fälle in Abrede stellen zu wollen, geltend zu machen, daß die Verwaltung der Kirchengüter in der letzten Zeit schon viel-

*) Daß er, der als großer Hellenist allgemein gepriesen wird, bei seiner Erklärung der Classiker nach Melanchthons Beispiel die Geschichte nicht unberücksichtigt ließ, entspricht der praktischen Richtung, welche er in seinen Büchern befolgt. Es war ihm nicht allein um die Erlernung der Sprache zu thun, sondern um die Gewinnung eines nützlichen Inhalts. Deshalb bearbeitete er den lutherischen Katechismus griechisch (Kämmel, N. Jahrbb. 1867. Bd. XCVI. 2. Hft. S. 543), gab eben so die Sprüche des Sirach heraus (Kämmel S. 544), in dem liber scholasticus utilis et valde bonus den Theognis, des Pythagoras versus aurei und einige Gedichte von Solon, Tyrtäus, Simonides und Kallimachus (Kämmel S. 545). Vgl. Baumgarten-Crusius in dem schon einmal wegen Kraners Abhandlung angeführten Jubelprogramm der Fürstenschule zu Meißen 1843.

**) Der Titel Rector war an den Kloster- und Domschulen schon eingeführt gewesen; von der Reformation an ist der deutsche Schulmeister allein üblich und erst seit 1657 griff der lateinische wieder Platz. Gr. I. 617.

fach schlecht war und daß die Verwerthung bei der Menge der auf einmal aus der todten Hand gelösten Güter und dem Mangel an baarem Geld gewöhnlich nicht das gewünschte Resultat ergab, um einerseits zu erklären, wie die Kirchen- und Schulkasten oft in Verlegenheit, ja dem Bankerott nahe waren, andererseits die Opfer, welche von allen Seiten gebracht wurden, ins Licht zu stellen.*) Glücklich war Chemnitz, wo der letzte Abt des dortigen Klosters, Hilarius, aus seinem Privatvermögen eine beträchtliche Summe zur Unterhaltung der Stadtschule vermachte. Meist mußte man zur Verbesserung der Besoldungen und Unterstützung armer Schüler Einkünfte durch Mittel beschaffen, welche später vielfachen wissenschaftlichen und sittlichen Nachtheil brachten, wir meinen die regelmäßigen Singumgänge auf den Straßen und vor den Häusern, welche sich zu gewißen Festzeiten, z. B. Weihnachten und Neujahr, auf die benachbarten, ja sogar ziemlich entfernte Dörfer erstreckten. Selbst in Leipzig wurde diese Einrichtung getroffen und 1541 ein besonderes Leichengeld für die Schulen eingeführt. Für die damalige Zeit ein großes Opfer war, daß zu einem neuen Haus für die Thomasschule 1441 fl. 17 kr. 3 Pf. von der Bürgerschaft zusammengebracht und vom Rathe noch 876 fl. dazu hergegeben wurden.**) Der Beruf der Lehrer war ein recht saurer. Meist hatte derselbe allen Unterricht in einer Classe zu ertheilen und mußte noch, ebenso um schwächeren und zurückgebliebenen Schülern nachzuhelfen, wie sein dürftiges Einkommen zu verbessern, mit Privatstunden sich befassen. Im Anfang beschränkten sich die meisten Stadträthe in Bezug auf die Verbesserung ihrer Schulen auf die Einführung des lutherischen kleinen Katechismus und deutscher Lieder und giengen erst dann zur Durchführung der von Luther und Melanchthon entworfenen Schulordnung über. Da diese nur drei Classen hatte, so erklärt sich die geringe Zahl der Lehrer. Die Nikolaischule zu Leipzig hatte außer dem Rector zwei Collaboratoren, bei der schon frühzeitig als Musikschule betrachteten Thomasschule kam noch der Cantor hinzu. Für einzelne Gegenstände half man bei dem Mangel mehrer geeigneter Lehrer damit, daß man für dieselben zwei, ja sämmtliche drei Classen in eine einzige zusammenzog, wie z. B. auf der Thomasschule in Leipzig für das Griechische. Ein sehr wichtiger Vorgang geschah zu Chemnitz, wo allerdings durch das erwähnte Vermächtnis des Abts Hilarius reichere Mittel vorhanden waren. Adam Siber führte hier 1547 einen neuen Schulplan ein, der durch feste Einordnung des griechischen Unterrichts und Aufnahme der Dialektik und Rhetorik die Vorzüge der Fürstenschulen wenigstens zum großen Theil auf die Stadtschule übertrug. Zu seiner Durchführung wurden fünf Classen errichtet und fünf Lehrer angestellt: außer dem Schulmeister (Rector) der Supremus (auch Hypodidascalus, später Conrector), der Baccalaureus (Medius, später Tertius), der Cantor und der Infimus. Immerhin wird man als eine nicht unwichtige Neuerung zu betrachten haben, daß er 1549 neben dem Isokrates Luciani dialogos aliquot minus scurriles empfahl.***) Denn die Lectüre des Lucian ist mit der von Siber gegebenen Beschränkung von vielen der tüchtigsten und einsichtsvollsten Pädagogen trotz vieler Anfeindungen immer von neuem mit Nutzen in die Gymnasien eingeführt worden und wenn ich auch der Ansicht bin, daß wir von den echten Classikern so viel zu lesen haben, daß wir zu dem glänzenden Sophisten nicht

*) Wer Ackermanns Verzeichnis der Stiftungen (Leipzig bei B. G. Teubner) aufmerksam durchgeht, wird die große Zahl der aus der Reformationszeit herrührenden frommen Stiftungen um so mehr bewundern, wenn er in Anschlag bringt, wie viele derselben im 30jährigen Kriege verkommen und spurlos verschwunden sind.

**) Wenn der Rector der Nikolaischule, Johann Mußler, sich der Rechtswissenschaft zuwandte und deshalb nach Italien wanderte (Gr. I. S. 616), so erkenne ich darin nicht Unzufriedenheit mit dem schlechten Gehalt, als vielmehr die Annahme der Schulstelle, um sich die Mittel zur Ausführung eines längst gehegten Plans zu erwerben. In der That gilt Mußler als ein Koryphäe der Rechtswissenschaft.

***) Palm: Illustris Moldani disciplina S. 4. Kämmel a. a. O. S. 546.

zu greifen brauchen, so kann ich doch Sommerbrodt nur Recht geben, insoweit er die Nutzbarkeit desselben in der Schullectüre aufgezeigt hat. Als einen Mann, der in Camerarius Geist fortarbeitete und mit den beiden bedeutendsten Schulmännern Hand in Hand gieng, haben wir Hiob Magdeburg zu erwähnen, welcher schon als 19jähriger Jüngling unter Rivius an der Schule in Freiberg arbeitete und auf dessen Empfehlung einer der ersten Lehrer an der Fürstenschule zu Meißen wurde.*) Daß die Disciplin auch außer den Fürstenschulen, welche so vieles aus dem klösterlichen Leben unmittelbar herübernahmen, eine ernste, strenge, nach unseren Begriffen finstere war, ist dem Geiste der Zeit ganz entsprechend, indem ohne Stock und Ruthe eine Austilgung der bösen Lüste ganz unmöglich schien; doch werden auch schon aus diesen Zeiten Klagen laut über mehr als orbilische Prügelsysteme, welche in Schulen (wahrscheinlich von Bachanten) geübt wurden.**) Der Unverstand neuerer Zeiten hat auch die Methode bespöttelt als alles auf die Uebung des Gedächtnisses setzend. Man hat dabei nicht bedacht, daß schon aus dem Mangel an Büchern eine Nöthigung zum Auswendiglernen hervorgieng, noch weniger, daß das Gedächtnis die erste Handhabe des Geistes und fertiges Aneignen des Sprachmaterials und der Sprachregeln die beste Vorübung für das Studium der Literatur ist. Mag man zugeben, daß jene Zeit im Auswendiglernen und in der Nöthigung alles lateinisch zu sprechen, zu weit gegangen sei, wenn man nur zugesteht, daß in unseren Tagen oft ein gar zu geringes Maß von Gedächtnisübungen eingehalten und durch die Vernachläßigung derselben ein noch viel traurigeres Resultat erzielt wird. In der That erwachte die Liebe zur deutschen Sprache und besonders zum deutschen Lied damals so kräftig, daß spätere Zeiten dadurch beschämt werden***) und daß die Unterrichtsmethode für das Praktische nicht abstumpfte, beweist Adam Riese, dessen 1550 erschienenes Rechenbuch noch heute weltberühmt ist. Die Uebung in sicherer Aneignung und richtigem Vortrag war der Zweck auch der Schulkomödie. Hat man nicht jetzt in den hier und da geschehenen Ausführungen sophokleischer Dramen in der Ursprache nur wieder hervorgeholt, was der Schneeberger Caspar Eberhard als Schulmeister in Gottesgab und Joachimsthal (er starb als Generalsuperintendent in Wittenberg) that, indem er des Sophokles Aiax von seinen Schülern im Original aufführen ließ?†) An Bürgerschulen dachte man noch nicht, da ja die Trennung der Stände noch gar nicht so wie in späterer Zeit stattgefunden hatte und Luther gerade jedem Bürger die Bildung durch die lateinische Schule empfahl, weil er dann im Nothfall als Prediger gebraucht werden könne. Der Unterricht für Mädchen blieb noch lange zurück. Nur eine Schule in Leipzig wird erwähnt, aber nur eine Lehrerin ertheilte den Unterricht und nur im Singen, Lesen, Schreiben und Nähen (also das Rechnen war ausgeschlossen). Eine solche in Freiberg, welche nach dem Antrag der Stände mit zur Versorgung alter und dürftiger Nonnen dienen sollte, kam nicht zu Stande.

Nachdem der Kurfürst Moriz 1553 durch seinen frühen Tod auf dem Schlachtfelde seine so große und folgenreiche Thätigkeit beschlossen hatte, fiel die Regierung seinem Bruder August (1553—1586) zu. Auch er hat sein Landesgebiet vermehrt, ††)

*) Wegen seiner theologischen Ansichten ward er später vertrieben. Dem oben von Camerarius berichteten entsprechen seine beiden Schriften: Catechesis seu capita doctrinae sacrae. graece et latine und *Γνῶμαι ἅγιαι καὶ ἀποστολικαί*, sententiae sacrae et apostolicae Sanctorum Pauli, Petri, Johannis cet. graece et latine in locos communes collectae, una cum catechesi Dr. Mart. Lutheri. Das letztere Buch ward mit des Kurfürsten August Genehmigung in den untern Classen eingeführt. (Kämmel a. a. O. S. 543 und 544.)

**) Gretschel I. S. 618.

***) Gretschel I. S. 620.

†) Gretschel I. S. 619. II. S. 101.

††) Ich erwähne das Voigtland (1559 ff.), weil fortan namentlich Plauen öfter Erwähnung finden wird.

aber nicht durch kriegerische Eroberung, sondern Verträge. Unvergeßlich sind seine Verdienste als Ordner des gesammten Staats und Landes. Wohl hat manche, namentlich auf Vermehrung der fürstlichen Einkünfte gerichtete Maßregel den Schein einer gewißen Tyrannei, aber der edle Sinn bei seinen mit bestem Erfolge gekrönten Unternehmungen ward von dem Volke dergestalt erkannt, daß ihm der Name „Vater August" und seiner trefflichen Gattin der „Mutter Anna" ward. In der That führte er einen Bau auf, der durch die schwersten und entsetzlichsten Stürme der Folgezeit nicht umgestürzt ward, sondern die Grundlagen zu allem dem, was Sachsen als guten Besitz ehrt, legte. Erstaunenswerth ist seine Unermüdlichkeit im Schaffen auf allen Gebieten des Lebens, bewundernswürdig sein Scharfblick und seine richtige Einsicht, beispiellos sein Eifer im Lernen und Studiren.*) Daß Kirche und Schule die Grundpfeiler aller Volkswohlfahrt seien, war seine feste Ueberzeugung und alle seine Kraft wendete er darauf. Die Verbesserung der Finanzen, welche ihm durch gründliche Revision, Ordnung und Vollendung der Säcularisationen ermöglicht ward, verschaffte ihm die Mittel, die Einkünfte der Unterrichtsanstalten zu erhöhen und zu sichern: die Grundbedingung zu jeder gedeihlichen Fortentwicklung. Die Universität Leipzig, für welche Moriz schon viel gethan, verdankte ihm, daß sie als eine der am besten dotirten in Deutschland da stand.**) Nächst ihr empfiengen die Fürstenschulen eine sehr bedeutende Erweiterung.***) Wohl hat man anzunehmen, daß der damals in allen evangelischen Ländern rege Zug durch feste Ordnungen den Schulen Richtung und Bestand zu verleihen, auch auf August anregend eingewirkt habe — durfte er doch schon um der reinen lutherischen Lehre willen die Gegensätze nicht unberücksichtigt lassen —, aber was er that, war doch ein schon länger vorbereitetes, theilweise in den Grundzügen schon ausgeführtes, jetzt nur nach gewißer Erfahrung vervollständigtes und ausgearbeitetes Werk.†) Die kursächsische Schulordnung vom 1. Januar 1580 verdient hier eine eingehendere Besprechung, weil sie die Grundlage für die Entwicklung des Schulwesens gewesen ist und trotz der neueren Gesetzgebungen dennoch die wichtigsten Einrichtungen aus ihr noch jetzt bestehen. Wohl hat die Sprache in ihrem Gemisch aus Deutsch und Latein und hier und da in ihrer Weitschweifigkeit für den, hinter welchem die classische Literatur unserer Periode liegt, viel Anstößiges, aber Klarheit, Nachdruck und Wärme wird jeder dazu Fähige anerkennen. Man wird auch einen Unterschied von den neueren Gesetzen darin finden, daß sie in Bezug auf Anordnung der Lectionen, auf Unterrichtsmethode, auf Verhalten und Pflichten der Lehrer viel Detaillirtes enthalte und der freien Bewegung zu wenig Raum gelassen sei, aber man wird die in der Einleitung dafür angeführten Gründe††) umsomehr anerkennen, als ja das Eigenthum weniger ausgezeichneter Männer allgemein zu machen die Aufgabe war, und ich kann die Vor-

*) Oben ward erwähnt, daß er unter Sibers Leitung in Leipzig studirte; fortwährend war er auf Erweiterung seiner Kenntnisse in den alten Sprachen bedacht und fieng noch im 50. Lebensjahr die Erlernung des Hebräischen unter Hutters Leitung an. Bei dem, was wir bald berichten werden, ist deshalb anzunehmen, daß er nicht bloß der Ueberzeugung gut gewählter Männer beistimmte, sondern selbst urtheilte und selbstthätig veranlaßte.

**) Gretschel II. S. 102.

***) Gretschel II. S. 101.

†) Wenn Kämmel a. a. O. S. 538 die kursächsische Schulordnung der württembergischen nachgebildet nennt, so will ich dem Kurfürsten August gar nicht das Lob entziehen, daß er die anderwärts vollbrachten Leistungen gewissenhaft benützt habe. Aber zur Rechtfertigung meiner oben angegebenen Ansicht führe ich an, daß Siber 1579 ein Gutachten erstattete und die Grundzüge ganz der von ihm schon 1547 in Chemnitz geschaffenen Schulordnung entsprechen. Ich bediene mich im Folgenden des Abdrucks im Codex Augusteus Bd. I. S. 475 (wobei ich erwähne, daß die Schulordnung eigentlich nur ein Theil der Kirchenordnung ist). Abgedruckt ist sie auch im 1. Band des bekannten Werks von Vormbaum.

††) Ich führe folgenden Satz an: und wiewol dieselbe einfältig gestellet und demnach bei etlichen ein geringes und kindisches Ansehen haben möchte, so zweifeln wir doch nicht, es werde ein

schriften für Lehrer nicht lesen, ohne mein Nachdenken aufs vielfachste angeregt und — was das wichtigste — mein christliches Gewissen geschärft zu fühlen. Die Einleitung stellt zwar nicht den Begriff allgemeiner Bildung auf — noch in der neuesten Zeit hat man sich damit vielfach vergeblich abgequält — zeigt aber recht gut, wie ohne Wissenschaften das Leben nicht bestehen kann, ohne Schule und Unterricht jene nur Schaden stiften. Nachdem daraus die Pflicht abgeleitet ist, mit Ernst und Fleiß über den aufgerichteten Schulen zu halten, wird eine gleichmäßige feste Ordnung für nothwendig erklärt, weil Ungleichheiten, wie sie die einzelnen Lehrer geübt, den Knaben mehr hinderlich denn förderlich gewesen, manche, indem sie dasselbe auf drei-, viererlei und mehr Weise haben gelehrt bekommen, oftmals irre und verdrossen und den Studien so feind geworden, daß sie dieselben ganz verlassen, die andern aber wenig oder nichts darinnen nützliches haben ausrichten können. Später wird auch die Gleichheit und Unveränderlichkeit der eingeführten Bücher damit gerechtfertigt, daß die Knaben mit den andern Büchern nicht überladen, noch ihre Eltern mit viel unnöthigem Bücherkaufen beschwert werden, die Schulmeister mit den Examinibus und progressionibus, so jährlich in allen Schulen gehalten,*) ihres Thuns desto richtiger mögen Antwort geben, und die Knaben, wenn sie in eine andere Schule geführt werden, mit Ungleichheit der Bücher nicht beirrt werden. Die ganze liebevolle Fürsorge für die Volksbildung spricht sich in der Bestimmung aus, daß die Kinder armer Eltern, die gute und fruchtbare ingenia haben, alle mögliche Beförderung finden sollen, damit sie dem Studiren erhalten und nicht davon abgezogen werden: solche sollen demnach an die Inspectoren höherer Schulen zur Verleihung von Freistellen und Stipendien empfohlen werden. An mehreren Stellen wird die Erfahrung ausgesprochen, daß gerade solche, welche mit bitterer Noth gerungen, die gelehrtesten und tüchtigsten Männer geworden seien. Doch fehlt dabei auch die Anempfehlung ernstester Fürsorge nicht, daß langsame, unfruchtbare, zerfahrene Knaben mit allen Mitteln von dem Ergreifen der Studien abgehalten und nöthigenfalls mit Gewalt davon entfernt werden. Wie wir schon in der vorigen Periode bemerkt haben, ist auch hier von Bürgerschulen im modernen Sinn keine Rede, aber als ein sehr glücklicher Griff zu bezeichnen, daß für die Particularschulen ein Plan aufgestellt wird mit 5 Classen, die von Prima (der untersten) bis Quinta gezählt werden, so daß auch die geringeren Schulen, an welchen nicht sämmtliche Classen bestehen können, demselben folgen können und die unvollständigen doch Vorbereitungsschulen für die vornehmeren — um den Ausdruck der Schulordnung zu gebrauchen — bilden. Innerhalb der Classen werden Decurien nach den Fortschritten der Schüler gebildet, damit nicht die besser begabten durch die schwächeren aufgehalten werden und Wetteifer und Ehrgefühl Anregung finden. Für jede Decurie wird alle Wochen ein neuer Decurio und Rottmeister gewählt, welcher seinen Rottgesellen die allgemeine Lection, welche ihnen der Präceptor fürgegeben, wiederum laut vorsprechen und sonst, daß sie sich wohl halten, Acht auf sie haben und ihr ungebührliches Wesen und Verhalten (Verhandlung) dem Präceptori anzeigen soll. Damit auch bei stärkeren Classen jeder Schüler jede Woche einmal geprüft („verhört") werde, wie er das Gelehrte behalten, sollen einer oder mehrere arme Schüler damit betraut werden, doch der Präceptor mit den so gebildeten Abtheilungen selbst eintretend abwechseln, damit er aller Knaben Fleiß „eigentlich" wissen möge. Eine angestrengte Thätigkeit von Schülern und Lehrern wird in Anspruch genommen: die schulfreien Zeiten sind beschränkt auf alle Sonn- und Feiertage, welche nach der Kirchen-

jeder, welcher dies Werk erwägen wird, leichtlich die Ursachen bei sich selbst ermessen und verstehen, daß in kindischen Sachen und Geschäften auch einfältig zu handeln sei und daß ohne solchen kindischen Anfang das größere und wahre nicht erlangt werden möge.

*) Ich bemerke, daß einjährige Curse längere Dauer der Classenzeiten nicht ausschließen.

ordnung kirchlich begangen werden, alle Jahrmärkte der Stadt je zwei Tage, in den Hundstagen die Mittwochnachmittage, die Nachmittage der Sonnabende und heiligen Abende (Feierabende), an welchen sich aber Lehrer und Schüler zum Singen und zur Vesper einzufinden haben. Der Schulstunden sind täglich 6, am Vormittag von 6—9, Nachmittags 12—3. Daß bei dieser jetzt anstößigen Verlegung der Stunden*) die Rücksicht auf die Eltern — gewiß die Mehrzahl — welche ihre Kinder im Hause mit anstellen und gebrauchen müßen, vorgewaltet habe, erkennen wir aus der Eltern und Lehrern gestatteten Vergünstigung, die ganz jungen Kinder, die ABCdarien der ersten Classe, von der ersten Morgenstunde zu dispensiren und zur Winterszeit dieselben etwas später in die Schule zu schicken oder kommen zu lassen.

Indem ich mich zu dem eigentlichen Schulplan wende, kann ich die Fürsorge für die Sicherheit des Fortschreitens nicht genug rühmen. Wie trefflich wird überall die Repetition des Vorhergegangenen betont, wie genau die besten Winke über die Anstellung solcher gegeben, wie fein das Maß zwischen zu wenig und zu viel eingehalten. Wenn die Leistungen der sächsischen Schulen Jahrhunderte lang allgemeine Anerkennung gefunden haben, so verdanken sie dies nur der durch die Schulordnung eingeführten Unterrichtsmethode, welche denn auch noch jetzt nicht genug dem Studium derer, welche in ein Schulamt eintreten oder sich darauf vorbereiten, empfohlen werden kann. Energisch wird diese Methode sogleich in Classe I durch die Vorschrift vorgezeichnet, daß mit den Schülern, welche lesen lernen, die Lectionen nicht verändert, sondern alle 6 Stunden alle Tage nur darauf gewendet werden sollen, „bis die Knaben des Lesens und Schreibens in dieser Classe ganz fertig werden". Als erstes Schulbuch dient der Lutherische Katechismus, der durch ein vorgedrucktes Alphabet zugleich ABC-Buch ist. Das Syllabiren beginnt mit dem Pater noster. Gewöhnung an Reinheit der Aussprache**) und sanftes glimpfliches Unterweisen derer, welche durch Naturfehler gewiße Buchstaben auszusprechen gehindert sind, wird dringend anempfohlen. Die so beschäftigten Knaben bilden eine besondere Decurie (ordo), wenn sie aber fest und sicher geworden, gehen sie in den zweiten ordo über, wo ihnen der Donat zu syllabiren, in einer Lection auch das ABC-Büchlein syllabatim, dann neben dem Donat auch die quaestiones grammaticae Philippi zu lesen und täglich ein Stück aus dem deutschen Katechismus zu lernen und zu recitiren aufgegeben wird. Sind sie mit dem Donat fertig, so werden sie als ordo III allein in den quaestiones grammaticae geübt und erhalten nach Vollendung derselben den Cato ***) zu lesen. Das Schreiben wird mit allen ordinibus zugleich betrieben. Wenn der Knaben zu viele sind, als daß ihnen einzeln vorgeschrieben werden könnte, so erfolgt dies an der Wandtafel und müßen die Schüler in eigne Büchlein schreiben (nicht auf einzelne Blätter) und von Tag zu Tag dem Lehrer das Geschriebne vorlegen. Der Grundsatz, daß jeder Sprachunterricht von Aneignung eines Wortschatzes auszugehen habe, findet sich in unsrer Schulordnung, indem alle Tage vor dem Nachhausegehen den kleinsten zwei lateinische Wörter aus Adami Siberi nomenclatura, den andern aber aus der nomenclatura Sebaldi Heydeni oder epitome Adriani Junii (auch A. nomenclatoris) an die Tafel vorgeschrieben, von ihnen in besondere Büchlein ein-

*) Der Verf. dieses Artikels hat in der Stadtschule, wo er seinen ersten Unterricht erhielt, alle Tage im Sommer von 6, im Winter von 7 Uhr an beginnen müßen. Für Beleuchtung war nicht gesorgt; jeder Knabe mußte sich sein Licht mitbringen. Da hatte der eine ein Oellämpchen, der andere ein Unschlittlicht. Was wurde mit dem Licht gespielt und welche Luft verbreitete sich im Zimmer!

**) Die Worte „damit die Knaben nicht ihrer Muttersprache, sondern der lateinischen Sprachart nach die Vocales und Consonantes unterschiedlich und deutlich aussprechen" sind von Entwöhnung des bäurischen Volksdialekts zu verstehen, wie denn in den Verpflichtungen der Lehrer (S. 503) der Ausdruck „bäurische Aussprache" geradezu gebraucht wird.

***) Die aus dem Mittelalter herübergekommene, auf den Namen des Cato geschriebene Sammlung von sententiis und Distichis.

gezeichnet und am nächsten Morgen mit Beginn der Lectionen recitirt werden. In Classe II beginnt der eigentliche Unterricht im Lateinischen und es wird deshalb schon hier mit dem Lateinreden der Anfang gemacht. Keineswegs ist aber ein parlirendes Erlernen die Absicht, sondern gründliche grammatische Kenntnis, und es wird den Lehrern eingeschärft, wie sie es anzufangen haben, daß die Knaben die Grammatik lieb gewinnen, statt ihr feind zu werden. Wenn in den Classen bis zur fünften überall den Lehrern vorgeschrieben wird, daß sie den Schülern vorlesen, so ist davon die Ursache nicht in dem Mangel an Büchern zu suchen, sondern die den Knaben zu gewährende Erleichterung bezweckt, indem sie leichter ihrerseits selbständig nachlesen, sprechen und fassen lernen. Für II sind von 6—7 die Mimi publiani (also P. Syrus) und wenn sie ausgelesen, der Cato vorgeschrieben. Der Lehrer soll nur so viel vorlesen, als der Verstand der Schüler faßt und dann so lange ihnen vorexponiren, bis sie ihm nachexponiren können. Aus dem Gelesenen wird ein Nomen und ein Verbum ihnen vorgelegt und davon nach dem Donat und dem Auszug aus der Grammatik die Declination und Conjugation geübt. Vor allem Weitergreifen wird ausdrücklich gewarnt: erst wenn die Knaben hierin sicher geworden, werden von 7—9 die quaestiones grammaticae so behandelt, daß alle Tage eine oder zwei Regeln aufgegeben werden. Die damit beschäftigten Schüler bilden die erste Decurie; die, welche zu den octo partibus orationis fortgeschritten, treten in eine besondere Decurie zusammen. Nach Beendigung der Uebung in der Etymologie soll der Lehrer sämmtlichen Schülern ein Stück im lateinischen Katechismus vorlegen, exponiren und nachexponiren lassen. Von 12—1 finden die Schreibübungen statt,*) zu denen an Sonn- und Feierabenden das Schreiben des lateinischen Evangeliums, sonst die Proverbia Salomonis bestimmt sind. Die übrigen Nachmittagsstunden werden den Epistolis Ciceronis minoribus gewidmet: auch hier Concentration auf einen Schriftsteller, von dem ein nicht unbeträchtliches Stück zur Erklärung gelangen kann. — Sehr wichtig ist Classe III, weil in derselben die lateinischen Schreibübungen beginnen und demnach das exercitium etymologiae et syntaxis fleißig zu treiben, aber auch die Gewöhnung auf phrases und formulas loquendi zu achten geboten ist. Wenn daher früh von 6—7 die Fabulae Camerarii zur Exposition vorgeschrieben sind, so erhält der Lehrer die Weisung, die schönen phrases aus denselben den Schülern zu dictiren, damit sie dieselben sich in loquendo und scribendo zu nutz machen können. Wir haben erst in neuester Zeit den Werth der Vocabelübungen von neuem darlegen gehört; die Frage, ob die Vocabularien besser nach Sachen oder nach der Ableitung geordnet werden, ist noch immer unentschieden, während niemand wohl leugnet, daß die Vocabeln an Sätzen eingeübt und ihre häufigsten Verbindungen gezeigt werden müßen. Unsre Schulordnung enthält das letztere ebenfalls und entscheidet sich für das etymologische Princip, indem sie sagt: „der Präceptor soll in repetitionibus ein Verbum aus dem Dictionario für sich nehmen und seine ganze progeniem oder propagationem und wie eins aus dem andern fließt, auch phrases anzeigen". Die Stunden von 7—9 sind den quaestionibus grammaticis, wie sie aus dem Philippo gezogen, und den selectioribus Ciceronis epistolis bestimmt. Nach der musica ist von 12—2 der Terentius angesetzt, welchen die Knaben auswendig lernen und des folgenden Tags recitiren sollen. Woher die in jener Zeit herrschende Vorliebe für Terenz stammt, erkennt man aus dem Passus: „weil Terentius gar pure und proprie geschrieben, sollen die phrases mit den Knaben viel und fleißig geübt, auch in gut Deutsch gebracht werden, damit das Latein-Reden und Schreiben dadurch gefördert werde". Die sehr wohl berechtigten Bedenken, welche man noch jetzt gegen die Lectüre des Terentius hegt,

*) Man sieht, daß bei den Schreibübungen lehrhafter Inhalt berücksichtigt wird. Das Mittagessen fand damals in den Häusern früher, gewöhnlich um 11 Uhr, statt. Es erscheint trotzdem recht zweckmäßig, daß die Knaben in der ersten Stunde nach demselben mit einer den Geist nicht mehr als den Körper in Anspruch nehmenden Beschäftigung belegt werden.

sind dem Verfasser der Schulordnung nicht entgangen. Als selbstverständlich wird man ansehen, wenn geboten wird zu berücksichtigen, welches das consilium auctoris und welches es nicht sei, daß er nicht aus seiner Person rede, sondern verschiedene Charaktere und Personen schildere, wie z. B. in Adelph. I, 2 Micio die Worte Vs. 22 f.: Non est flagitium u. s. w. nicht im Ernste rede, sondern sie widerrufe und den Zuschauern die Ursache seiner dissimulatio anzeige (sc. III, v. 1: nec nil neque omnia haec sunt, quae dicit cet.); aber ob man wohl jetzt, mit Ausnahme des letzten Satzes, gutheißen wird, was sogleich darauf folgt: a Item es sollen auch in diesen und dergleichen locis die Praeceptores anzeigen, wie die blinden Ethnici von Gott und seinem Werke nichts gewußt, wie denn die rohlosen (ruchlosen?) Christen auch nichts darum wissen, daneben ein exemplum und testimonium sacrae scripturae anzeigen, wie Gott der Herr diese Laster greulich gestrafet, und sich in allerwege befleißigen, daß die unverständige, zarte Jugend nicht geärgert werde?" Von 2—3 soll dann täglich eine Regel aus dem syntaxis (In diesem Genus gebraucht merkwürdiger Weise die Schulordnung dies Wort stets) vorgelesen, mit den dabei stehenden exemplis und andern vom praeceptor selbst fingirten wohl erklärt und ad regulam applicirt werden, wobei dann die sonst überall ertheilten trefflichen Vorschriften über die Repetition nicht fehlen. Die exercitia styli werden alle Mittwoch Nachmittags aufgegeben, 8 Tage darauf corrigirt (wobei, sofern nöthig, den halben, ja auch den ganzen Tag zu verwenden gestattet wird) und wieder durch ein neues ersetzt. Das exercitium in dieser Classe soll ein kurzes, leichtes, deutsches Argument aus den zunächst gehörten lectionibus sein, soviel möglich in denselben Worten, doch umgeändert, namentlich mit Veränderung der genera, numeri, personae, casus, modi und tempora und den Schülern angezeigt werden, wo sie solch Argument finden, damit sie eine Anleitung haben, die phrases authorum desto leichter zu imitiren.*) Vortrefflich ist die Vorschrift über die Correctur: es sollen die von den einzelnen begangenen Fehler freundlich und deutlich angezeigt werden, daß es die andern auch hören." Darum gehört hierher Geduld und Sanftmuth, dieweil die Knaben oftmals fehlen; sonst wo man ungeduldig und stürmisch mit ihnen ist, besonders im exercitio styli, werden sie kleinmüthig, verzagt und verdrossen." Sehr zweckmäßig ist auch die Anordnung, daß, um Täuschungen und Abschreiben zu verhüten, monatlich einmal ein argumentum in Gegenwart des Lehrers gefertigt und dabei alles Sprechen und Fragen der Knaben unter sich verhütet und verwehrt werden soll. — Die Classe IV unterscheidet sich von der vorhergehenden außer durch den Beginn des Griechischen durch die Sorgfalt für höhere Stilbildung. Die sämmtlichen Vormittagsstunden sind zur gründlichen Durchnehmung der quaestiones grammaticae und zur Lectüre von integrum opus Epistolarum familiarium Ciceronis bestimmt. Bei der letzteren soll besondere Rücksicht auf die figuras constructionis und species metaplasmi genommen werden. Die Stunden von 12—2 sind nach der musica (siehe bei Cl. V) der Repetition der gesammten Syntax und Nachholung der principia prosodiae, wie sie in den Quaestionibus enthalten sind, außerdem der Lectüre von Terent. Andria, nach deren Beendigung Cic. de amicitia, dann Terent. Eunuchus und nachdem diese Komödie absolvirt ist, Cic. de senectute bestimmt. Von 2—3 wird nun das Griechische begonnen und zwar nach den rudimentis grammaticae graecae, aus der Grammatica Philippi gezogen, wie die durch Martinum Crusium für die Jungen verfaßt.**) Das exercitium styli wird hier geradezu als pro repetitione Epistolarum Ciceronis bezeichnet. Die Einrichtungen des-

*) Sind wir in unseren Tagen weiter gekommen, wo die Sitte, daß der Lehrer die exercitia nach den gelesenen Schriftstellern selbst ausarbeitet, immer mehr verschwunden ist und an deren Stelle mehr oder weniger schwierige und zweckmäßige Uebersetzungs- und Stilübungsbücher gebraucht werden?

**) Dieselbe ist in zwei Abtheilungen für die Anfänger und die Geförderteren gefaßt. S. Kämmel a. a. O. S. 538. Ich kann nicht untersuchen, welche Gründe zu ihrer Einführung bestimmt haben. Die in der Heimat erschienene Grammatik von dem Rector der Thomasschule

selben sind wie in der vorhergehenden Classe, nur werden die Argumente etwas schärfer gefordert. Wenn ausdrücklich gesagt wird, die Schüler sollen unterwiesen werden, wie sie ihre Epistolas — diese Form ist also die alleinige — mit den Calendis, Nonis und Idibus beschließen sollen, so liegt dem wohl nur die vollständigste Nachahmung des römischen Alterthums, das ja auch den Kalender umfaßt, zu Grunde. Nur eine Stunde findet sich hier für ein reales Fach. Freitag wird die Musica eingestellt und von 12—1 Arithmetik gelehrt. Sie wird auch in der folgenden Classe fortgesetzt, aber streng auf Piscators Lehrbuch angewiesen und zwar soll in Classe IV nicht über die Species hinausgegangen, in Classe V erst die ganze Arithmetik vorgenommen werden. Schwerlich kann hiebei an den ersten Rechenunterricht gedacht werden, obschon in den früheren Classen nichts davon erwähnt wird. Unterweisung durch die Eltern und vielleicht anderen Unterricht scheint vorausgesetzt, hier ein mathematischer auf Principien zurückgeführter gefordert zu sein. — Vor dem Lectionsplan für Classe V wird das in den 4 ersten Classen zu erreichende Resultat kurz zusammengefaßt: ziemliche Uebung in der Grammatik und Abrichtung, daß sie leidlich Latein schreiben und sprechen. Auf diese Vorbildung wird in der letzten Classe der Unterricht in der Dialektik und Rhetorik gegründet. Beide sollen allewege in einem Jahre ausgelesen, besonders aber auf Ostern und Michaelis angefangen und vollendet werden, damit man bei der ordentlichen Inspection und zur Zeit der Promotion desto eher der Knaben profectum und der Lehrer Fleiß spüren möge und die Knaben mit ihren studiis nicht unordentlich aufgehalten werden. Die Dialektik geht alle Tage vor allen andern Lectionen voran. Der Lehrer soll anfangs ein praeceptum oder zwei interpretiren und rem ipsam per exempla wohl declariren, des andern Tags, ehe er den Knaben eine neue Lection aufgiebt, sie wieder repetiren und sie, ob sie dieselben gelernt haben, befragen. Damit weder die Lehrer mit dem Dictiren, noch die Knaben mit zu viel Auswendiglernen so hoch beschwert werden, dienen nicht sogleich die erotemata dialecticae Philippi, sondern allein die praecepta, wie die quaestiones im Auszuge von Lucas Lossius zum Lesen und Auswendiglernen. Erst wenn dieselben einmal ausgelesen sind, werden denen, welche sie gelernt haben und deshalb in höhere Decurien versetzt sind, die erotemata selbst für sich zu lesen und zu exponiren aufgegeben; der Lehrer hat bei den Repetitionen nachzuhelfen und besonders darauf zu sehen, daß sie neben den praeceptis die exempla recht verstehen und darnach selbst solche bilden lernen. Ein gleiches Verfahren wird von 7—8 mit der größern grammatica Philippi (letzte Ausgabe) eingehalten. Auch sie soll von den Schülern selbst explicirt werden, der Lehrer aber dabei behülflich sein und alle vocabula latinis verbis expliciren. Die Regeln müßen fertig auswendig gelernt und recitirt werden. Eine besondere Beachtung findet die auch schon früher nicht ganz unberücksichtigt gebliebene prosodia. Außer der Erläuterung durch Beispiele sollen die Lehrer besonders die, welche „eine Natur und gute Neigung dazu haben", anhalten, daß sie lernen carmina schreiben. Wie viele Anregung zu fruchtbarem Nachdenken bietet die vorgeschriebene Berücksichtigung von Talent und Neigung! Neben der Rhetorik von Philipp Melanchthon wird die Epitome von Dr. Georg Major eingeführt. Von ihr wird gerühmt, daß sie per quaestiones in eine feine epitome zusammengefaßt und mit schönen Reden, aus welcher der usus artis auf die latinos auctores applicirt werde, ausgestattet sei. Die Beispiele, welche Major aus Cic. und Liv. hat abdrucken lassen, sollen gelesen und dabei das argumentum, die partes orationis, die status, die argumenta confirmationis, dann wie die Theile ornirt und tractirt seien, nachgewiesen werden. Eine allgemeine, doch

Joh. Heyl war ein für jene Zeiten treffliches Elementarbuch und erschien 1587 in neuer Bearbeitung. Da sie demnach durch die Schulordnung nicht außer Gebrauch gesetzt sein kann, so vermag ich auch nicht anzugeben, ob die in Annaberg gebrauchten tabulae von Mich. Neander und die von dem dortigen Rector Albert Lyttich 1577 erschienenen Compendiaria graecae grammaticae isagoge (Kämmel a. a. O. S. 529 f.) abgeschafft werden mußten.

jedenfalls hauptsächlich für die höheren Classen giltige Vorschrift finden wir hier für die Musik: Sie soll nicht so lange aufhalten und von andern nöthigen Studien abziehen, das Compendium musicae Fabri enthalte alles, was für die Knaben zu wissen nöthig sei; der Unterricht kann auf gewiße und etliche Tage der Woche beschränkt werden, ist aber, wo er täglich ertheilt wird, kurz abzubrechen. Da wir hierbei einen theoretischen Unterricht, mag er auch nur ganz compendiarisch sein, vorgeschrieben finden, so irren wir uns gewiß nicht, wenn wir die Absicht auf die Ausbildung künftiger Lehrer zu Grunde liegend annehmen, wofür wir in der folgenden Zeit eine thatsächliche Begründung finden werden. Für die Stunden von 12—2 sind die größere syntaxis Philippi Melanchtonis, Vergilius oder auch Volumina pro schola Argentinensi collecta*) und die Officia Ciceronis, ein Buch nach dem andern, bestimmt. Während bei jenen die Explication mit Beispielen und die Anweisung, daß und wie man solche schöne formulas loquendi im Reden und Schreiben imitiren soll, betont wird, ist für die Officien geradezu ein grammaticum exercitium zu halten befohlen. Für den griechischen Unterricht von 2—3 ist, wie billig, die Grammatik von Martin Crusius beibehalten. Zur Lectüre sind angeordnet die griechischen Fabeln des Aesop, Isocrates ad Demonicum, Xenophons Cyropädie, Homer oder Hesiod, dann die gnomae sententiae graecae, besonders Nazianzeni, „nach Gelegenheit der Zuhörer", d. h. nach der Befähigung der Schüler, jedenfalls in verschiedenen Decurien. Adam Siber scheint demnach — wenn er die Grundlage zu dieser Schulordnung gegeben — den Lucian aufgegeben zu haben, sei es nun, daß er die genannten Schriftsteller für besser und nothwendiger erkannte, oder von Lucian die Nichtvermeidung jedes Aergernisses fürchtete. Auf Erfassung des Inhalts und Selbstformiren, auf fleißiges Colligiren und Aufschreiben der themata wird übrigens ernstlich Bedacht genommen. Da nun hier Dialektik und Rhetorik gelehrt werden, so sind die zum exercitium styli bestimmten argumenta länger und schärfer zu stellen und in periodos eingeschlossen, damit die Jungen sich an die Composition gewöhnen: sie bestehen nicht mehr in Briefen allein, sondern es wird gewechselt mit einem exordium, einer narratio, locus communis, confirmatio, peroratio, descriptio alicujus rei, tractatio fabulae oder dergleichen Progymnasmaten, in denen sie so abgerichtet werden sollen, daß ihnen nachmals ganze declamationes zu schreiben desto weniger schwer sei. Ich bin nicht im Zweifel darüber, daß die Aufgabe solcher ganzen freien Arbeiten, namentlich Chrien, als Schluß und Endziel in der obersten Classe selbst gestellt worden sei. Herrlich ist die Vorschrift, darauf zu sehen, nicht wie lang, sondern wie gut die scripta sind; auch damit werden sich die meisten jetzt einverstehen, daß die phrases und imitationes auf den Cicero gerichtet sind; „sonst coacerviren die Knaben allein viel sententias aus andern scriptoribus ohn' allen Verstand zusammen und haben nicht Achtung auf die puritatem linguae". Freilich bietet auch die Schulordnung wenig Verleitung zur Nachahmung anderer Schriftsteller. Neben der selbstverständlichen Mahnung, daß beim Emendiren die Schüler zu belehren seien, wo sie in inventione und in collatione rerum und dann in elocutione verborum geirrt haben und wie sie es sollen verbessern, klingt allerdings für unsere Ohren in dieser höchsten Classe die Anmahnung an den Lehrer auffällig: er solle rationem punctorum nicht negligiren, daß sie commata, membra und periodos lernen, wenn schon wir dabei die Absicht, daß über Wichtigem doch auch das Kleine nicht übersehen werden dürfe, nicht verkennen.

Vielleicht ist schon manchem Leser aufgefallen, daß in dem bis jetzt ausgezogenen Schulplan von Religionsunterricht keine Rede gewesen ist; dennoch nimmt er in einem besondern Capitel von Wirkung der Gottesfurcht und der Zucht eine bedeutende Stelle ein. Freilich von zusammenhängenden Vorträgen ist keine Rede: das Wort Gottes

*) Joh. Sturm, der größte Pädagoge der Zeit, war der Anreger und Verfasser dieser Sammlung.

soll durch Bekanntschaft mit ihm unmittelbar auf die Herzen wirken, die Gewöhnung an das Gebet und den Gesang zur eignen Andacht wecken und mindestens die Störung anderer verhüten: ohnehin aber ist an eine Trennung der Schule von der Kirche noch nicht gedacht: die Schüler sollen in und mit der ganzen Gemeinde ihren Gottesdienst halten, ja noch in größerer Ausdehnung als die erwachsenen Gemeindeglieder, bei welchen an Stelle der Nöthigung durch Zucht nur die fromme Sitte und das Herzensbedürfnis tritt. Morgens wie Nachmittags geht dem Beginne des Unterrichts Gesang (das Veni Sancte und Veni creator spiritus) neben den gewöhnlichen collectis voraus, christlicher Gesang findet vor dem Nachhausegehen statt. Die Schulordnung rechnet, daß von der ganzen Schule gemeinsam gesungen werde.*) Nur wo die Classen so stark sind, daß Störungen zu befürchten, wird angeordnet, daß eine Classe nach der andern für sich singt, und sind für Classe I das Lied „Erhalt' uns, Herr", für II die Gebete Fabricii, für III ein lateinischer Hymnus, für IV ein deutscher und für V ein lateinischer Psalm vorgeschrieben. Was die Lehre angeht, so sind stets Vormittag um 9 und Nachmittag um 3 in Classe I etliche Stücke des Katechismus deutsch, den anderen etwas aus dem Janus Cisio, wie solcher bei den Quaestionibus grammaticae affigirt steht, aufzugeben und der Jugend einzubilden. Der fromme Sinn der Zeit gestattete nicht anders, als daß die Sonnabende in allen Particularschulen, großen wie kleinen, nur auf solche lectiones und exercitia verwendet würden, wodurch die Schüler in geistlichen und himmlischen Dingen, ihrer Seelen Seligkeit belangend, Unterricht erhielten. In Classe I werden demnach alle 3 Vormittagsstunden auf den deutschen Katechismus verwendet und die, welche lesen lernen, sollen angehalten werden, die Sonntagsevangelien deutsch und lateinisch mitzulesen. Von 6—7 Uhr sind in Classe II und III der lateinische Katechismus, in IV und V der griechische, von 7—8 in Classe II und III das evangelium dominicale lateinisch, in IV und V griechisch, von 8—9 in Classe II deutsche, in Classe III lateinische Psalmen, in IV und V Jobi Magdeburgii sententiae sacrae, Historiae sacrae Fabricii, Pietas puerilis Fabricii und Adami Siberi zur Lectüre bestimmt. In Bezug auf den Besuch der Gottesdienste tritt die Schule als Ganzes auf. Die Schüler haben sich in den Classen zu versammeln und paarweise mit den Lehrern in die Kirche zu ziehen. Die Lehrer sind zur strengen Aufmerksamkeit auf ihr Verhalten angewiesen und sollen auch darauf sehen, daß sie die Predigt nachschreiben und den Inhalt merken. Die Disciplin ist ernst und erstreckt sich auch auf das Verhalten außerhalb der Schule: wie denn die Schüler immer paarweise aus der Classe gehen und von dem Lehrer bis auf die Gasse begleitet werden. Observatores morum sollen für die bevölkertsten (vornehmsten) Gassen bestellt werden, um Unfertigkeiten, Spielen und Müßiggang, welche alle vom Studiren abhalten, zu verhüten. Für gröbere Vergehen sind Ruthenstreiche öffentlich vor den andern Schülern, damit sie durch das Exempel abgeschreckt werden, aber nur durch die Hand des Lehrers zu ertheilen. Die christliche Liebe wird mit dem Ernst gebührend verbunden, giftiger Zorn oder Unbescheidenheit (Nichtmäßigung) untersagt und stets das Strafen mit glimpflichen Worten vor der körperlichen Züchtigung empfohlen. Die Schulordnung läßt uns wie in einem Spiegel die barbarischen Sitten der Zeit erkennen, wenn sie alle ungebührlichen Streiche, auf den Kopf, auf die Nasen oder Backen, mit den Ohren aufziehen, dieselben umdrehen, bei dem Haar ziehen oder raufen verbietet. — Da der Zweck des ganzen Werkes ohne tüchtige Lehrer nicht erfüllt werden kann, so wird die Anstellung von einer Prüfung bei dem Consistorium, die Zulassung zu dieser von den eingesandten Zeugnissen abhängig gemacht. Sie besteht zuerst in einer Probe, indem

*) Wir müßen uns denken, daß alle Schulen ein großes Auditorium hatten; doch sind dem Verf. auch alte Schulgebäude bekannt geworden, in welchen die Classenzimmer so angelegt sind, daß durch Oeffnung von Verbindungsthüren mehrere oder alle mit einander vereinigt werden können.

die Candidaten vor den dazu verordneten Theologen (einem oder zwei) und in Gegenwart von den Lehrern in der lateinischen Schule des Consistorialorts eine oder zwei Lectionen zu halten aufgegeben erhalten, wobei vorzugsweise auf die Tauglichkeit in der Grammatik gesehen wird. Darauf folgt eine Prüfung über die Religion beim Consistorium, namentlich mit Rücksicht darauf, ob der Examinand nicht mit irriger Lehre und Meinung in einem oder mehr Puncten eingenommen sei: wenn er darin bestanden und die Formula Concordiae unterschrieben hat, wird er zur Einführung in sein Amt befohlen, wobei ihm die Schulordnung mit den ausführlichen Generalartikeln wegen seines Verhaltens vorgelegt und er also auf dieselben verpflichtet wird. (Der Vereidigung wird später ausdrücklich gedacht.) Wir haben schon einiger Bestimmungen aus diesen Generalartikeln erwähnt, hier heben wir nur noch weniges aus, was entweder die Sitten der Zeit oder den pädagogischen Standpunct charakterisirt. Die Bestimmung: „Auch soll er (der Schulmeister) neben seinem Schulamt keine Praktik weder mit advocieren noch Artzeney geben und dergleichen (wie bißhero von etzlichen geschehen) treiben, sondern allein der Schule, nach seinem höchsten Fleiße, Verstand und Vermögen auswarten" zeigt einen gewis nicht seltenen Gebrauch, wir können aber wohl die Geringfügigkeit und Unsicherheit des mit den Stellen verbundenen Einkommens als Ursache voraussetzen. Eine sehr treffliche Anordnung ist die Warnung vor dem vielen Dictiren, wobei wir erfahren, daß öftermals die Baccalaurei und Magistri dictirten, was sie selbst nicht wohl verstanden oder gelernt haben, nur daß sie ihre große Kunst vor ihren Schülern beweisen wollen. Ausgenommen ist, daß man eine schöne Phrase, kurze Beispiele, schöne Sentenzen zur Erklärung der Regel dictire, welche dem Schüler bei den Argumenten brauchbar und zum bessern Verständnis der Regel dienlich sind. Da hierbei die Einprägung in das Gedächtnis durch fleißiges Repetiren zur Norm gemacht ist, wird eine besonders von jüngern Lehrern immer wieder vergessene richtige Bemerkung gemacht, daß dieselben nicht in der Classe hin und herspaziren, sondern vor dem Knaben, welchen sie befragen, stillstehen sollen. Sehr zweckmäßig wird den Lehrern, wenn sie einem oder mehreren Schülern Privatstunden ertheilen, eingeschärft, daß diese sich nur auf Repetition des in der Schule Gehabten erstrecken und auch in der Schule selbst abgehalten werden sollen. Es erschien also des Lehrers unwürdig, in Häusern Privatstunden zu geben; dagegen wird es ihnen zur Pflicht gemacht, daß sie den paedagogis, welche reiche Leute zu Hause halten, meist arme Schüler, sorgfältige Unterweisung wegen ihres Benehmens und der Ertheilung des Unterrichts angedeihen lassen. Für die Geschichte der Musik nicht uninteressant ist das an die Cantoren erlassene Verbot, daß sie in der Kirche nicht ihre eigenen oder anderer neuer angehender Componisten Compositionen, sondern solche von wohlerfahrenen und vortrefflichen Musikern, als Josquinus, Clemens non Papa, Orlandus, aufführen sollen. Wir erfahren zugleich von kopflosem Verhalten und Ungeschmack, indem ausdrücklich solche Gesänge, welche auf tanzmäßige oder Gassenhauerlieder Weise componirt seien, verboten werden müßen. Was in der Kirche gesungen werde, müße grave, hörlich, tapfer sein und die Leute zur christlichen Andacht reizen. Mit großer Liebe und Treue nimmt sich die Schulordnung der armen Schüler an; sie empfiehlt den Ortsobrigkeiten und den verordneten Inspectoren, mit allem getreuen Fleiß daran zu sein, damit arme Knaben, so zur Schule gehalten werden, nicht Hunger, noch Mangel leiden, sondern so viel möglich, ihre Nothdurft haben. Die Pfarrherren sollen ihre Pfarrkinder, besonders die reichen ermahnen, solchen mit Freitischen und anderen Unterstützungen unter die Arme zu greifen. Solche sollen, wo es möglich ist, in den Schullocalen Wohnung und Betten erhalten. Ihnen kommt Geld ein 1) durch die Neujahrs-Singumgänge; 2) einer oder zwei werden bei stärkerem Besuche der Classe V zu paedagogis bestellt, daß sie die untersten Decurien das ABC und das Lesen lehren; 3) die Currendenumgänge. Wenn die Leichen um 12 Uhr sind, sollen die Schüler dieselbe nur auf den Gottesacker begleiten, dann sofort wieder in die Schule geführt

werden; bei der Leichenpredigt nur 1—6 bleiben und nach derselben einen tröstlichen deutschen Gesang singen; 4) die Hälfte der Einnahme bei der jährlich ein- oder mehrmals zu veranstaltenden Aufführung von Komödien.*) Weise Fürsorge trägt auch die Schulordnung, bei Personalveränderungen Schwankungen in der Methode zu verhüten. Der neue Schulmeister soll einen oder etliche Tage vor dem Abzug des Vorgängers sich einstellen, etliche Lectionen und Repetitionen desselben anhören und darnach sich zu richten bei dem Examen von dem Consistorium angehalten werden, „damit also beharrlich und beständig in allen Classen einerlei Weise bei allen Schulen in der Institution der Jugend erhalten werde." Dasselbe gilt bei Annahme der Collegen und Collaboratoren, nur daß sie das Versprechen bei den Aufsichtsunterbehörden zu geben haben. In allen Städten, wo Schulen sind, wird nämlich eine Inspection angeordnet, bestehend aus dem Pfarrer oder (wenn er zu alt dazu ist) einem andern gelehrten, angesehenen und tüchtigen („tapfern") Kirchendiener und zwei gottesfürchtigen, ehrbaren und (wo es möglich) studirten Männern des Raths. Dem Pfarrer wird zuerst aufgegeben, daß er jährlich wenigstens einmal, sonst aber zweimal und gegen den Winter Schulpredigten halte, in welchen er der Gemeinde die christliche Pflicht ihre Kinder zur Schule zu schicken und das deshalb erforderliche Verhalten ans Herz zu legen habe.**) Wir übergehen, was den Inspectoren über Vermittlung von Streitigkeiten zwischen den Lehrern und zwischen ihnen und Ortseinwohnern, über die Aufmerksamkeit für arme Schüler zu sorgen, die richtige Bezahlung der Schulgelder zu überwachen, aufgetragen ist, und heben nur aus, wie sie sich um den Unterricht zu bekümmern haben. Dem Pfarrer ist — wo nöthig mit seinen Mitinspectoren — aufgegeben, monatlich einmal die Schule zu besuchen, um ob alles in Ordnung gehe, Lehrer und Schüler den nöthigen Fleiß anwenden, nachzusehen. Alle halbe Jahr soll eine förmliche Visitation durch sämmtliche Inspectoren, alle Vierteljahre Examina abgehalten werden. Diese Examina dürfen in den großen Städten nie über zwei Tage ausgedehnt werden und den Lehrern ist zur Pflicht gemacht, daß sie wegen des Examens nie besondere Repetitionen mit den Schülern abhalten, sondern sie nur durch Privatfleiß alles zu repetiren ermahnen. Wenn sich Schüler dem Examen durch Ausbleiben entziehen, erfolgt Exclusion als Strafe. Das Examen beginnt nach dem Gesang des Veni sancte spiritus, daß den Classen III—V ein argumentum zum Uebersetzen ins Lateinische, das die Inspectoren mitbringen, dictirt wird. Zur Aufsicht auf jede Classe wird ein Lehrer verordnet, um Abschreiben und Aufstehen zu verhüten; aber damit nicht etwa ein Lehrer einer Classe Lust bekomme, seinen Schülern zu einem bessern Resultat zu helfen, soll jeder in einer andern, als der seinigen inspiciren. Während der Anfertigung dieses Specimen werden die Classen I und II im Lesen, Schreiben, Decliniren und Conjugiren und im lutherischen Katechismus geprüft. Die übrigen Prüfungen erstrecken sich auf alle Gegenstände. Bei dem Durchgehen des scriptum wird ausdrücklich bemerkt, daß ein scrupulöses Durchgehen nicht nothwendig sei, sondern auf die gröbsten Fehler Fragen zu richten genüge. Uebrigens werden die

*) Wenn hier die Schulordnung nur eine Terentiana oder Plautina comoedia nennt, so scheinen damit die von den Rectoren selbst verfaßten nicht ausgeschlossen gewesen zu sein. Durch Abfassung solcher geistlicher Schauspiele erlangte im Anfang des Jahrhunderts Paul Rebhuhn, welcher zuerst Rector in Plauen, dann Superintendent in Oelsnitz war, großen Ruf.

**) Die Schulordnung von 1580 bestimmt die Sonntage nicht, läßt auch den Wegfall einer Predigt zu. Die Schulordnung für die Kreislande vom 17. März 1773 X, 2 bestimmt den Sonntag Misericordias und Michael, die Lausitzer Schulordnung vom 27 April 1770 II, 4 die Sonntage Misericordias und XVIII nach Trinitatis. Die Ausführungsverordnung zum Volksschulgesetz vom 9. Juni 1835 §. 1 und 144 geht auf die Schulordnung von 1580 zurück, indem sie nur im allgemeinen Schulpredigten zu halten anordnet. Indes ist im Perikopenbuche v. 1842 der Sonntag Misericordias durch die Bestimmung geeigneter Texte festgehalten und eigentlich nach der Verpflichtung dazu der Michaelistag nicht aufgehoben.

argumenta von den Inspectoren aufgehoben, damit sie bei den folgenden Quartalexamen zur Vergleichung rücksichtlich der Fortschritte benutzt werden. Von gleicher, praktischer Erfahrung ist die Bestimmung dictirt, daß man beim Fragen die Reihenfolge der Knaben beobachten und wenn einer oder mehrere nicht sogleich antworten können, sich nicht damit aufhalten, sondern sofort weiter fragen soll, bis einer die richtige oder genügende Antwort gibt. Auch ferner wird den Lehrern die stricte Vorschrift gegeben, daß sie ohne langes Predigen und Hinleiten zu der richtigen Antwort nur kurz und rund fragen, weil es hier auf schnelle Erkenntnis, wie die Schüler gelernt haben, ankomme, während jenes Verfahren in die Repetition gehöre. Die Schüler sollen kein Buch mitbringen, sondern das, woraus examinirt wird, reihum gehen, damit kein Vorauspräpariren oder Benützung von Eingeschriebenem eintreten könne. Unter den Gegenständen werden auch die Historiae sacrae erwähnt, deren wir oben in den Sonnabendslectionen gedacht haben. Den Schluß macht eine Frage nach den Schülern, welche sich muthwillig und ungehorsam bewiesen; sie werden vor der ganzen Schule ermahnt, auch wohl mit Ruthen gezüchtigt, ja aus der Schule verwiesen. Dagegen erhalten die fleißigen, frommen, gehorsamen Knaben honoraria, besonders in Schreibpapier bestehend, das damals wohl noch etwas seltenes und kostbares gewesen zu sein scheint. Endlich wird den Pfarrern aufgegeben, auch sonst womöglich alle Wochen eine Classe, bald die, bald jene zu besuchen, um zu sehen, mit welchem Fleiß Schüler und Lehrer sich vorbereitet haben. Auf das strengste werden alle Winkelschulen untersagt, weil durch die Existenz solcher den vom Rath geordneten Lehrern an ihrer Nahrung abgebrochen und auch falsche und unreine Lehre in die Kinder ein- und fortgepflanzt werden kann. Dagegen sind Vornehmen aus dem Bürger- und Adelsstand Hauslehrer gestattet, doch sind diese ebenso wie die Lehrer der Particularschulen den Superintendenten und Pfarrern über ihre Lehre, Zucht und Disciplin Rechenschaft zu geben verpflichtet.

An die Particularschulen schließt sich die Ordnung der drei Fürstenschulen zu Meißen, Pforte und Grimma an.*) Den Geist derselben charakterisirt die Einleitung: „wiewohl ehrbare aufrichtige Leute, besonders aber die Schulmeister für sich selbst, ohne vorgeschriebene Ordnung wissen, was sie thun oder lassen sollen: jedoch weil sie sowol, als andere Leute, auch schwache Menschen seien, und dennoch bald vergessen können, was ihnen Amtshalber gebühren möchte, so ist demnach von nöthen, wo ihrer viele beieinander wohnen sollen, daß man eine gewiße vorgeschriebene gute Ordnung habe, nach welcher alle Dinge, wie sich gebühret, verrichtet werden mögen." Um zu beweisen, daß der Kurfürst August wohl voraussah, daß „durch Gestalt der Sachen, Gelegenheit derer Läuffte (Zeitumstände)" oder auf andere Weise die Nothwendigkeit in der Ordnung etwas zu ändern, zu verbessern, zu mindern oder zu mehren über kurz oder lang eintreten könne, beziehen wir uns sofort auf den Schluß, in welchem er sich und seinen Erben solche Veränderungen vorzunehmen vorbehält. Wir brauchen einen vollständigen Auszug nicht zu geben, nicht allein weil in einem besondern Artikel über Fürstenschulen besonders gehandelt ist, sondern auch weil vieles, was in der Ordnung der Particularschulen aufgestellt ist, auch hier vorkommt, dürfen uns jedoch auch nicht versagen, einzelnes mitzutheilen, was auf das Herz und den Sinn, aus welchem die gesammte Schulgesetzgebung des Kurfürsten August hervorgieng, ein helleres Licht wirft und wodurch namentlich die speciellen Absichten, welche sein großer Bruder bei der Errichtung der Fürstenschulen hegte, und wie er dieselben sich ganz zu eigen machte, erläutert werden. Wenn wir in den Artikeln über Alumneen und über Fürstenschulen der unbestrittenen Wahrheit, daß die Erziehung des Hauses die beste sei, gegenüber die Nothwendigkeit solcher Anstalten vertheidigt, aber auch die Bedingungen, unter welchen sie das Elternhaus annähernd ersetzen können,

*) Cod. Aug. I S. 573—594.

gezeigt haben, so finden wir in der Schulordnung dies ganz klar und herrlich ausgesprochen, sogleich im ersten Satz „vom Ambt der Präceptoren in gemein", daß die Lehrer, weil sie an die Stelle der Eltern treten, auch ein väterliches Herz gegen die Schüler haben und beweisen, sie als nicht allein von der Obrigkeit, sondern zuerst von Gott sich anvertraut betrachten sollen, damit sie dieselben nach dem Befehl des heiligen Apostels in der Lehre und Zucht des Herrn unterweisen; ja in der Instruction des Rectors wird dies unter 3 noch viel ernster und prägnanter ausgesprochen, daß er die Schüler, wie seine eignen leiblichen Kinder betrachten soll. Statt weiter zu zeigen, wie bei allem Ernst und aller Strenge, doch stets die Geduld und die Liebe festgehalten wird, heben wir nur den 10. Satz der Vorschriften für die Lehrer hervor: die Vermahnungen sollen ohne Bitterkeit, die Strafe ohne Schmach, die Züchtigung ohne zornige Worte sein. Die Beschränkung, daß Lehrer keine eignen Zöglinge in ihrem Hause halten sollen (20), geht aus der nur zu billigenden Ansicht hervor, daß jeder mit den Schülern in seiner Classe genug zu thun habe — zumal ihnen an anderer Stelle aufgegeben wird, daß sie täglich einen oder zwei zu sich kommen lassen, mit ihnen sich über ihre Fortschritte und Anliegen unterhalten und sie zu Fleiß und guten Sitten ermahnen sollen; — indes ist doch bald die Erlaubnis ertheilt worden, daß Schüler an dem Unterricht Theil nehmen, aber als Extraneer im Hause eines Lehrers wohnen. In der Instruction für den Rector fällt jetzt vielleicht auf, daß er fleißigst alle die Autoren, besonders Quintilianum lesen soll, welche geschrieben haben, wie die Schulen anzustellen und die Jugend recht und billig erzogen werden soll. Man ersieht, wie groß das Ansehen Quintilians in der damaligen Zeit war, und begreift, warum er unter den Schiftstellern ist, welche auf der Universität zu erklären die Professoren der philosophischen Facultät angewiesen werden.*) Der Zweck aller christlichen Schulen, demnach auch der Fürstenschulen, wird scharf und bestimmt als ein dreifacher hingestellt: 1) Gottesfurcht und wahrhaftiger Glaube und Religion, 2) äußerliche Zucht, 3) daß die Schüler gelehrte und verständige Leute werden. — In Bezug auf 1 wird verordnet, daß der Grund christlicher Lehre wohl eingebildet werden soll, auf daß die Knaben, wo nicht mehr doch die Hauptstücke christlicher Lehre mit fortbringen und alle ihr Leben lang sie nützlich gebrauchen können. Auch hier ist der Sonnabend und Sonntag zum Religionsunterricht bestimmt und folgende Bücher zu gebrauchen: „das güldne Büchlein des kleinen Catechisimi Dr. Lutheri," die schönen köstlichen und lehrhaften Sprüche der heiligen Schrift, in welcher begriffen ist, was ein Christ glauben und in seinem ganzen Leben thun oder lassen soll, die Psalmen Davids, die Sprüche Salomonis, die Sprüche aus dem Buch Jesus Sirach, die sonntäglichen Evangelien und Episteln, dann ein ganzes Evangelium oder eine Paulinische Epistel oder Prudentius, Nazianzeni Gedichte oder Nonnus. Gebete zu Morgen und Abend, vor und nach der Lection, vor und nach Tische sollen in einer Form von allen gelernt und gesprochen werden. Mit den Morgen- und Abendgebeten wird die Lesung eines Capitels aus der heiligen Schrift deutsch und lateinisch verbunden. Unsere Väter kannten noch nicht die Weisheit heutiger Pädagogen, welche nichts lernen lassen wollen, als was vollständig verstanden sei, und vom Beten, außer wenn es aus innerem Herzensdrang hervorströme, nichts halten: sie wußten, daß das Kind vom Gelernten mehr verstehe, als es reflectirend wieder zu geben vermöge und daß die in früher Jugend dem Gedächtnis eingeprägten Gebete und Sprüche in vielen Lagen des spätern Lebens, ja in der Todesstunde zur Handhabe des Trostes werden. — Man ist gewohnt die Disciplin der Fürstenschulen sich als eine überaus strenge, noch finsterer, als die der Klöster, vorzustellen. Abgesehen davon, daß beim

*) Quintilian wird auf den Schulen wohl noch gelesen, aber meist nur das 10. Buch. Ich bin nicht dafür, daß die Schullectüre aus ihm erweitert werde, aber den Lehrern, besonders den angehenden, ist die Lectüre gewiß zu empfehlen.

Zusammenwohnen vieler junger Leute vieles, was sonst als Kleinigkeit gilt, in seinen Folgen viel gefährlicher, als anderswo, Pedantismus zur Verhütung gänzlicher Unordnung heilsam ist: was in der Schulordnung über dieselbe vorgeschrieben ist, trägt nur den Charakter, welchen jede Erziehung im gottesfürchtigen und ehrbaren Hause tragen wird und in damaliger Zeit viel häufiger getragen hat, und mit Weisheit werden die besten Mittel angegeben, durch welche das Einreißen gerade in den Alumnaten zu fürchtender böser Gewohnheiten verhütet werden kann. Die Strafen: 1) ernstliche Untersagung des Unrechten und Verwarnung vor Strafe, 2) daß sie auf der Erde essen, 3) daß ihnen ihre ordentliche Speise und Trank abgebrochen wird (Carene), 4) die Ruthen, 5) die Fidel, 6) der Kerker, 7) die Exclusion, sind allerdings den Sitten späterer Zeiten zum Theil nicht entsprechend, allein einerseits sind z. B. die drei letzten Strafen nur in den äußersten Fällen in Anwendung gekommen und überhaupt handelt es sich um den Geist, mit welchem sie angewendet werden. Nun sagt die Schulordnung ausdrücklich: wiewohl zu wünschen wäre, daß man die Ruthe in der Schule nicht brauchen dürfte (also noch viel weniger die nach ihr folgenden Strafen, welche überhaupt nur auf einhelligen Beschluß sämmtlicher Lehrer verhängt werden); jedoch weil man dieselbe nicht gänzlich entrathen kann, sollen solche die Präceptoren nicht tyrannisch, sondern mit Verstand und Bescheidenheit (richtigem Maßhalten) gebrauchen. Bei geringeren Fehlern und Vergehen sollen sie sich geradezu stellen, als hätten sie es nicht gesehen und doch dem Knaben zu verstehen geben, daß es bemerkt und misfällig gewesen sei,*) ja sie sollen den Knaben sogar, wenn sie etwas von ihnen erfahren haben, durch Mittelspersonen unter gebührender Untersagung wissen lassen, wie sie nicht glauben könnten, daß es der Knabe vorsätzlich gethan habe, und wie ihm deshalb für diesmal, wenn er es nicht wieder thue, übersehen sein solle. Dem starren Leugnen von Seiten Schuldiger, welches aus falschem Ehrgefühl und Corpsgeist hervorgeht, kann man gewiß kein besseres Mittel entgegensetzen, als das hier empfohlene, bei offenem wahrhaftigem Eingeständnis keine oder doch eine geringere Strafe eintreten zu lassen. Was übrigens den Knaben versagt ist, das wird auch heutzutage niemand, der mit der Jugenderziehung es ernst nimmt, erlauben. Ehrbare, zuträgliche Leibesübung wird ihnen gestattet, nur darf keine Gefahr für die Gesundheit daraus hervorgehen. Da damals noch kein Turnen existirte, muß man wohl an Laufen, Tanzen, Ringen, Balgen, vielleicht auch Ballspiele denken. Wenn ihnen öftere Besuche im Elternhause versagt werden, so wird als Grund dafür angeführt, daß sie von dort verschlechtert, zerstreut, unlustiger zum Lernen und Gehorchen zurückkehren. Die Statuten oder Schulgesetze, auf welche jeder aufgenommen, verpflichtet und an die er durch Vorlesen alle Vierteljahre erinnert wurde, sind ganz musterhaft in ihrer präcisen Kürze. Sie enthalten zunächst nichts als die 10 Gebote auf ihre besondern Verhältnisse angewandt, und was sie wirken sollen, besagt der Schluß: „In Summa: Sie sollen sich allzumal in alle Wege unsträflich zeigen, als die zuvörderst Gott dem Allmächtigen wahrhaftige Gottseligkeit, der Oberkeit und Herrschaft ein dankbar Gemüth, und denen Präceptoribus Folge und Gehorsam nicht allein mit Worten versprochen, sondern auch bei (mit) der Hand zugesagt haben." — Was nun 3. die Lehre anbetrifft, so sind hier fast ganz dieselben Vorschriften den Lehrern gegeben, wie wir sie bei den Particularschulen kennen gelernt haben. Nur einiges Charakteristische heben wir heraus, so die Vorschrift: „Sie sollen ihnen ein Ding viel und oft sagen und auch das allergeringste wohl einbilden und, wie die Ammen, als denen Kindern die Speise wohl käuen und gleich in den Mund streichen;" dann: „Wenn in der ordentlichen Lection etwas vorkäme, das entweder gar zu schwer zu verstehen oder der Arbeit nicht lohnete, sollen die Präceptores damit die Knaben nicht beschweren, sondern übergehen; gleich wie die Bauren, wenn sie ackern, große Wurzeln und Felsen,

*) Ich setze dafür den Grundsatz: es darf nichts ungerügt bleiben, aber auch nicht alles bestraft werden.

so sie nicht ausreißen können, umbfahren und stehen lassen." Weiter: „Es ist eine lächerliche Art zu lehren: wenn der Präceptor ein lateinisch Wort mit andern vielen Worten, so dergleichen Bedeutungen haben, ausleget und denen Knaben damit die Bücher voll schmieren, als da ist: Est, das heißt: existit. Docemus, das heißt instruimus, ostendimus, monstramus," wogegen als gute Uebung für die höchsten Classen bezeichnet wird, Poetisches in Oratorisches, nur reines und gutes Latein, umsetzen zu lassen. Als das Hauptmittel, wodurch die Lehrer den Schülern Lust zum Lernen beibringen und sie zum Fleiß anregen können, wird das eigene Beispiel, der Fleiß und die Gewissenhaftigkeit im eignen Studiren der Lehrer bezeichnet. — Gehen wir zu dem Lehrplan über, so ist die Bedingung zur Aufnahme, daß der Knabe seine grammaticam, besonders etymologiam und syntaxin nach Gelegenheit seines Alters gelernt habe. Wiewol nun eigentlich nach dem Plane der Particularschulen die Fürstenschulen nur zwei Classen haben sollten, lehrte doch die Erfahrung, daß Knaben in Stellen zur Aufnahme präsentirt wurden, welche noch nicht recht decliniren und conjugiren konnten, und es werden deshalb drei Classen eingerichtet, welche den III—V der Particularschulen entsprechen; doch ersieht man hier ein Weitergehen in einigen Puncten. So ist in der untersten Classe die Lectüre und das Lernen kurzer carmina vorgeschrieben, damit die Knaben der Poeten gewohnen; in der zweiten Classe kommen zu Cic. epp. Fam. die Praecepta morum, Fabulae Aesopi, Bucolica Vergilii, Elegieen aus Tibull und Ovid. ex Ponto hinzu. Mit großem Fleiß wird darauf gesehen, daß von dieser Classe die Schüler sich Adversarien anlegen, Bücher, in welche sie locos communes, Fabeln, Geschichten, Gleichnisse, kurze, runde, zierliche Sprüche schreiben sollen, die ihnen in den Lectionen vorgetragen und zum Gebrauch nützlich sind. Die vorgeschrittensten Schüler dieser Classen werden zu denen der höchsten Classe mit hinzugezogen bei dem Unterricht in der Musica und Arithmetica, die auf bestimmten Tag und Stunde einfältig gelesen und fleißig geübt werden soll. In der dritten Cl. (suprema) sind der zu lesenden Autoren eine größere Zahl: Cic. Off., de am., de sen., Quaest. Tusc. Vergil. Georgica und Aeneis, Horat. Odae; im Griechischen (nachdem die Fabeln des Aesop, kurze Sprüche und Episteln schon in vorhergehenden Classen abgemacht sind) Isocrates ad Demonicum, Theognis, Pythagorae aurea carmina, Hom. Il. lib. I., Plutarch. de liberor. institutione. Terent. und Plautus Komödien sollen jährlich von den Knaben gespielt werden, damit sie sich an das zierliche Lateinreden gewöhnen.*) Nur mit den Schülern, welche in Grammatik, Rhetorik und Dialektik „wohl abgerichtet sind," liest der Rector wöchentlich eine oder zwei Stunden Quaestiones de sphaera et primis rudimentis astronomiae M. Thomae Blebelii. Während hier ausdrücklich als Zweck die Vorbereitung für die Universität genannt ist, wird befohlen, alle die Beispiele in den Lehrbüchern, welche auf eine Facultätswissenschaft Bezug haben, ja nicht weiter, als es zur Erklärung der Regel nothwendig ist, zu erläutern. Die Fähigkeit, hebräischen Unterricht zu ertheilen, wird im allgemeinen von den Lehrern nicht erfordert. Wenn aber ein solcher vorhanden ist, soll er aus der suprema classis denjenigen Schülern, welche sich im voraus zum Predigtamt bestimmt haben, das kurze Compendium Hebraeae grammaticae lesen und an dem gedruckten hebräischen Sonntagsevangelium und kurzen Psalmen einüben. Auf den Fürstenschulen werden unter den Exercitien auch lateinische Verse und zwar sehr zweckmäßig mit Versetzung und Einrichtung von Versen beginnend, dann zur Uebertragung dictirter Materien, endlich zu freien Versuchen, doch

*) Im voraus bemerken wir, daß der Kreis der Schriftsteller, welche auf der Universität in der philosophischen Facultät zu interpretiren sind, den künftigen Lehrern einen viel weiteren literarhistorischen Umfang eröffnet. Es erscheinen neben Quintilianus: Cic. part. or., Caesar, Livius, Demosthenes, Thucydides, Herodotus, Homerus, Hesiodus, außer den zur Erläuterung von Wissenschaften dienenden Schriften des Aristoteles, auch Terentius, Vergil's Aeneis und Xenophons Cyropädie.

nicht über das elegische Versmaß hinaus fortschreitend angeordnet. Obgleich endlich vielfache Gedächtnisübungen angeordnet sind, wird dennoch allen Ernstes betont, daß es nicht auf das Quantum des Erlernten, sondern vor allem auf die Sicherheit und Unvergeßlichkeit ankomme. Nachdem wir noch erwähnt haben, daß für jede der Fürstenschulen adlige Schulinspectoren eingesetzt und durch sie jährlich wenigstens zwei Visitationen angeordnet wurden, gehen wir über zu den deutschen Schulen.

Diese bestehen nur in einer Classe, sind aber in drei Ordnungen (Häuflein) zu theilen: die zuerst anfangen die Buchstaben zu lernen, die zum Syllabiren fortgeschritten sind, und die welche zu lesen und zu schreiben beginnen; innerhalb dieser Ordnungen werden noch besondere Rotten gemacht. Als Lernbücher sind nur der Lutherische Katechismus, das Psalmenbüchlein, die Sprüchlein Salomonis, Jesus Sirach, das Neue Testament und dergleichen genannt. Die Verpflichtungen des Lehrers sind sonst dieselben, wie in der untersten Classe der Particularschulen, nur natürlich auf geringere Gegenstände gerichtet. Anhalten zur Kirche und Zucht auch außer der Schule, wofür die Bestellung heimlicher Aufmerker aus den Kindern selbst empfohlen wird, sind nicht minder vorgeschrieben. Aus der Schulordnung rührt die schöne, jetzt aber wohl kaum noch geübte Sitte her, welche der Verf. dieses Artikels selbst noch mitgeübt hat, daß Sonntags im Nachmittagsgottesdienst je zwei Knaben vor dem Altare sich gegenüberstehend eins der Hauptstücke in Fragen und Antworten hersagten. *) Die Anstellung der Schulmeister wird den Dörfern, welche sie schon vorher gehabt, nicht entzogen, doch von einem vor den dazu verordneten Superintendenten zu bestehenden Examen abhängig gemacht. Nur wenn Gemeinden einen solchen nicht finden können, wird die Bestellung den Consistorien überlassen. Die Pfarrer haben die Aufsicht zu führen und alle 8, höchstens 14 Tage unversehens die Schule zu besuchen. Nicht ganz klar bin ich mir darüber geworden, ob unter der nicht in der Schule befindlichen Jugend, mit welcher der Schulmeister Sommers in der Kirche, im Winter in der Schulstube den Katechismus und allgemeine Gesänge zu üben hat, arme Kinder, deren Eltern das Schulgeld nicht bezahlen können, oder bereits aus der Schule entlassene (also eine Fortbildung) zu verstehen sind.

Nur mit wenigen Worten gedenken wir noch der Universität Leipzig. Weniger haben wir es hier mit der Anordnung der Collegien — obgleich auch hier treffliche Bemerkungen vorkommen, wie z. B. Warnungen gegen das Dictiren — zu thun, aber wer wird nicht des Kurfürsten August herrliche Absichten begreifen, wenn wir angeben, daß, während vorher in Leipzig nur 70, in Wittenberg nur 4 in der theologischen und 20 in der philosophischen Facultät (abgesehen von den Chorsängern in den Stiftskirchen) Stipendiaten waren, an jeder der beiden Universitäten, ohne daß die Stipendien der juristischen und medicinischen Facultät aufgehoben worden wären, 150 eingerichtet wurden? Das war wahrhaft großherzige Fürsorge, dem Lehrstand in Kirche und Schule tüchtige Kräfte zuzuführen, ohne welche allerdings auch die trefflichste Kirchen- und Schulordnung nichts gewirkt haben würde! Wenn auf der Universität die praktischen Wissenschaften entschiedene Förderung fanden, kann es Wunder nehmen, daß nirgends der Geschichte gedacht ist. Allein daß sie als eine Frucht der classischen Bildung angesehen wurde, beweisen einerseits des Georg Fabricius noch jetzt höchst nützliche Bücher über die sächsische Geschichte, andererseits die Thatsache, daß August 1581 den Professor der griechischen und römischen Sprache zu Leipzig: Matthäus Dresser oder Drescher, einen der thätigsten und tüchtigsten Förderer der griechischen Studien**), zum sächsischen Historiographen ernannte.

Störung brachte in das gedeihliche Wirken der von August geschaffenen Ord-

*) Diese Sitte besteht in Württemberg auf dem Land noch heutzutags. D. Red.

**) Ueber ihn und seine Phil. Melanchthonis grammaticae graecae epitome ad puerilem institutionem et captum accomodata (Lips. 1575) s. Kämmel a. a. O. S. 535. Um auch einen Schulmann aus jener Zeit anzuführen, der sein Amt mit Ernst und Eifer führte, erwähne

nungen die Regierung seines Sohnes Christian I. 1584—91, indem dieser die Regierung fast gänzlich dem bekannten Canzler Krell überließ. Mag man über dessen Absichten urtheilen wie man will, das kann niemand leugnen, daß Krell durch stürmisches Dareinfahren statt eine Aussöhnung zwischen den protestantischen Parteien zu stiften, den heftigsten Unfrieden anrichtete und infolge dessen selbst das Leben auf dem Blutgerüste endete (1601). Des Herzogs Sohn Christian II. 1591—1611 (bis 1601 unter der Vormundschaft des streng lutherischen Herzogs Friedrich Wilhelm von Sachsen-Weimar) stellte das Regiment Augusts wieder her. Zur Verwirklichung dieser Absicht gehörte 1601 (jedenfalls nach einer Visitation) die Erlassung einer Schulordnung an die drei Fürstenschulen, welche an der von 1580 nichts wesentliches änderte, sondern nur die auf das Religiöse bezüglichen Bestimmungen präcisirte und verschärfte.*) Auch die aus dem 1602 gebildeten Geistlichen Geheimen Rath 1607 hervorgegangene Errichtung des Oberconsistoriums zu Dresden blieb nicht ohne Einfluß auf die Schulen, da ihm die Oberinstanz und die Oberaufsicht über dieselben mit übertragen ward. Man hat nicht Unrecht, wenn man das Abnehmen des Studiums der alten Sprachen bemerklich macht. Die Polemik über theologische Gegenstände nahm die Geister zu sehr gefangen und die Streitigkeiten hielten bedeutende Gelehrte von Sachsen fern oder hießen sie bald eine neue Heimat suchen. An dem bekannten Wittenberger Professor Taubmann (1565—1613) vermißt man nicht vollständige Herrschaft über die Sprache, doch die mehr im Gedächtnis gebliebene Scurrilität beweist eine weite Entfernung von dem Geiste, der einen Philipp Melanchthon beherrschte. Mehr Ruhm ernteten die Gelehrten in den realen Wissenschaften, wie der Schüler Adams Riese M. Wilhelm Avianus, Rector an der Thomasschule zu Leipzig, und der Annaberger Lucas Brunn durch sein in deutscher Sprache veröffentlichtes Werk über die Perspective.**) Unter dem Bruder Christians II. Johann Georg I. 1611—56 kam das schwerste Unglück über Sachsen. Zwar blieb es im Anfang dem Kriege fern, aber seit 1630 wurde es völlig in denselben hineingezogen und als die Politik des Kurfürsten, die, mag man sie auch kurzsichtig nennen, wenigstens das Ehrenprädicat einer deutschen verdient, 1635 den Prager Separatfrieden mit dem Kaiser abgeschlossen, war das Land bis zum Waffenstillstand von Kötzschenbroda den wüthendsten Anfällen und Verwüstungen der Schweden bloßgestellt. Es ist ein merkwürdiger Gegensatz, wenn wir lesen, daß 1627 der Cantor Spillner in Schneeberg durch die Schüler ein von ihm verfaßtes Schauspiel: Luther vor dem Reichstag in Worms aufführen ließ und 1628 von den Schülern zu Freiberg sogar mehrere wiederholte Vorstellungen gegeben wurden:***) man ahnte das Heraufziehen des Gewitters nicht, welches sich so furchtbar entladen sollte. Welche Blüte die sächsischen Schulen erreicht hatten, wie sie auf Gesinnung und Herz einwirkten und durch die Beschränkung auf die Alten die Fähigkeit zu deutscher Dichtung nicht brachen, sondern förderten, dies zu beweisen, brauchen wir nur die aus ihnen hervorgegangenen Männer Paul Flemming und Paul Gerhard†) zu nennen. Ganz besonders rühmenswerth erscheinen die Männer, welche auch während des Kriegs in treuer Ausübung ihrer Lehrerpflichten ausharrten. Ohne tiefste Ehrfurcht zu empfinden, kann ich in unsrer

ich des — 1577 in Annaberg Rector gewesenen Alb. Lyttich compendiaria graecae grammaticae isagoge (Kämmel S. 540). Von Dresser erschien übrigens 1574 eine griechische Chrestomathie Gymnasmata litteraturae graecae (Kämmel S. 550).

*) So viel ich weiß, ist dieselbe nicht gedruckt, sondern nur in den Archiven vorhanden. Benützt hat sie Palm de vetere Moldani disciplina. Grimma 1850.

**) Gretsch. II S. 403.

***) Gretsch. II S. 405.

†) Prof. Lorenz hat erwiesen, daß G. bis 1627 Zögling der Fürstenschule zu Grimma war. Auch Philipps von Zesen könnten wir gedenken, da sein Wirken für die deutsche Literatur nicht ganz einflußlos gewesen ist.

Synodenstube das Bild des Rectors Merk nicht anblicken. Auf seinem Antlitz treten uns die Furchen entgegen, welche von den zahllosen auf ihn einstürmenden Sorgen gewühlt sind, aber Ernst, Festigkeit, Kraft blicken aus seinem Auge und thronen auf seiner Stirn. Ausgehalten hat er, als seine Schule aufgelöst flüchten mußte, ausgeharrt, obgleich das Entlaufen zu den Soldaten, ja sogar die Ermordung einzelner durch Räuberhände seinen Cötus verringerte, und nie sind seine Gedanken von dem Unterrichte und der Führung der ihm von Gott anvertrauten Schüler abgezogen gewesen. Der aussaugende Charakter des Kriegs schlug auch den Schulen tiefe Wunden. Wie viele zu ihrem Unterhalt ausgesetzte, von frommer Liebe gestiftete Capitalien sind seitdem spurlos verschwunden! und leider nicht allein durch die räuberischen Hände des Feindes, sondern auch durch die gewissenloseste Gewinnsucht der Verwalter.*) Das allerschlimmste aber und beklagenswertheste blieb die Verschlechterung des Geistes und der Sitten im Volk. Unter den Studirenden der Universität Leipzig war eine solche Verwilderung eingerissen, hatte ein so abscheulicher Pennalismus Platz ergriffen, daß demselben keins der seit 1653 und 1661 dagegen erlassenen Strafgesetze zu steuern vermochte. Rohheit, Schwelgerei, Gleichgültigkeit gegen das Heilige, Abhängigkeit vom Ausland waren die Reste, welche die wilden fremden und heimischen Soldatenhaufen hinterließen.

Wenn es das beste Zeugnis für die Unverwüstlichkeit des deutschen Geistes ist, daß Deutschland trotz des dreißigjährigen Krieges nicht zu Grunde gegangen, daß es aufs äußerste erschöpft und zerschlagen, vom übermüthigen Ausland verhöhnt und mishandelt, dennoch seinen geistigen Kern wahrte, so muß dem sächsischen Volke dies rühmliche Zeugnis vor allen Stämmen zu Theil werden und ein dankbares Gedächtnis gebührt den Fürsten Johann Georg II. (1656—1680), Johann Georg III. (1680—91), Johann Georg IV. (1691—94), weil sie allen Fleiß aufwandten, die geschlagenen Wunden zu heilen und die mannigfaltigen Schäden auszubessern. Die größte Schwierigkeit bereiteten die Finanzen: dennoch ward für die Aufrichtung und Unterhaltung der Fürstenschulen das Möglichste gethan.**) Im Visitationsdecret von 1658 wird zum erstenmal Vortrag der Geschichte anbefohlen, aber auch hier noch die Eintheilung nach den vier Weltmonarchieen festgehalten. Als sehr gelehrte Männer werden die Rectoren der Kreuzschule zu Dresden Joh. Böhme (Bohemus † 1676) und dessen Nachfolger Egenolf († 1689) genannt. Der erstere war kaiserlicher gekrönter Poet und gab 1643 die Oden des Horaz in deutschen Uebersetzungen durch seine Schüler heraus. Die ferner von ihm verfaßten Schulbücher: Homeriani et Virgiliani operum analysis dichotomica generalis (1652) und Homeriani operis totius analysis dichotomica generalis (1664) kennzeichnen die damals in der Interpretation der alten Schriftsteller herrschende Methode, wornach eine dreifache Analyse, die grammatische, die rhetorische und die dialektische für unumgänglich gehalten wurde.***) Eine bedeutendere Wirksamkeit entwickelte jedenfalls als Rector der Thomasschule Jacob Thomasius (geb. 1622), da er schon seit 1643 als Lehrer der Philosophie an der Universität sich von dem vorherrschenden Ramismus unabhängig gemacht und eine feinere und tiefere Behandlung angebahnt hatte. Darf man übrigens zwar nicht den Schulen die Leistungen ihrer einstigen Schüler zurechnen — denn wie mancher wird nicht trotz der Schule ein tüchtiger Mann und Gelehrter — so erwähne ich doch zu Sachsens und Grimma's Ehre den großen Samuel von Puffendorf,†) zumal da

*) In einem Aktenstück unserer Schule findet sich die Bemerkung: wolle man untersuchen wie die Einkünfte so verringert worden, so müße man tief in arcana hineingreifen.

**) Gretschel II S. 520.

***) Kämmel a. a. O. S. 550.

†) Er hieß eigentlich Samuel Puffendörfer, und wurde erst kurz vor seinem am 26. Oct. 1694 in Berlin erfolgten Tode in den Freiherrenstand erhoben. Zögling von Grimma war er von 1645—1650. Lorenz Grimmenser Album S. 142.

seine Werke den wissenschaftlichen Geist bedeutend gefördert haben und gewiß auch in seinem Heimatslande nicht einflußlos geblieben sind. — Was wir oben von der Verwilderung des Studentenlebens erwähnt haben, läßt uns allerdings nicht erwarten, daß von dort brauchbare Lehrer in großer Zahl an die Schulen übergegangen seien.*) In der That herrschte auch unter den Professoren der Universität ein bombastisches Zusammenstopfen nichts nützender Gelehrsamkeit und ein pedantisches Festhalten an hergebrachter Methode. Und dem dagegen auftretenden Geiste wurde mit allen Mitteln entgegengearbeitet. Der auf Interpretation der heiligen Schrift und ein das Leben durchdringendes praktisches Christenthum hinwirkende Philipp Jacob Spener hatte seit 1686 als kurfürstlicher Oberhofprediger und Kirchenrath zu Dresden auf die Universität in Leipzig kaum Einfluß gewonnen und die Collegia philobiblica (A. Herm. Francke) ins Leben gerufen, als die starren Orthodoxen, voran Joh. Bened. Carpzov, die Schließung derselben veranlaßten und nicht den geringsten Anlaß dazu gaben, daß er 1691 seinen Dienst in Sachsen mit dem kurbrandenburgischen in Berlin vertauschte. Der 1646 zu Leipzig geborene große Leibnitz verließ seine Vaterstadt, weil man ihm wegen seiner Jugend die Aufnahme unter die Beisitzer der Juristenfacultät verweigerte, und Christian Thomasius (geboren ebenfalls zu Leipzig 1655) zog durch seine Ansicht über die Hexenprocesse und den Versuch der ersten Vorlesung in deutscher Sprache 1688 sich so viele Anfeindung zu, daß er 1694 nach Halle zu gehen und zu der Errichtung einer neuen bedeutenden Nebenbuhlerin gegen die heimatliche Universität mitzuwirken vorzog.

Es folgt die Regierung Friedrich Augusts I. (1694—1733), des zweiten Sohnes von Johann Georg II. Bekanntlich trat derselbe, um die polnische Königskrone auf sein Haupt zu erhalten, am 2. Juni 1697 zur katholischen Kirche über und 1712 that sein gleichnamiger Sohn und Nachfolger denselben Schritt heimlich, bekannte sich jedoch am 2. Juli 1717 öffentlich dazu. Es ist hier nicht der Ort darzulegen, welche Opfer das treue Volk der Sachsen für seines Fürstenhauses Glanz zu bringen hatte, nur das eine erwähnen wir, weil es auch auf die Schulen Einfluß hatte. Der schwedische Einfall 1706—1707 brachte so gewaltige Requisitionen über das Land, daß die Fürstenschule zu Grimma gänzlich aus einander hätte gehen müßen, wenn nicht der edle Wilhelm von Vitzthum dies durch ein Darlehen von 100 Scheffeln Getreide verhütet hätte.**) Der Prachtliebe des Königs verdankt Sachsen manchen werthen Kunstschatz, leider aber kam auch das Leben des französischen Hofes und Adels in das Land und hat manchen vergiftenden Einfluß geübt. Es mag merkwürdig erscheinen, daß gerade aus dieser Regierung eine stattliche Anzahl gesetzlicher Bestimmungen über Kirchen- und Schulsachen herrühren. Der Wunsch des Hofes, kund zu geben, wie mit dem Uebertritt des Fürstenhauses in Religionssachen keine Aenderung erfolgen solle, begegnete dem Streben der geistlichen Behörden und Stände, den Bestand und die Ordnung dauernd zu sichern. Wir erwähnen, daß am 22. Mai 1713 ein umständlicher Bericht darüber, wie der Schulordnung bisher nachgelebt worden sei, wie die Prediger die Schulen besucht und ihre Aufsicht auf Wandel und Lehre der Schuldiener geübt, wie die Eltern ihrer Verpflichtung, die Kinder zur Schule anzuhalten, entsprochen und das geordnete Schulgeld entrichtet haben, von allen Oberaufsichtbehörden erfordert ward und daß infolge davon am 24. November 1724 eine Instruction erschien, wie die In-

*) Fürsorge für die Zulassung zur Universität, namentlich von Stipendiaten, war wohl schon in den bisherigen Schulordnungen getroffen; der erste, welcher wirklich eine Art Maturitätsprüfung einführte, war der Herzog Moriz von Sachsen-Zeiz, indem er den Abgang der Schüler von einem bei seinem Oberhofprediger zu bestehenden Examen abhängig machte. Gretsch. II S. 520.

**) Der edle Mann schenkte später das Darlehen und sein Gedächtnis wird noch jetzt dankbar am Wilhelmstag gefeiert.

formation in den deutschen Schulen des Kurfürstenthums Sachsen anzustellen sei.*) Für den Geist, welcher in den Gelehrtenschulen bezüglich der Betreibung der alten Sprachen herrschte, sind die zahlreichen Ausgaben ad modum Minellii bezeichnend genug. Kann man sich freuen, daß das Lesen an Umfang gewonnen hat, so ersieht man andererseits daraus die geistlose, einpfropfende Methode. Indeß zeigt sich auch eine Hinkehr zum Bessern. Des tüchtigen Schulmanns Cellarius († 1707) Schriften finden wir in den Schulen Sachsens, obgleich er nicht im Gebiete des heutigen Königreichs Sachsen wirkte, vielfach und Benjamin Hederich (geb. 1675 zu Geithen bei Meißen, † 1746 als Rector zu Großenhain) begann damals seine lexikalischen Arbeiten, die über ein Jahrhundert lang fast zahllosen Jünglingen bei ihren Studien gedient haben.**) Auch mit der Universität gieng es vorwärts. Nicht allein, daß eine Menge Privatstiftungen für dieselbe gemacht und die Professuren bedeutend vermehrt wurden; die Humanitätsstudien gewannen bedeutenden Aufschwung. Zwar Joh. Math. Gesner lehrte an denselben nur kurze Zeit, aber durch Erklärung von Classikern wirkte der Jurist Kortte († 1721) nicht unbedeutend und bald begann auch Joh. Friedrich Christ (geb. 1701 zu Koburg, 1729 ao. Prof. der Geschichte, 1739 ordentl. Prof. der Poesie † 1756)***) seine zuerst die Erklärung antiker Kunstwerke in den Bereich der Alterthumsstudien hereinziehende Wirksamkeit. Wir erwähnten der Geschichtsprofessur. Wie der Sinn für sie erwacht war, beweist die von Johann Jacob Mascov († 1761) seit 1726 unternommene Geschichte der Deutschen, welche zwar jetzt durch die staunenswerthen Forschungen unserer Tage weit überholt, aber immer ein Werk emsigen und feinen Geistes und geschmackvoller Darstellung ist.†) Auch für die specielle sächsische Geschichte herrschte viel Eifer. Johann Burkhard Menkens scriptores medii aevi, Heinrich Gottlieb Franke's sächsische Geschichte und die historischen Arbeiten des Rectors der Kreuzschule Joh. Konrad Knauth können noch jetzt von keinem Forscher unberücksichtigt bleiben.††) Der berühmte Literarhistoriker Christ. Gottlieb Jöcher ward 1730 Prof. in Leipzig und zu gleicher Zeit arbeiteten Christian und Johann Hübner an ihren Grund legenden genealogischen Schriften. Und dürfen wir hier des seit 1724 in Leipzig wirkenden Gottscheds vergessen? Ein aufgeblasener, steifer Pedant war er, aber um die deutsche Sprache und Litteratur hat er sich Verdienste erworben und bezeichnet eine nothwendige Durch- und Uebergangsperiode.

Weit verderblicher ward die Regierung Friedrich Augusts II. (1733—1763). Denn sein Vater hatte bei allem, was wir zu beklagen haben, doch immer eine großartig angelegte Natur, sein Sohn aber beweist sich schwächlich, ganz in prächtigen Festen und Lustbarkeiten aufgegangen. Freilich fällt die schwerste Schuld auf den allmächtigen Minister Grafen Brühl, der um seiner Macht willen die wichtigsten Interessen des Landes vernachläßigte und das Volk, um seinen Herrn in Schlaf zu wiegen, aber auch wie sich nach seinem Sturz erwies, um seines Privatinteresses willen aussaugte. Einigen Ersatz dafür bieten die jetzt noch vorhandenen Kunstsammlungen und Kunstinstitute, aber für die Universitäten und Schulen hatte Brühl keinen Sinn und in keiner der vorhergehenden und nachfolgenden Regierungen Annalen sind so wenige dieselben betreffenden Erlasse verzeichnet, als in dieser. Je weniger aber von der Regierung für die Bildungsanstalten geschah, um so mehr zeigte sich Liebesthätigkeit unter dem Volke. Eine Menge Stiftungen für die Universität und für die Schulen rühren aus jener Zeit her, um so ehrenwerther, je drückender die Lasten waren: ein

*) Gretsch. III S. 82.
**) Vgl. auch Kämmel a. a. O. S. 542.
***) Gretsch. III S. 149.
†) Gretsch. II S. 646 und III S. 149.
††) Gretsch. II S. 647.

Zeugnis, daß die große Menge und der eigentliche Kern des Volks gleichgültig den Verschwendungen des Hofes zusah, ohne sich zur Nachahmung verführen zu lassen. Wie die Gelehrtenschulen ihre Zöglinge so zu bilden verstanden, daß ihnen die Gründlichkeit angebildet ward, aber auch Freiheit für ihre Neigungen blieb und diese Anleitung, Richtung und Nahrung fanden, darüber brauchen wir nur auf die sogenannte Leipziger Dichterschule zu verweisen, allen voran die beiden Zöglinge der Meißner Fürstenschule, Gotthold Ephraim Lessing,*) welcher wie seit Luther keiner vor ihm den deutschen Geist zu wissenschaftlicher Freiheit erweckte, und der herrliche Gellert, welcher, wie kein anderer, bis in die niedersten Schichten des Volks Wirksamkeit ausübte und selbst den Verächtern der deutschen Literatur und Bildung Achtung abnöthigte. Auch fehlte es nicht an bedeutenden Lehrern an Schulen und an der Universität. Sachsen rühmt sich das Vaterland und die erste Bildungsstätte (Chemnitz) des frühzeitig (1763) nach Göttingen ausgewanderten Christian Gottlob Heyne zu sein. Johann August Ernesti, für den 1742 eine außerordentliche Professur der Humanitätswissenschaften errichtet ward, entwickelte in der folgenden Periode die dankenswertheste und nachhaltigste Wirksamkeit. Wem wäre nicht Johann Jacob Reiske (geb. 1716 in Zörbig, 1748 außero. Prof. der arabischen Sprache, dann 1758—74 Rector der Nicolaischule) und Johann Friedrich Fischer (geb. zu Coburg 1724, 1751 Conrector der Thomasschule, 1762 außero. Prof. der Humanitätswissenschaften, dann 1767—99 Rector der Thomasschule) bekannt? Erwähnen dürfen wir auch, daß Winkelmann 1748—52 in Nöthnitz bei Dresden lebte und dort die Vorstudien zu seinen so bedeutsamen Werken machte. Constatiren müßen wir übrigens noch, daß die schlesischen und der siebenjährige Krieg zwar dem Lande kaum erträgliche Lasten und Opfer auferlegten, aber von dem Charakter des dreißigjährigen Kriegs ganz verschieden waren, besonders durch den humaner gewordenen Sinn der Heerführer und Soldaten, der Schulen und wissenschaftlichen Anstalten keine Verwüstung brachte. Zuletzt müßen wir noch der in diesem Zeitraum entstandenen Herrnhuter Brüdergemeinde gedenken, weil sich dieselbe sehr bald auch mit der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu befassen begann.

Die kurze noch in demselben Jahre (17. Dec. 1763) durch den Tod endende Regierung Friedrich Christians brachte die heilsamsten Maßregeln zur Heilung der tiefen Schäden, welche das Land durch den siebenjährigen Krieg erlitten, und Erleichterung der auf das Volk drückenden Lasten; das Schul- und Unterrichtswesen hätte gewiß auch die thätigste Fürsorge erfahren, wie sie der Kunstakademie bereits zu Theil geworden war, wenn nicht des Todes Hand das Leben des trefflichen Fürsten abgeschnitten hätte. Wenige Regenten haben so lange Zeit (64 J.) auf dem Thron gesessen, wie Friedrich August III. der Gerechte (1763—68 unter der Vormundschaft seines Oheims des Prinzen Xaver, dann 1768—1827). Mit der Erlangung der Königskrone 1806 zerfällt seine Regierung in zwei Abschnitte und wir behalten diese bei, weil nicht allein in der zweiten Periode das Königreich durch seine Verkleinerung in neue Verhältnisse trat, sondern auch durch die französischen Kriege der deutsche Geist eine Kräftigung und Aufweckung erhielt, die zu ungeahnten Resultaten führte. In beiden Perioden bewies sich Friedrich August gleicherweise als den Gerechten, als den jede Unbilligkeit und Härte auszugleichen ernstlichst bemühten und unerschütterlich an seinem Recht und seinen übernommenen Pflichten, war's auch zu eignem schweren Schaden — festhaltenden Regenten. Die erste Periode trägt den Charakter der Aufklärung und des humanen Absolutismus, wie er durch die ganze Welt herrschte, an sich. Das Vorherrschen des Rationalismus unter den Geistlichen schadete der Kirche nicht so viel — denn Religiosität lag den meisten am Herzen und sie waren frömmer im Leben als in der Lehre; auch dürfen wir nur den 1791—1812 die bedeutende Stelle des Oberhofpredigers zu Dresden

*) S. meinen Vortrag auf der Philologenversammlung zu Meißen 1863.

bekleidenden Franz Volkmar Reinhard, einen der größten deutschen Kanzelredner und den Leipziger Superintendenten Dr. Joh. Georg Rosenmüller erwähnen, um an die Verdienste, welche sie sich erwarben, zu erinnern, — aber unter den höheren Ständen sahen nur einzelne in der Kirche etwas anderes als eine für die Massen Trost gewährende und zur Züchtigung nothwendige Anstalt.*) Sinn für die Wissenschaft und Kunst äußerte sich vielfach, aber sie wurden mehr wie Unterhaltung vermittelnd betrachtet, als mit dem tiefen Ernst der Forschung nach Wahrheit betrieben. Wie die Armenpflege zu einer kalten, liebeleeren Polizeiangelegenheit ward, so war auch die Philanthropie in den Schulen vorzugsweise auf Nützliches und im Leben Brauchbares gerichtet. Dem trefflichen Regenten kann kein Vorwurf einseitiger Förderung dieser Richtungen gemacht werden: er bewies für alles das gleich herzliche Wohlwollen neben einer weisen Mäßigung und Vorsicht. Das Mandat vom 7. August 1766 — also noch von der vormundschaftlichen Regierung herrührend — schärfte den Eltern die Pflicht ihre Kinder zur Schule anzuhalten ein. Ebenfalls unter der vormundschaftlichen Regierung vorbereitet war die neue Schulordnung. Die Umsicht in der Prüfung zeigt sich darin, daß dieselbe schon 1769 den Landständen vorgelegt, aber erst am 17. März 1773 publicirt ward. Dieselbe ist bereits in dem Artikel über ihren Verfasser Johann August Ernesti eingehend gewürdigt: wir wiederholen hier, daß sie für die Gelehrtenschulen in jeder Hinsicht von der reichsten pädagogischen Erfahrung, der weisesten Berücksichtigung der Verhältnisse, der liebevollsten Begeisterung für die Sache getragen ist; die Elementarschulen und Bürgerschulen sind dagegen etwas dürftig weggekommen. Wie in andern Ländern (z. B. Preußen) war auch in Sachsen das Verlangen nach allgemeinem Volksunterricht äußerst lebhaft angeregt, damit aber auch die Sorge, tüchtige Lehrer zu finden, nothwendig geboten. Man durfte es nicht dem Zufall überlassen, ob sich solche finden würden, und so wurden die Schullehrerseminarien ins Leben gerufen. Wir können auf den Artikel über Dinter verweisen, der zuerst privatim die Vorbereitung zum Schulmeisterberuf unternahm und 1797 nach dem trefflichen Nicolai selbst die Direction des 1788 in Friedrichstadt-Dresden gegründeten antrat.**) Schon im J. 1798 fand in diesem Seminar eine öffentliche Prüfung statt und in demselben Jahr ward die erste Schullehrerconferenz zu Großhennersdorf abgehalten. Wie durch beides das öffentliche Interesse an der Sache geweckt worden, wird dadurch bewiesen, daß 1799 die Stände, nachdem die Absicht ein neues Seminar in Wittenberg zu errichten gescheitert war, jährlich für die Seminarien 500 Thlr. bewilligten, denen der Kurfürst 1600 Thlr. jährlichen Beitrag zur Stiftung von Freistellen hinzufügte. Auch wurde Einheit in die Sache gebracht, indem zwei Mitglieder des Kirchenraths als ständige Commission für die Oberleitung der Seminarien eingesetzt wurden. Schon waren weitere Privatseminare errichtet und 1793 in Zeiz der erste Versuch, ein solches mit dem Gymnasium zu verbinden, gemacht worden. In Freiberg (durch den 1828 in Dresden als Hofprediger verstorbenen Pfarrer und Superintendenten M. Samuel Gottlob Frisch, einen Schwiegersohn des Kinderfreundes Weiße), Zwickau und Plauen ward das Beispiel nachgeahmt.***) Die Erfahrung hatte bisher bewiesen, daß aus den Gelehrtenschulen die tüchtigsten Schullehrer hervorgegangen waren, warum sollte man diesen Weg nicht ferner beibehalten? Freilich die Noth um Lehrer hat einen kürzern einzuschlagen gezwungen, und es läßt sich kein Wort dagegen sagen. Ungemein viel geschah im J. 1805 für das Elementar-

*) Einen Gegensatz bildeten die Lausitzen, in welchen sehr viele und bedeutende Privatstiftungen für Kirchen- und Schulzwecke und zwar im echt christgläubigen Geiste gemacht wurden. Gretsch. III S. 307.

**) Ein zweites ward in dem jetzt nicht mehr zum Königreich Sachsen gehörigen Weißenfels errichtet. Der Fonds war bedeutend genug, um 1805 Einkünfte von dort dem Dresdner in Friedrichstadt zuweisen zu können. Gretsch. III S. 353.

***) Auch in Glauchau entstand ein solches für die Schönburg'schen Herrschaften.

volksschulwesen. Ein Rescript vom 4. März verfügte, daß kein Kind zum Genuß des heiligen Abendmahls zugelassen werden solle, wenn es nicht die Schule gehörig besucht und die nöthige Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen und die erforderlichen Kenntnisse im Christenthum besitze.*) Im Zusammenhang damit schärfte ein Rescript vom 13. März den Consistorien Aufmerksamkeit in der Aufsicht über die Schulordnung ein. Das Gutachten der Stände auf jenes Generale vom 4. März empfahl sehr nützliche Maßregeln: die Zeit des Schulunterrichts wurde vom Eintritt in das 6. Lebensjahr bis zur Vollendung des 14. festgesetzt: würde die Prüfung vor der Confirmation nicht bestanden, so müße der Schulbesuch fortgesetzt werden, bis die Mängel und Lücken ausgefüllt seien: gesetzlicher Zwang müße stattfinden und deshalb Strafen für Schulversäumnisse festgesetzt und eingezogen werden: dagegen seien überall zwei Classen zu bilden und besonders zu unterrichten, damit die Eltern ihre Kinder in der Hauswirthschaft nicht zu lange entbehren müßten, und aus demselben Grund seien in der Erntezeit 4 Wochen Ferien anzusetzen; auch solle jeder Ort einen besondern Schulgeldereinnehmer bestellen. Die Folgen waren die Rescripte vom 6. Mai 1806 und vom 9. Juni desselben Jahres, von welchen jene die Strafen für die Schulversäumnisse, dieses die Schulgelderansätze regelte. Alles dies wäre vergeblich gewesen, wenn nicht die Einnahme der Schulstellen beträchtliche Erhöhung erfahren hätte. Wie hätte man hoffen können, daß sich gute und geschickte Köpfe dem Schullehrerstand widmen sollten, wenn, wie im Anfange dieser Periode, 873 Dorfschulstellen zwischen 100 und 80, 622 unter 80 Thlr. Gehalt einbrachten?**) Wir müßen nun eine sehr rühmenswerthe Thätigkeit der Regierung anerkennen, wenn in einer Proposition an die Stände im J. 1805 nur noch 191 Schulen mit zwischen 100 und 80, und 602 mit weniger als 80 Thlr. Gehalt erwähnt werden. Freilich wird eine hohe Summe zur Aufbesserung für nothwendig erachtet, 11,532 Thlr. Sie mochte wegen der übrigen Staatsbedürfnisse nicht sofort als jährliche Ausgabe ausgeworfen werden können, allein die Stände bewilligten wenigstens 10,000 Thlr. aus den Ueberschüssen zum Fonds einer Landesschulcasse und auf 6 Jahre jährlich 1000 Thlr.; die Regierung bewilligte 1000 Thlr. aus den Bußtagscollecten und forderte die Collatoren zur Unterstützung auf, worin der Kurfürst mit ermunterndem Beispiel vorangieng. Der humanen Richtung des Zeitalters entsprang das Streben, auch den Kindern ganz unbemittelter Eltern Schulunterricht zu verschaffen, dem herrschenden Utilitätsprincip aber entsprach die vorzugsweise Herbeiziehung praktischer Kenntnis in den Bereich der Armenschulen und die Verbindung mit Anlernen und Ausübung von Fertigkeiten, mit denen der Lebensunterhalt zu verdienen war. Dresden besaß schon lange eine Armenschule in der Neustadt, indes bewies der Umstand, daß man, nachdem sie bei der Belagerung 1760 niedergebrannt war, erst 1791 zu ihrem Wiederaufbau schritt, wie entweder die Mittel oder der Eifer für ihre Neugründung nicht vorhanden war. Mit einer andern Armenschule, welche aus Privatmitteln gestiftet war, der Linke-Johnschen, ward 1785 eine Realschule und 1786 eine Industrieschule verbunden. Allen Städten des Landes gieng Leipzig voran. Zwar gedieh die 1774 gegründete Hohenthalsche Armenschule nicht, aber 1788 legte der Buchhändler Johann Wendler durch eine Stiftung von 10,000 Thlr. zu der noch jetzt in reichem Segen wirkenden Freischule für 46 Kinder den Grund, und bald darauf (16. April 1792) ward, hauptsächlich auf Rosenmüllers Betrieb und Rath gegründet, die Rathsfreischule, mit welcher jetzt die Wendlersche verbunden ist, eröffnet,***) sowie in demselben Jahre mit dem Arbeitshaus für Freiwillige

*) Gretsch. III S. 352 f.

**) Gretsch. III S. 282. Die Zahl dieser Schulstellen muß mehr als die Hälfte aller gewesen sein. Die Gewohnheit, ausgediente Unterofficiere zu Schulmeistern zu machen, scheint in Sachsen nie zur Maxime erhoben worden zu sein. Daß auf einem Dorfe ein Schneider Schulmeister war, hat der Verf. des Artikels selbst erlebt.

***) Die beiden Directoren dieser Freischule, Plato und dann Dolz, haben einen weitgreifenden pädagogischen Einfluß geübt, der letztere allerdings in seicht rationalistischem Sinn.

eine Industrieschule für Kinder ins Leben trat. Wie hätte Sachsen in der liebevollen Fürsorge für den beklagenswerthesten Theil der Kinder, die Taubstummen, zurückbleiben können. Samuel Heinicke nahm sich derselben auf eigene Hand an, aber schon 1777 empfieng er kurfürstliche Unterstützung und 1786 ward die Anstalt unter die Aufsicht der Universität gestellt.*) In ihrem neuen stattlichen Hause und ihrer zweckmäßigen Einrichtung steht sie gegenwärtig als eine Zierde und ein Kleinod nicht allein Leipzigs, sondern des ganzen Königreichs da. Die Bürgerschulen schwankten zuerst lange, ehe sie ein Princip fanden, von einem einheitlichen sind sie bekanntlich noch jetzt entfernt, weil sie zu vielen Bedürfnissen, zum Theil sehr localen, genügen müßen. Die kleineren Städte konnten nur ihre Elementar- und Volksschulen erweitern, indem sie die Einkünfte derselben erhöhten, mehrere Lehrer anstellten, mehrere Classen einrichteten, die Geschlechter im Unterricht trennten: das Ziel hieng meist von den Lehrern ab und in vielen Fällen mag dies höchst nützlich gewesen sein. In andern Städten, welche ihre eigenen lateinischen Schulen hatten, wurden die untern Classen erweitert und ihnen die Leistungen der Bürgerschule auferlegt, während man größtentheils die höheren Classen auf den eigentlichen Gymnasialunterricht beschränkte.**) Mit vollständiger Durchführung der Idee giengen die beiden Hauptstädte voran, Dresden, indem es 1803 die lateinische Schule in Neustadt in eine Bürgerschule umgewandelt eröffnete, Leipzig, indem 1804 die errichtete Bürgerschule ins Leben trat und unter des würdigen Gedike Directorat bald die Aufmerksamkeit nicht allein im Vaterland, sondern von ganz Deutschland auf sich zog. Gehen wir zu den Gelehrtenschulen über, welche schon jetzt mehr und mehr mit dem Namen Gymnasien bezeichnet wurden. Untaugliche Köpfe von dem Studium der Wissenschaften abzuhalten, schärfte das Generale vom 24. Juli 1769 den Eltern ein, daß sie ihre Söhne, ehe sie dieselben der Schule und Universitätsstudien widmeten, von den dazu verordneten und mit Anweisung versehenen Superintendenten, Pfarrern und Schullehrern prüfen lassen möchten, ob an ihnen „eine seltsame Fähigkeit" wargenommen werde, damit sie sich nicht in der Hoffnung auf Beneficien getäuscht fänden. Diese Verordnung scheint mir im Zusammenhang zu stehen mit der Ernestischen Schulordnung, welche ja bereits 1769 den Landständen vorgelegt wurde. Konnte man von einer solchen die nöthige Wirksamkeit erwarten, wenn sie mit vielen untauglichen Schülern ausgeführt werden sollte? Jene Schulordnung haben wir schon oben unter Anerkennung ihrer Vortrefflichkeit für die Gelehrtenschulen erwähnt. Wir gedenken hier noch der Initia doctrinae solidioris, des Lehrbuchs, welches zwischen den Sprachstudien und den realen Forderungen zu vermitteln bestimmt war und vielen Lehrern die größten Dienste geleistet hat. Im allgemeinen muß man beklagen, daß zur Verfolgung der neuen Richtungen gebildete Fachmänner fehlten. Die meisten Lehrer gehörten mit ihrer Jugendbildung einer früheren Periode an. Mit der deutschen Literatur waren sie ganz unbekannt und lernten erst durch die Wegnahme der den Schülern verbotenen Bücher das Neue kennen und die Vortrefflichkeit ahnen.***) Sie arbeiteten fleißig nach Polyhistorie, griffen aber manchmal darin recht fehl.†) Und dennoch zeichnet sich jene Zeit durch dasjenige aus, was in unsrer Zeit leider sehr verschwunden ist, ein Verhältnis echter Pietät zwischen

Eine Erörterung darüber würde hier zu weit führen, obgleich sie in einer Schulgeschichte Sachsens eine weitere Stellung finden müßte.

*) Gretschel III S. 283.

**) Gretschel III S. 282.

***) S. die Anekdote bei Gretschel III. S. 284 Anm.

†) Ich will den sonst so braven Matemathicus einer Schule nicht nennen, der über die richtige Anlegung von Feueressen seinen Schülern Vorträge hielt, auch jenen nicht, der ihnen Anthropologie und zwar Anatomie vortrug. Sie richteten, indem sie ihren Lieblingsneigungen folgten, vielleicht weit mehr aus, als wenn sie sich mit Gegenständen beschäftigt hätten, die sie erst selbst hätten lernen müßen.

Lehrern und Schülern. Mochten jene auch Originale sein, die Schüler fühlten doch, wie pflichttreu sie es meinten, und erkannten ihre ernste Sittlichkeit und Religiosität an. Es ist eine Pflicht, der Männer zu gedenken, welche in jener Zeit die Schulen leiteten, um so mehr, als ihre treue Arbeit weit in die Folgezeit hinein wirkte. Ihre Tüchtigkeit fand Anerkennung, indem die meisten für andere Schulen gewonnen wurden. Daß die durch die Ereignisse des siebenjährigen Kriegs am härtesten betroffene Fürstenschule in Meißen ihre Einkünfte und ihre Bibliothek wiederhergestellt erhielt, verdankte sie ihrem adligen Inspector Hans Adolf von Karlowitz († 22. März 1783), guten Ruf brachten ihr die Rectoren Christoph Gottleber (1771—1785) und — Christian Friedrich Matthäi bekleidete nur kurze Zeit das Amt — der durch die Ausgabe des Homer mit Scholien aus Eustathios bekannte Joh. Aug. Müller (—1804). Die beiden Rectoren von Grimma, Johann Tobias Krebs (—1782) und Johann Heinrich Mücke (—1799) haben weniger literarischen Namen erworben, aber in den Herzen der Schüler eine frische und lebendige Dankbarkeit.*) In Zittau ward der Rector Adam Daniel Richter († 1782) dadurch bedeutsam, daß er der Naturlehre und vaterländischen Geschichte eine Stelle im Gymnasialunterricht verschaffte. In Bautzen war Christoph Jeremias Rost (1759 — bis zu seinem Tod 1790) Rector, zwar ganz ein Mann der alten Schule, aber ein trefflicher Pädagog, der offen bekannte, daß er in seinem Alter Geduld verdiene, weil er in die neuen Bahnen einzulenken nicht mehr im Stande sei.**) Nur im J. 1790—91 waltete als sein Nachfolger Karl August Böttiger, der 1791 nach Weimar berufen, dann wieder 1804—1835 in Dresden lebte. Die Wirksamkeit dieses Mannes von ausgebreitetster Gelehrsamkeit in Kunst und Alterthümern und von feinem Geschmack in der Handhabung deutscher, lateinischer und griechischer Sprache ist gewiß trotz der kurzen Dauer seiner Amtsführung in Bautzen nicht einflußlos gewesen, hat aber auch für alle Zeit sich als anregend und fördernd bewiesen. Als ausgezeichnet wird die pädagogische Thätigkeit seines Nachfolgers Christian August Demuth (1791—98) gerühmt und für Ludwig Friedrich Gottlob Ernst Gedike (1798—1804) sprechen nicht allein seine Lehr- und Lesebücher, sondern noch mehr der Ruf, den er als Director der Leipziger Bürgerschule erwarb. An der Stadtschule zu Kamenz war seit 1755—94 Johann Georg Horn thätig, ausgezeichnet durch seine ausgebreitete Polyhistorie und verdienstvoll durch seine reichen Materialsammlungen für die sächsische Geschichte. Die Rectoren der Kreuzschule zu Dresden, Daniel Traugott Möller (von 1764 an) und dann der vorherige Conrector Olpe († 1803) werden beide ebenso als Gelehrte wie als für ihre Schüler treu besorgte Männer hoch gepriesen. In Freiberg wirkte als Rector (1747 bis an seinen Tod 1772) Johann Gottlieb Biedermann, ein Mann, der vielseitige Gelehrsamkeit mit der Gabe geschmackvoller Darstellung vereinte. Neben seinem Nachfolger Christian Friedrich Jünger († 1794) wirkte als Conrector Daniel Gotthilf Joseph Hübler († 1801), welcher nicht allein als einer der tüchtigsten Pädagogen Ruhm gewann, sondern auch durch die demüthige Bescheidenheit, mit welcher er das ihm angetragene Rectorat ablehnte. Der Rector der Chemnitzer lateinischen Stadtschule Johann Georg Hager (1777) hatte bei seiner geschmacklosen Uebersetzung des Homer in lateinische Prosa gewiß nur die gute Absicht, die Jugend mit dem größten Epiker aller Zeiten vertrauter zu machen, sie ist ihm aber schlecht gelungen: denn noch jetzt dient sie trotz aller Verfolgungen und Autodafés zur Eselsbrücke. Annaberg hatte in den Rectoren: Christian Clodius (unten bei Zwickau), Adam Daniel Richter (1743—63, s. oben bei Zittau), David Christian Grimm († 1811) gelehrte und eifrige Schulmänner, welche den Ruf der Bildungsstätte selbst über die Grenzen des Heimatlandes verbreiteten. Auch die Schneeberger Stadt-

*) Als Zeugnis ist Dinters Selbstbiographie anzuführen.

**) Gretschel III. S. 284.

schule behauptete die Blüte, welche sie unter Daniel Traugott Möller (s. oben bei Dresden) erlangt hatte. In Plauen folgte auf den bei Bautzen charakterisirten Rost von 1759—94 Gottlieb Wilhelm Irmisch, der seine Gelehrsamkeit durch die noch immer schätzbare Ausgabe des Herodian bewies, worauf der allgemein bekannte Erklärer des Cicero Johann August Görenz seine Stelle einnahm. Derselbe setzte von 1800—1811 seine Wirksamkeit in Zwickau fort, wo einer seiner Vorgänger der bei Annaberg genannte Christian Clodius war. Ruhm vor allen behaupteten die Thomasschule zu Leipzig unter Ernestis würdigem Nachfolger Joh. Friedrich Fischer und die Nikolaischule, an welcher Reiskes Nachfolger waren Georg Heinrich Martini († 1794), dann Gottlieb Samuel Forbiger, an dem man die Milde des Charakters eben so wie seine Gelehrsamkeit rühmte. Das Gute hatte die treffliche Ernestische Schulordnung bewirkt, daß in den Zielpuncten, bis zu welchen die Gymnasialbildung zu führen sei, eine größere Uebereinstimmung zu herrschen begann. Dies diente eben so zur Erhebung der Universität Leipzig, wie die Sorge der Regierung für ihre Mittel, Anstalten und Lehrer, welche trotz des bekannten: Lipsia vult expectari, dennoch meist in Frische und Lebendigkeit, wenn auch um kärglichen Lohn, gefördert aber durch den Verdienst, welchen der Weltmarkt des Buchhandels darbot, arbeiteten. Indem wir von den übrigen Facultäten und Wissenschaften schweigen, nennen wir die Männer, deren Thätigkeit durch Bildung von Lehrern den Schulen zunächst zu gute kam. Unter ihnen ist zuerst der in der Philologie gelehrte und gründliche Erklärer alter Schriftsteller Professor der Theologie Samuel Friedrich Morus († 1798) zu nennen. Durch scharfsichtige Beobachtung der grammatischen und metrischen Gesetze zeigte einen neuen kritischen Weg zum Verständnis der alten Literatur Friedrich Wolfgang Reiz († 1790) und in seinen Fußstapfen gehend, aber ihn bald überholend, die Grundsätze der Kantischen Philosophie auf die Sprachforschung übertragend, begann 1794 der große Gottfried Hermann seine Wirksamkeit an der Universität, deren Würdigung in die folgende Periode gehört. Schon vorher wirkte der treffliche Christian Daniel Beck (geb. 1757, † 1832), in fast allen Wissenschaften gründlich gelehrt und bewandert und durch Eleganz der Darstellung ausgezeichnet. Indem er eine philologische Gesellschaft unter den Studirenden stiftete, legte er den Grund zum philologischen Seminar. Wenn übrigens der bekannte Adelung (seit 1787 Hofrath und Oberbibliothekar in Dresden) auch nicht unmittelbar mit den Lehranstalten des Landes in Beziehung stand, seine Wirksamkeit für deutsche Sprache konnte am wenigsten in diesen unbemerkt bleiben.

Wenden wir uns zu der zweiten Periode der Regierung Friedrich Augusts (nunmehr I), so ist es der schönste Ruhm derselben, daß selbst unter den Sorgen, Anstrengungen und Opfern der Kriegszeit die Mehrung des Volkswohls nicht aus den Augen gelassen wurde und die Thätigkeit für Schulen und Unterrichtsanstalten nicht ausgesetzt blieb.*) Mitten im Kriegslärm ward 1809 das vierhundertjährige Jubiläum der Universität Leipzig festlichst begangen, und auch ihre Verfassung zeitgemäß umgebildet.**) Für unsern Zweck erwähnen wir zunächst, daß die Pädagogik eine Stelle fand, indem 1815 eine außerordentliche und 1825 eine ordentliche Professur derselben eingerichtet wurde. Der erste Inhaber dieser, Friedrich Wilhelm Lindner, mitten unter der Herrschaft des Rationalismus ein freier Bekenner des positiven Christenglaubens, hat unter mannigfaltigen Anfechtungen doch nie die Treue für seinen Beruf vergessen. Bis an seinen Tod (1832) wirkte Beck einflußreich fort, obgleich der jüngere Mann, Gottfried Hermann, ihn überflügelte. Keiner von den Schulmännern, die wir uns seine Schüler nennen, wird ihn gegen den Tadel einseitiger kritischer und exegetischer Richtung und des Mangels an Systematik zu vertheidigen der Mühe werth

*) G. N. von Bibra: Der sächsische Staat im Lichte der Regierung Friedrich Augusts des Gerechten dargestellt. Dresden 1828.

**) Gretschel III. S. 625—29.

halten, aber die ernste, sittliche Liebe zur Wahrheit, die lebendige Begeisterung für gründliche Wissenschaft, die er in unserer Brust geweckt, werden wir ihm ewig danken, so wie sein sichtliches herzliches Wohlwollen für uns alle. Ist der richtigste Anfang zum pädagogischen Wirken die Erkenntnis, daß nichts klar gelehrt werden könne, als was gründlich gelernt sei, das Kriterium also für die eigene Wirksamkeit, daß nur klares Wissen und Denken die Fähigkeit zum Lehren erzeuge, wir haben von ihm diese Grundsätze praktisch angebildet erhalten.*) Wir dürfen hier auch Gottfried Heinrich Schäfers nicht vergessen; denn obgleich seine Lehrerthätigkeit (er habilitirte sich 1806, ward 1808 ao. Professor, übernahm aber 1818 die Stelle des Oberbibliothekars) nur kurz war, schon das eine Verdienst, daß man ihm die Zugänglichkeit zu der größten Zahl der griechischen Schriftsteller durch seine kritisch revidirten und verbesserten Textausgaben verdankte, hat auf die philologischen Studien der Lehrer nicht nur, sondern auch auf die der Schüler den wohlthätigsten Einfluß geübt. Wollte man aus den großen Schülerzahlen auf die Blüte der Gelehrtenschulen schließen, so würde man einen großen Irrthum begehen. Während es als ein großes Lob für unser Volk betrachtet werden muß, daß die reichen Stiftungen und die Neigung der Wohlhabenden zur Gewährung von Unterstützungen keinen Armen an Durchführung der wissenschaftlichen Laufbahn verzweifeln hieß, es gieng doch daraus der Schade hervor, daß viele sich lange auf den lateinischen Schulen aufhielten, indem sie dort ein bequemeres Leben fanden, als in einem körperliche Arbeit fordernden Beruf. Mit Ertheilung von Unterricht, mit den durch die Singumgänge**) erzielten Einkünften, mit etlichen Freitischen fristeten manche ihr Leben hin, bis ihnen endlich das Glück eine Dorfschullehrerstelle in den Schoß warf. Ein Hauptantrieb zu studiren war für viele die Militärfreiheit, welche den Studenten gewährt war. Wie häufig hörte man damals die Klage, daß jeder Bauer, welcher es erschwingen könne, seinen Sohn, statt ihn hinter dem Pfluge gehen zu lassen, damit er nicht Soldat werden müße, auf die Universität sende. Wie diese Uebelstände der Regierung nicht entgiengen, bewies sie durch das Rescript vom 8. Nov. 1811, durch welche die Rectoren der lateinischen Stadtschulen bei Ausstellung von Zeugnissen für die Universität mit der größten Gewissenhaftigkeit zu verfahren erinnert und angehalten wurden, doch sagte man auch noch später manchem Rector eine zu große Milde nach.***) Aus den deshalb gemachten Vorschriften und Beobachtungen gieng die Einführung eines Maturitätsexamens hervor, für welches das Mandat vom 4. Juli 1829 die noch jetzt in Kraft stehenden Grundzüge abgab. Die drei Grade wissenschaftlicher Reife, ausgedrückt durch inprimis, omnino, satis dignus, und die Censuren über das Verhalten: nunquam, raro, aliquoties reprehendendus, gelten noch heute, indes werden seit einem Jahre die Censuren in den einzelnen Fächern aufgenommen und so die Charakteristik des Abiturienten vollständiger und specieller gegeben. Mochten auch in andern Ländern äußerlich glänzendere Forderungen gestellt und auf größere Universalität der Bildung gehalten werden, die sächsischen Gymnasien legten den Schwerpunct fort und fort auf tüchtige Betreibung der alten Sprachen und die Anregung der Schüler zu Privatfleiß; die Regierung setzte mehr Vertrauen in den pädagogischen Geist der Lehrer, als in specielle Vorschriften und suchte mehr das Hinübergreifen in die Sphäre der Universität zu verhüten, als der Versuchung diesen

*) In einer besondern Broschüre: Gottfried Hermanns pädagogischer Einfluß, hat Ameis dies weiter und gründlicher ausgeführt.

**) Sowohl von der Thomasschule, als von der Kreuzschule wird über den Abbruch an den wissenschaftlichen Studien geklagt, welche die Alumnen durch ihre Theilnahme an musikalischen Aufführungen erlitten. Von vielen Stadtschulen zogen die Chorsänger zu Weihnachten über 12 Tage auf den Dörfern umher. Viele ruinirten durch die Ungunst der Witterung ihre Gesundheit, viele leider auch durch das während der Zeit geführte liederliche Leben.

***) Gretschel III. S. 358 und S. 625.

Fehler zu begehen Raum zu gestatten.*) So schmerzvoll für das ganze Land der Verlust der Fürstenschule zu Pforta war (1815 vgl. Wiese das höhere Schulwesen in Preußen S. 267 ff.), um so ernstere Fürsorge trug die Regierung für die Vermehrung der Einkünfte der beiden ihr gebliebenen. Die Ausgleichung mit Preußen gewährte dazu manche Mittel und Grimma ward von 80 auf 120 Alumnenstellen erweitert.**) Da die Stadträthe ihre Gelehrtenschulen bei der Steigerung der Ansprüche und Bedürfnisse kaum zu erhalten im Stande waren, wurde wenigstens ein Anfang mit Unterstützung von Staatswegen gemacht, indem 1824 die Stände für Zwickau, Chemnitz, Annaberg, Plauen, Schneeberg, wozu später auch Freiberg hinzukam, jährlich 900 Thlr. verwilligten. Den Anstrengungen Friedrich Augusts I. und seiner Räthe war es auch zu verdanken, daß endlich die Schwierigkeiten, welche der Ausführung des von Rudolf Vitzthum von Apolda am 21. Sept. 1638 errichteten Testaments entgegenstanden, endlich hinweggeräumt wurden und am 16. März 1827 das Vitzthum'sche Geschlechtsgymnasium in Verbindung mit der Blochmann'schen Erziehungsanstalt ins Leben trat.***) Wir können wohl, was wir bei den früheren Perioden gethan, um eine annähernde Charakteristik des in den Gymnasien herrschenden wissenschaftlichen Lebens zu geben, die Nennung der bedeutendsten Lehrer hier ersparen, weil dieselbe gar zu viel Raum in Anspruch nehmen würde und den meisten Lesern dieses Buchs die Männer noch in lebhafter Erinnerung sind. — Sehr viel geschah in der besprochenen Periode für das Volksschulwesen. Die beiden Generalien vom 28. April und 23. April 1811 schufen Einrichtungen, welche fast dreißig Jahre in Kraft blieben. Die Termine zur Confirmation wurden zweimal jährlich festgestellt, Ostern und Michaelis.†) Die Gemeinden wurden zur Anschaffung und Erhaltung der Schulmaterialien verpflichtet. Die jetzt in den Schulplan aufgenommenen gemeinnützigen Kenntnisse wurde geboten in den öffentlichen Schulstunden zu lehren, weil viele Schullehrer durch Ertheilung von Privatunterricht sich einen Nebenverdienst verschafften. Für die gedeihliche Ertheilung des Unterrichts und genaue Ausführung der vorgeschriebenen Einrichtungen wirkte das Rescript vom 17. Mai 1816, indem es die Visitation durch die Superintendenten und geistlichen Inspectoren häufiger anzustellen gebot und dafür ein Regulativ feststellte.††) Was von Friedrich Augusts des Gerechten Regierung schon oben als höchst bewundernswerth gerühmt ward, erhält die glänzendste Bestätigung durch das Rescript, welches auf ständischen Antrag am 16. Juli 1813, also mitten zwischen den Schlachten von Bautzen und Dresden, als das Land mit zahlreichen Kriegsheeren angefüllt war, erlassen ward. Eine vom Oberconsistorium zu verwaltende Schulkasse ward errichtet, aus welcher Beihülfe zur Errichtung neuer Schulen (wo die Schülerzahl oder andere dringende Ursachen die Trennung mehrerer bis dahin in einen Bezirk vereinigten Ortschaften nothwendig machte) oder zur Anstellung von Hülfslehrern, Unterstützungen bei Emeritirungen theils für die Emeriti, theils für die Substituten, Gratificationen an verarmte Schullehrer, deren Wittwen und Waisen, Bestreitung des bei den Visitationen und Schulprüfungen nothwendigen

*) Gretschel III. 681.

**) Gretschel III. 628.

***) Seit 1861 ist dasselbe von der Blochmann'schen Anstalt getrennt, das Alumnat erweitert, die Lehrziele und Einrichtungen den übrigen Gymnasien des Landes gleichgestellt worden. Nicht allein durch ihre überaus reiche Dotirung, sondern auch durch die ernste und tüchtige Durchführung ihres Planes bildet die Anstalt eine der Zierden unsers Landes.

†) In den meisten Gegenden des Landes ist nur die Osterconfirmation üblich; aber im höheren Gebirg, wo die Ortschaften und Gehöfte weit aus einander liegen, wird zweckmäßig die zu Michaelis festgehalten, da die Kinder während des Winters den Confirmandenunterricht in der Wohnung des Pfarrers regelmäßig nicht würden besuchen können. Uebrigens s. Gretschel III. S. 354 f.

††) Gretschel III. S. 681.

Aufwands gewährt werden sollte.*) Zur Gründung derselben wurde eine allgemeine Kirchencollecte und eine Abgabe von Trauungen bestimmt. Von den Seminarien erhielt das zu Freiberg 1807 eine Beihülfe aus den Kirchen- und Hospitalkassen der Stadt, ward 1809 mit dem Gymnasium in Verbindung gesetzt und erhielt 1812 eine ständische Bewilligung von 500 Thlrn. Für das Seminar in Friedrichstadt-Dresden wurde 1817 ein jährlicher Zuschuß von 350 Thlr. bewilligt. In demselben Jahr wurde durch reiche Privatstiftung und bedeutende ständische Dotirung das Schullehrerseminar in Bautzen gestiftet. Durch eine ähnliche Privatstiftung entstand das Freiherrlich Fletscher'sche Seminar in Dresden.

Auf der Weltausstellung zu Paris im J. 1867 hat das königlich sächsische Ministerium des Cultus und des öffentlichen Unterrichts für das, was es dort über das Unterrichtswesen seines Landes zur Kenntnis und Anschauung gebracht, die goldne Preismedaille erhalten. In eine ganz neue Phase trat das gesammte Unterrichtswesen Sachsens ein durch die am 4. Sept. 1831 publicirte Constitution. Unter den sechs Ministerien, welche infolge davon am 7. Nov. ins Leben traten, ward das des Cultus und öffentlichen Unterrichts die einheitliche Oberbehörde für alle Kirchen- und Schulsachen. In Kirchensachen bildet das Consistorium zu Dresden die zweithöhere Instanz, in Schulsachen die für Kirche und Schule bestehenden Abtheilungen der im J. 1835 errichteten vier Kreisdirectionen. Wir dürfen zuerst nicht unerwähnt lassen, daß mit dieser Veränderung die Fürsorge der Könige Anton (1827—36) und Friedrich Augusts II. (1830, Mitregent bis 1854) auch im Unterrichtswesen nicht zurückgetreten ist, und daß namentlich des jetztregierenden Königs Majestät, wie er als der erste Gekrönte in den Wissenschaften allgemein anerkannt wird, eine persönliche Theilnahme und ein Wohlwollen für die Unterrichtsanstalten, für Lehrer und Schüler fort und fort an den Tag legt, daß noch die spätesten Nachkommen des von ihm gewirkten Segens dankbarlichst eingedenk sein werden. Wir achten uns auch verpflichtet, die Namen der Minister Müller, von Carlowitz, v. Wietersheim, von Falkenstein und der Räthe Hübel, Schulze, Meißner, Gilbert zu nennen, weil ihnen das Vaterland die Thaten verdankt, durch welche ihm eine beneidenswerthe und vielfach beneidete Blüte seines Unterrichtswesens zu Theil ward. Eine der ersten Verordnungen des neuen Ministeriums war die Bekanntmachung über die Erfordernisse der Aufnahme als Zögling in eine der beiden Landesschulen zu Meißen und Grimma, das dabei stattfindende Verfahren und die für die aufgenommenen zu erfüllenden Bedingungen vom 7. Dec. 1832,**) eine übersichtliche und klare Zusammenfassung der in verschiedenen einzelnen Verordnungen enthaltenen Bestimmungen und Ergänzung derselben in liberaler, aber vorsichtiger Weise. Eine ungemeine Schwierigkeit ergab sich durch die Verhältnisse der städtischen Schulen. Das Anwachsen der Einwohnerzahlen machte Theilungen der untern Classen und Anstellung mehrerer Lehrer nothwendig, die im hohen Grade gestiegne gewerbliche Thätigkeit forderte eine Vorbereitung für das Leben, wie sie die Gymnasialbildung nicht gewährte und nicht gewähren konnte, ohne den nachtheiligsten Abbruch zu leiden. Die städtischen Kassen reichten zur Befriedigung der Bedürfnisse nach beiden Seiten nicht aus. Das Ministerium forderte 7000 Thlr. von den Kammern. Aus deren Mitte selbst ward die Summe als unzureichend befunden, eine Mehrforderung gewünscht. Die Regierung hatte gewiß Gründe genug, eine solche bedenklich zu finden. Etliche lateinische Schu-

*) Gretschel III. S. 625. Die Kasse ist jetzt unter die Verwaltung des Cultusministeriums gestellt und durch Verordnung vom 20. Juli 1840 zwei Collecten zur Unterstützung armer, alter oder sonst bedrängter Lehrer und ihrer Wittwen und Waisen an den beiden Bußtagen nach Reminiscere und vor der Todtenfeier bestimmt. In der Lausitz werden diese Collecten nicht gesammelt. Uebrigens steht das Cultusministerium im Begriff, durch Errichtung einer Emeritenkasse, wie sie bereits für die Geistlichen besteht, für die Zukunft der Lehrer Sorge zu tragen.

**) In besonderem Abdruck Dresden 1833. K. Hofbuchdruckerei von Meinhold und Söhnen.

len wurden eingezogen, Marienberg, Chemnitz, Schneeberg, zuletzt auch Annaberg, mit den beiden Fürstenschulen blieben 11 Gymnasien. Rechnen wir von diesen das Vitzthum'sche ab, weil es nicht auf Sachsen zunächst berechnet ist, so kommt erst auf 220000 Einwohner ein Gymnasium, gegen andere Länder, z. B. Preußen, ein sehr ungünstiges Verhältnis. Da man jetzt erst auf 916 Seelen einen Gymnasialschüler rechnen kann, so mag die Verringerung der Anstalten als eine völlig wohlberechtigte erscheinen, zumal wenn man bedenkt, daß infolge der oben erwähnten Verhältnisse eine viel zu große Zahl von studirten Leuten vorhanden war.*) Allein einerseits beginnt sich doch schon für die Aemterbesetzung empfindlicher Mangel zu zeigen, andererseits kann man mit Recht behaupten, daß durch die locale Entfernung eines Gymnasiums in ganzen Bezirken die meisten Knaben, welche das Studiren ergriffen haben würden, zur realistischen Bildung gezogen worden sind. Die Regierung bemüht sich eifrig, den entstandenen Schaden auszugleichen, und gerade jetzt schweben Verhandlungen über Errichtung von 2 neuen Gymnasien. Schon waren die Forderungen der Neuzeit in den Lehrplänen der Gymnasien berücksichtigt, aber es bedurfte bestimmter Einreihung in festgesetzte Verhältnisse, bestimmter Normen über die zu erreichenden Ziele. Nachdem 1843 ein Regulativ über den geschichtlichen und bald darauf ein gleiches für den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften festgestellt waren, ward am 27. Dec. 1846 das Regulativ für die Gelehrtenschulen**) publicirt. Wir erkennen als einen unbedingten Vorzug desselben an, daß der classische Unterricht als die Hauptgrundlage der Gymnasialbildung nicht allein festgehalten, sondern dies auch äußerlich markirt und innerlich durchgeführt ist, indem die volle Hälfte der Stundenzahl und demnach auch des Privatfleißes ihm zufällt. Correctes Schreiben der Sprache — auch in gebundener Rede und geläufiges Reden des Lateins (im Griechischen Uebersetzungen aus dem Deutschen) werden nur in dem Sinne gefordert, daß — abgesehen von der dadurch zu erreichenden Gymnastik des Geistes — ohne Erwerbung dieser Fertigkeit ein gewandtes und tieferes Verständnis des antiken Geists nicht möglich ist. Den beiden Fürstenschulen kommt für diese Uebungen der traditionelle Schülergeist zu Hülfe, aber auf allen Gymnasien wird demselben Ziele zugestrebt. Freilich hört man Klagen, daß die Fertigkeit abnehme, und zwar gerade von Seiten der Universität, von wo durch den Gebrauch der deutschen Sprache in Dissertationen, Disputationen und Prüfungen allerdings nicht ermunternd auf den Geist der Schüler eingewirkt wird. In diesem Augenblick geht man mit einer Umgestaltung der Gymnasien um, wozu das Verhältnis zum norddeutschen Bunde und die im Januar zu Berlin gehaltenen Conferenzen Anlaß und Richtung gegeben haben. — In der Errichtung einer Realschule gieng die Stadt Leipzig dem ganzen Lande voran, einige andere Städte folgten dem Beispiele und die Regierung gründete mehrere. Eingedenk der in andern Ländern gemachten Erfahrungen, des Schwankens über den Begriff und die aus demselben herzuleitenden Consequenzen, verfuhr das Ministerium weise, daß es ebenso Ausschreitungen verhütete, wie Erfahrungen zu machen möglichst freien Spielraum gewährte. Selbst der schon früher von einzelnen Pädagogen beantragte Versuch, auf dem gemeinsamen Unterbau progymnasialer Bildung die beiden Anstalten: Gymnasium und Realschule, zu errichten, wurde gemacht und es giengen daraus die vereinigten Gymnasial- und Realschulanstalten zu Plauen und zu Zittau hervor. Um dies vorauszunehmen, der an und für sich herrliche und wohlberechtigte Gedanke hat sich praktisch nicht ausführbar bewiesen: die gemeinsamen Progymnasialclassen boten in ihrer Ueberfüllung keinem der beiden Bildungswege genügende Vorbereitung. An beiden

*) Die Militärfreiheit der Studirenden wurde aufgehoben. 1834 war der Verf. dieses Artikels unter den ersten, welche sich zur Aushebung stellten.

**) Codex des im Königreich Sachsen geltenden Kirchen- und Schulrechts. S. 659—75. 2. Aufl. herausg. von Ed. Schreyer. Leipzig 1864.

Orten stellte sich die völlige Trennung als nothwendig heraus und so haben die Anstalten nichts eigenthümliches behalten, als daß beide Zweige unter gemeinsamer Direction und Disciplin stehen und einzelne Lehrer des einen einzelne Unterrichtsstunden in dem andern ertheilen. Auf Grund der gemachten Erfahrungen, eingehender Berathungen von Fachmännern und Berücksichtigung dessen, was im Ausland durchgemacht worden war, wurde das Regulativ für die Realschulen im Königreich Sachsen unter dem 2. Juli 1860 publicirt.*) Bedenkt man die Schwierigkeit der Aufgabe, die verschiedensten Berufskreise des praktischen und technischen Lebens zu berücksichtigen und dabei doch eine einheitliche Organisation zu finden, so wird man die Weisheit anerkennen, mit welcher hier allgemeine Bildung mit der Vorbildung für einen speciellen Beruf vermittelt ist. Allerdings war die Vielheit der Lehrgegenstände nicht zu vermeiden (die Maturitätsprüfung fordert neben 7 schriftlichen Arbeiten das mündliche Examen in 13 Gegenständen), allerdings macht dieselbe jede Concentration der Arbeit fast unmöglich, — kein Lehrgegenstand konnte mit mehr als 4 Stunden bedacht werden, die meisten haben nur 3 oder 2, ja mancher ist mit nur 1 angesetzt — und dazu tritt noch die Kürze der Zeit und die Unreife des Alters der Schüler, indem vom vollendeten 10. Jahre bis zum 16. der Cursus beendet sein soll**): indes das Regulativ enthält die zweckmäßigsten Vorschriften und methodischen Rathschläge zur Ueberwindung dieser Schwierigkeiten. Zwei Uebelstände treten gegenwärtig noch immer hervor, einmal ist eine richtige Schätzung der durch die Realschulen zu erwerbenden allgemeinen Bildung zu vermissen: Kaufleute wollen von der höheren Mathematik und Naturwissenschaften, Techniker von den neueren Sprachen nichts wissen, sodann daß die Forderungen der höheren Lehranstalten, für welche die Realschulen vorbereiten: der polytechnischen Anstalt in Dresden, der Gewerbschule in Chemnitz, der Bergakademie in Freiberg, der Forstakademie in Tharand, viel weniger auf das Gesammtresultat der Bildung, als auf die Leistungen in den für sie nothwendigen Fächern gerichtet sind, vielleicht gerichtet sein müßen. Indem in den Maturitätszeugnissen keine Gesammtcensuren, sondern nur Censuren in den einzelnen Fächern ertheilt werden, fällt jede Compensation hinweg und wird bei den Schülern eine geringere Werthschätzung gewißer ihnen nicht unmittelbar dienenden Fächer erzeugt. Ausgezeichnete Lehrer vermögen dies zu überwinden, allein Kampf und Sorge bleiben nicht aus. Immerhin giebt der Umstand, daß während die Ueberfüllung in den untern Classen Theilung in zwei und noch mehr Parallelclassen nothwendig macht, die oberen, namentlich die ersten Classen eine ganz unverhältnismäßig kleine Schülerzahl aufweisen***), zu ernstem Nachdenken Veranlassung. Das Exposé S. 17 deutet an, wie infolge der für den norddeutschen Bund veränderten Militärorganisation eine wesentliche Vermehrung der Zahl der Realschulen zu erwarten sei, da mit der ganzen oder theilweisen Beendigung ihres Lehrcurses sehr erhebliche Vortheile für den Militärdienst verbunden sind. In der That wird bei dem gegenwärtigen Landtag über die Errichtung neuer Realschulen verhandelt. — Die Bildung von Lehrern bildet gewißermaßen die Spitze aller dieser Organisationen: sie findet ihren Abschluß in dem Regulativ, die für die Candidaten des höheren Schulamts zu haltenden Prüfungen betreffend vom 12. Dec. 1848.†) Die Lehrer an den Gymnasien und Realschulen müßen volle Gymnasial- und Universitätsbildung erlangt haben. Ausgenommen sind nur die Fachlehrer für Turnen, Zeichnen und Singen, eingeschlossen aber auch die Lehrer an den Anstalten, welche wir mit dem Namen Bürgerschulen

*) Codex S. 836—57.

**) Der Umstand, daß die meisten Schüler eine Lehrzeit im erwählten Berufe zu bestehen haben, macht es unräthlich, daß sie schon in vorgeschrittenem Alter in diese eintreten.

***) Das Verhältnis der ersten Classen zu dem Gesamtcötus ist 1: 20. Für die meisten einzelnen Anstalten stellt sich dasselbe noch ungünstiger, da die beiden Dresdner Realschulen gewöhnlich über die Hälfte sämmtlicher Schüler der ersten Classen zählen.

†) Codex S. 691 folg.

bezeichnen wollen. Durch die Bestehung der Staatsprüfung am Schlusse der Universität und die lobenswerthe Bestehung des Probejahrs*) werden die Candidaten sofort anstellungsfähig.

Die Commission für die Prüfungen ist unter dem Vorsitz des königl. Bevollmächtigten bei der Universität aus Professoren der Hochschule gebildet: für die Pädagogik und die praktische Lehrprobe sind die Rectoren der beiden Leipziger Gymnasien zugezogen. Die Forderungen sind so bemessen, daß weniger auf den Umfang allerwärts zusammengerafften Wissens als auf die Gediegenheit der Bildung in den Hauptfächern Werth gelegt wird. Daher sind drei Sectionen gebildet, die erste für Philologen, die zweite für Real- und höhere Volksschullehrer, die dritte für Fachlehrer der Mathematik und Naturwissenschaften. Eine Schöpfung neueren Datums ist das pädagogische Seminar, welches unter der Leitung des ordentlichen Professors der Pädagogik und eines der Rectoren der Leipziger Gymnasien die den höheren Lehrfächern sich widmenden jungen Leute nach dem zweiten Jahre der Universitätsstudien ebenso durch Besprechungen und Disputationen über die Theorie der Unterrichtsmethoden aufklärt, wie unter Zuziehung von Schülern aus der Realschule oder einem Gymnasium zu praktischen Lehrversuchen anleitet. Auch für die Wissenschaftlichkeit der Philologen ist durch das erweiterte philologische Seminar treffliche Fürsorge getragen.

Zur Charakterisirung des gegenwärtigen Zustands der höheren Schulen in Sachsen diene noch Folgendes:

Von den Gymnasien des Landes sind 1) die beiden Fürstenschulen zu Grimma und Meißen ganz auf Stiftungsfonds mit einem Zuschuß des Staats gegründet; 2) die Thomas- und die Nicolaischule zu Leipzig und das Gymnasium zum heil. Kreuz in Dresden sind ganz städtisch; 3) das Vitzthum'sche Gymnasium zu Dresden ist ganz Privatstiftung; 4) die Gymnasien in Plauen, Zwickau, Freiberg, Bautzen und Zittau sind ursprünglich städtischen Patronats, aber vom Staate bedingungs- und vertragsweise übernommen.

Das Schulgeld wird gegenwärtig allenthalben mit Ausnahme der Fürstenschulen erhöht, so daß der Minimalsatz 30, der Maximalsatz 60 Thlr. beträgt. Schulkassen existiren überall unter besondrer Verwaltung. — Die Schülerzahl einer Classe ist auf 40 bestimmt, im Fall dauernder höherer Frequenz Trennung in zwei Classen angeordnet.

Alle Gymnasien sind evangelisch-lutherisch. Für Katholiken gelten dieselben Bestimmungen, wie bei den Volksschulen. In die Alumnate der Fürstenschule können stiftungsmäßig keine Katholiken aufgenommen werden.

Die beiden Fürstenschulen stehen unmittelbar unter dem Cultusministerium. Bei den übrigen Gymnasien besteht als Zwischenbehörde zwischen dem Ministerium und dem Lehrercollegium die Gymnasialcommission, gebildet aus dem ersten Geistlichen der Stadt, einem Vertreter des Stadtraths und einem durch Cooptation erwählten, vom Ministerium bestätigten Vertreter der Bürgerschaft. Der Director ist entweder stimmführendes Mitglied oder doch in allen Fällen als berathendes zuzuziehen. — Der Director (Rector) hat die Verantwortlichkeit für die Leitung der Schule. Gegen die Beschlüsse des Lehrercollegiums steht ihm Suspension unter unmittelbarem Bericht an das Ministerium zu.

Die Zahl der Schüler aller Gymnasien beträgt ungefähr 2700. Damit ist das Bedürfnis nicht befriedigt, und denkt der Staat mit Genehmigung der Stände an Errichtung von zwei neuen Gymnasien (wahrsch. Chemnitz und Dresden). Der Zudrang zu den Gymnasien ist zusehends bei allen Ständen wieder im Zunehmen, doch gelangt nur ungefähr $^2/_5$ zu den akademischen Studien. Die Zahl der Abiturienten beträgt durchschnittlich jährlich 150.

*) Fast stets gewährt das Ministerium für die Abhaltung des Probejahrs eine Gratification; sehr viele haben schon während desselben provisorische Anstellungen gefunden.

Es existiren nur Gymnasien. Die Benennung Progymnasium bleibt nur in den Städten, wie Schneeberg, Annaberg, Chemnitz, wo die Schüler bis zum 14. J. zum Besuch eines Gymnasiums vorbereitet werden. Die Fürstenschulen haben nur die (6) obern Classen.

Uebergangsanstalten zwischen Universität und Gymnasium giebt es nicht.

Die Gesammtzahl der ordentlichen Lehrer beträgt gegenwärtig 165. Hülfslehrer sind nur die Fachlehrer für Gesang, Turnen und Zeichnen. Nur die Lehrer der Oberclassen erhalten durch besondre Verleihung das Prädicat Professor, der Titel der übrigen Lehrer ist Oberlehrer. Gegenwärtig kommt auf c. 230000 Einwohner ein Gymnasium und ungefähr auf 150 Volksschüler ein Gymnasialschüler.

Der Gesammtaufwand für die Gymnasien, der größtentheils aus Stiftungsfonds bestritten wird, beträgt ungefähr 300000 Thlr. Der bewilligte Staatszuschuß belief sich in der vorigen Etatsperiode auf 52788 Thlr (einschl. der Realschulen), wird aber gegenwärtig bedeutend erhöht. Die Schulgelder betrugen etwa 30000 Thlr. Der öffentliche Schulgelderlaß beträgt 5%, wird aber meist in bedeutenderer Höhe gewährt. — Alle Gymnasien haben Stiftungen für Prämien und Stipendien, auch auf die Universitätszeit zu verleihende. Der Staat verleiht 180 Universitätsstipendien von 30—50 Thlr. jährlich und 60 Convictoriumfreistellen.

Zum Eintritt in die unterste Classe wird ein Alter von 9 Jahren und von Kenntnissen und Fertigkeiten das Maß erfordert, welches eine gute Bürgerschule bis zu diesem Alter gewährt, daneben Fertigkeit im Lesen des Lateinischen und ein guter Anfang in der lateinischen Handschrift.

Der Gymnasialcursus dauert 9 Jahre und ist demnach mit dem 18. Jahre absolvirt; factisch aber ist für beides ein höheres Alter gewöhnlich. Die Durchschnittszahl für den Uebergang zur Universität ergiebt das 19. Lebensjahr. — Gegenwärtig haben alle Classen Jahrescurse und werden die bisherigen Aufnahmen und Versetzungen zu Michaelis in Wegfall gebracht. — Nur Fachlehrer führen die Schüler durch mehrere Classen in ihren Fächern.

Unterrichtszeit: alle Wochentage mit zwei lectionsfreien Nachmittagen (gewöhnlich Mittwoch und Sonnabend.) Vormittags Sommer von 7—11, Winter 8—12, Nachmittags von 2—4.

Alle Unterrichtsfächer mit Ausnahme des Hebräischen, des Turnens, Zeichnens und Gesangs sind obligatorisch.

Lehrplan:

	Relig.	Deutsch.	Latein.	Griech.	Hebr.	Franz.	Mathem.	Naturw. (Phys. u. Naturg.)	Geschichte.	Geogr.
Ia (oberste Classe)	2	3	8	6	2	2	4	2	3	—
Ib	2	3	8	6	2	2	4	2	3	—
IIa	2	2	10	6	2	2	4	2	3	—
IIb	2	2	10	6	—	2	4	2	3	—
IIIa	2	2	10	6	—	2	3	—	2	2
IIIb	2	2	10	6	—	2	3	—	2	2
IV	3	2—3	9—10	6	—	2	3	2	2	2
V	3	2—3	9—10	—	—	2	3	2	2	2
VI	3	4	9—10	—	—	—	3	2	2	2

Es sind keine Lehrbücher allgemein vorgeschrieben. Die Lehrercollegien haben über die Einführung zu berathen, und ihre Vorschläge dem Ministerium zur Genehmigung einzureichen.

Religion wird an allen Gymnasien durch ordentliche, auch in andern Fächern unterrichtende Lehrer gelehrt. Ziel: eine der wissenschaftlichen Vorbildung angemessene, in Schrift und Vernunft gegründete Kenntnis der christlichen Glaubens- und Sittenlehre und gute Bekanntschaft mit den Hauptereignissen der christlichen Religions- und Kirchengeschichte in ihrem Zusammenhang. Den kirchlichen Katechisationen wohnen die Gym-

nasialschüler nicht bei. Die Fürstenschulen und das Gymnasium zu Zwickau bereiten die Confirmanden nur durch ihren Religionslehrer vor; bei den andern Gymnasien nehmen dieselben an dem Confirmandenunterricht der Geistlichen theil. Morgen- und Abendgebet ist bei allen Alumnaten gesetzlich; außerdem findet überall wöchentlich eine Bibellection statt, d. h. eine an eine Schriftstelle angeschlossene katechetische und erbauliche Unterrichtsstunde (am Schluß der Woche bei den andern Gymnasien, am Sonntag bei den Fürstenschulen). Formulare sind nicht vorgeschrieben. Gebet am Anfang und Schluß der Lectionen ist selbstverständlich. Besondere kirchliche Feier mit Predigt findet an den Stiftungsfesten der Fürstenschulen statt. Schulorgeln sind in einigen Gymnasien vorhanden. Alle haben gemeinsame Abendmahlsfeiern (2 im Jahre), verpflichten ihre Schüler zum Kirchenbesuch und überwachen sie dabei. An den meisten Gymnasien sind Schüler bei dem Kirchenchor betheiligt.

Ueber die übrigen Unterrichtsgegenstände sind die neuen Lehrpläne noch in Bearbeitung begriffen.

Privatunterricht ist dem Lehrer erlaubt, so weit seine öffentlichen Stunden nicht darunter leiden.

Hausaufgaben werden den Schülern reichlich gegeben; die Controle und Correctur wird sehr fleißig und sorgfältig getrieben. In den obern Classen werden ungefähr 30, in den unteren 15 Stunden wöchentlich für den häuslichen Fleiß in Anspruch genommen.

Lehrer- und Schülerbibliotheken sind überall vorhanden. Die letztern bestehen, wo nicht Stiftungen vorhanden sind, durch Beiträge der Schüler und haben den Zweck, den häuslichen Fleiß und den öffentlichen Unterricht zu unterstützen; sie sind in Classenabtheilungen gebracht. Verwaltung unter Aufsicht des Rectors durch einen Lehrer. — Alle Gymnasien haben eigene Schulgesetze, gewöhnlich gedruckte; dieselben werden durch halbjährliche Vorlesung dem Cötus eingeprägt. — Ferien hat jedes Gymnasium jährlich 10 Wochen, darunter 4 Wochen im Sommer.

Realschulen bestanden bisher 7 vollständige und eine unvollständige. Gegenwärtig ist man mit Errichtung von zwei neuen vollständigen Staatsrealschulen beschäftigt und die meisten Städte errichten an ihren Bürgerschulen Realclassen. Statistische Zusammenstellungen sind daher im gegenwärtigen Zeitpunct in dieser Beziehung nicht zuläßig. 1865 zählten die 7 Realschulen 1892 Schüler und 151 Lehrer.

Zu gerechtem Stolze fühlt sich jeder Sachse veranlaßt durch die von Freund und Feind thatsächlich anerkannte Intelligenz seiner Bevölkerung und diesen Ruhm verdankt es der Gesetzgebung über und der festbegründeten Ordnung in seinem Volksschulwesen. Die Grundlage des jetzigen Zustandes bildet das Gesetz vom 6. Juni 1835 und die Ausführungsverordnung vom 9. Juni desselben Jahres.*) Dasselbe geht von der Voraussetzung aus, daß alle Kinder vom 6.—14. Lebensjahre Unterricht in der Religion, Sprach- und Leseübungen, Kalligraphie, Orthographie, Anleitung zur Abfassung der im Leben am häufigsten vorkommenden schriftlichen Aufsätze, Kopf- und Tafelrechnen, Naturkunde, Geschichte und Geographie zunächst des Vaterlandes, Unterricht im Gesang bedürfen. (In neuerer Zeit ist auch das Turnen als obligatorischer Unterrichtsgegenstand der Volksschule anerkannt, wozu die Lehrer in der Centralturnlehrerbildungsanstalt in Dresden ausgebildet werden.) Es erkennt aber verschiedene Grade dieses Bedürfnisses an und umfaßt demnach viele Abstufungen unter dem Namen der Elementarvolksschule. Zwar bleiben die Unterrichtsgegenstände auch für die geringste Dorfschule dieselben, aber den Gemeinden ist es überlassen, eine oder mehr Classen zu errichten. Alle Stadtschulen haben dasselbe Ziel als Minimalleistung festzuhalten, aber sie können den Unterricht weiter führen und je nach den Bedürfnissen auch andere Gegenstände dazu nehmen, deutsche Literatur, Geometrie, Zeichnen, Französisch. Ein Normallehrplan besteht nicht. Das

*) Codex S. 430—459.

Gesetz überläßt der Ortsschulbehörde die Ordnung in Lehrplänen und Localschulordnungen, welche jedoch der Prüfung und Genehmigung der vorgesetzten Schulbehörde unterliegen. Das Gesetz spricht ferner den Schulzwang für alle Kinder aus, weil ohne ein gewißes Maß an Bildung und Erziehung seiner Bürger der Zweck des Staates gar nicht oder nicht vollständig erreichbar ist. Selbst herumziehende Eltern, wie Schauspieler u. dgl., werden zwangsweise angehalten, ihren Kindern Schulunterricht angedeihen zu lassen. Das Volk empfindet diesen Zwang nicht, indem es durch seine Bildung die feste Ueberzeugung gewonnen hat, es könne für seine Kinder nicht besser sorgen, als durch möglichste geistige Ausbildung.*) Jeder Ortseinwohner hat zwar die Freiheit, seine Kinder geeignetem Privatunterricht oder andern Unterrichtsanstalten anzuvertrauen, allein er wird dadurch nicht entbunden, ein Schulgeldäquivalent zu entrichten und zu den Schulbedürfnissen des Orts beizutragen. Privaterziehungs- und -unterrichtsanstalten unterliegen derselben Beaufsichtigung, wie die öffentlichen; die Lehrer derselben haben ihre Befähigung durch Prüfungen nachzuweisen. Der Minimalsatz wöchentlichen Schulgelds beträgt einen Neugroschen und steigt bis zu 18 Thlr., in den höheren Bürgerschulen der größeren Städte bis zu 36 Thlr. Die weiteren Kosten werden nach dem Steuercensus aufgebracht. Die Minimalgehalte der Lehrer sind 150 Thlr., in Städten von 5000—10,000 Einw. 180 Thlr., in Städten über 10,000 E. 200 Thlr. Sie steigen aber nach der Dienstzeit von 5 zu 5 Jahren (das 25. Lebensjahr des Lehrers bildet den Ausgangspunct) in der ersten Classe von Schulen auf 180, 210, 240, 270, in der zweiten auf 210, 250, 320, 360, in der dritten auf 240, 280, 320, 360 Thlr. In den kleinsten Landschulen betragen die Dienstalterszulagen nur je 10 Thlr. Die größeren Sädte haben natürlich schon um des Lebensbedürfnisses willen höhere Gehaltsätze annehmen müßen. Errichtung und Erhaltung der Elementarschulen ist Sache der bürgerlichen Gemeinden, welche zu Schulgemeinden organisirt und erweitert sind. Die Verpflichtung, eine besondere Ortsschule zu errichten, beginnt der Regel nach mit dem Vorhandensein von 60 schulpflichtigen Kindern, welche Zahl die für einen Lehrer höchste ist. Indes sind die kleinsten Dörfer und einzelne Häuser mit größeren in Schulbezirke vereint, deren jeder nach Bedürfnis und Zahl der schulpflichtigen Kinder eine oder mehrere Elementarschulen errichtet.

Alle Schulen sind confessionell; aber die Mitglieder jeder im Königreich zugelassenen christlichen Kirchengesellschaft können eigene Schulen für ihre Kinder errichten, doch unter Genehmigung des Ministeriums für Cultus und öffentlichen Unterricht, welches darauf zu sehen hat, daß die neuen Schulen den Bestimmungen des Elementarvolksschulgesetzes gemäß eingerichtet werden. Wo keine öffentliche Schule für ihre Confession besteht, sind die Kinder verpflichtet, in die Orts- oder Bezirksschule zu gehen, nicht aber, am Religionsunterricht theilzunehmen, für welchen die geistliche Behörde der Confession Sorge zu tragen und dafür Rechenschaft zu geben hat. Rücksichtlich desselben haben die Ortsobrigkeiten selbst Zwangsmittel anzuwenden. Die einer andern Confession angehörigen Mitglieder der Ortsgemeinde haben, wenn sie keine eigene Schule errichten, die Lasten der Schule mitzutragen, genießen jedoch eine billige Ermäßigung des Schulgelds, wenn ihre Kinder nicht am Religionsunterricht der Ortsschule theilnehmen. Jede Schulgemeinde hat einen Ortsschulvorstand unter dem Vorsitz des oder eines der Geistlichen, durch — wenigstens drei — Mitglieder der örtlichen Verwaltungsbehörden gebildet (in Städten sind die Directoren beigezogen). Wo mehrere Ortschaften in einen Schulbezirk vereinigt sind, müßen sie alle verhältnismäßig vertreten sein. Zum Geschäftskreis des Ortsschulvorstands gehört die Sorge dafür, daß die ergangenen und ergehenden Vorschriften und Verordnungen ge-

*) Das Exposé S. 7 spricht aus, daß die Nöthigung zu Strafen nie häufig gewesen und mit der Zeit immer seltner geworden ist.

hörig ausgeführt werden, die Handhabung der Schulpolizei, insbesondere Abstellung der Schulversäumnisse, Aufsicht über das Schulvermögen und die Schulgebäude, sowie Verwaltung der Schulkasse. Die Schulinspection üben die Superintendenten in Gemeinschaft mit den Gerichtsamtleuten aus; insbesondere ist den ersteren die Aufsicht über den inneren Zustand der Schule, über Unterricht und Lehrer anvertraut und haben sich dieselben durch regelmäßige, auch unerwartete Revisionen davon zu unterrichten und jährliche Berichte abzustatten. Die Kreisdirectionen bilden als Consistorialbehörden für ihre Bezirke die mittlere Instanz, dem Ministerium steht die Oberaufsicht, Gesetzgebung und Organisation zu.

1867 zählte das Land bei fast 2½ Millionen Einwohner 400,229 schulpflichtige Kinder, 199,446 männlichen und 200,783 weiblichen Geschlechts, etwa 17% der Bevölkerung. Die der evangelischen Confession wurden in 1936 öffentlichen Elementarvolksschulen von 3400 ständigen und 542 Hülfslehrern unterrichtet, die Katholiken in 40 Schulen von 54 Lehrern; Lehrerinnen bis jetzt ungefähr 100 (die Stimmung für solche ist günstig); Schulbezirke etwa 1200; Zahl der Stadtschulen ungefähr 300; in den größeren Städten werden fast halbjährlich neue errichtet. Auf ungefähr 600 Einwohner kommt ein Volksschullehrer. Etwa 1000 Schulgemeinden haben nur einen Lehrer. Die Gehalte der Lehrer werden mit 1 Million Thlr., der Gesammtaufwand wird mit 1½ Millionen nicht zu hoch berechnet, der Zuschuß des Staats betrug gleichwohl nicht mehr als 50,825 Thlr. und waren die Behörden öfter in der Lage, Gemeinden von zu großem Aufwand abzuhalten.*) Rekruten, die nicht lesen und schreiben können, kommen nicht vor, wenn auch wegen mangelnder Uebung die Fertigkeit abgenommen hat. Auch die Zahl der Erwachsenen, die nicht lesen und schreiben könnten, ist unerheblich.

Sonntagsschulen, bestimmt den Elementarschulunterricht fortzuführen und deshalb dem Cultministerium untergeordnet, haben keinen Zwangsbesuch und werden vom weiblichen Geschlecht fast gar nicht benützt (1865: 93 mit 7024 Schüler). Den Unterricht ertheilen die öffentlichen Lehrer der Volksschulen; erhalten werden sie durch Schulgeld (nicht über 12 Ngr. jährlich), Privatstiftungen, Zuschüsse der Gemeindekassen und des Staats (3035 Thlr). Handwerkersonntagsschulen gehören unter das Ressort des Ministeriums des Innern und sind wie die in den Städten bestehenden Handelsschulen (für Handlungslehrlinge) Privatunternehmungen. Armenschulen bestehen in allen größeren und fast allen mittleren Städten, im ganzen ungefähr 80. Sie sind den Elementarvolksschulen gleich gestellt und werden in geringern Ortschaften durch Ermäßigung und Erlaß von Schulgeld in den öffentlichen Schulen ersetzt. Zu ihnen gehören auch die mit den Schullehrerseminarien verbundenen Uebungsschulen. Freischulen bestehen fünf, auf Stiftungen beruhend. Fabrikschulen, in denen Fabrikherren, um die Kinder zur Arbeit ausnützen zu können, denselben in den Abendstunden einigen nothdürftigen Unterricht ertheilen ließen, werden nicht mehr geduldet; auch die Schulen, in denen solche Kinder unterrichtet werden, müßen dem Volksschulgesetz entsprechen. An Anstalten besonderer Art, Kinderbewahranstalten, Anstalten für Taubstumme und Blinde, für sittlich Verwahrloste, an gewerblichen Schulen fehlt es in Sachsen nicht.

Was die innere Ordnung der Volksschulen betrifft, so haben selbst die kleinsten Schulen mit nur einem Lehrer Altersclassen nach Bedürfnis. Wo es angeht, werden die Mädchen von den Knaben getrennt, besonders in den höheren Altersstufen.

*) Beispiel der Stadt Dresden:

	Gesammtausgabe.	Schulgeldeinnahmen.	Städtischer Zuschuß.
1862:	81603 Thlr.	43673 Thlr.	37930 Thlr.
1863:	87501 „	48297 „	39203 „
1864:	99988 „	55684 „	44304 „
1865:	109653 „	59005 „	50684 „

Deshalb haben auch die Classen oder Abtheilungen getrennten Unterricht; meist bestehen Vormittags- und Nachmittagsschulen, die letzteren für die jüngeren Abtheilungen. Die Mittwoch- und Sonnabendnachmittage sind schulfrei. Das geringste Maß sind 16, das höchste, in städtischen Schulen, 30 wöchentliche Stunden. Eröffnung und Schluß der Schule mit Gesang und Gebet ist vorgeschrieben, ebenso Bibellesen; der religiöse Memorirstoff besteht in den erbaulichsten Gesangbuchsliedern und den Belegstellen aus der Bibel, wofür überall kurze Spruchbücher eingeführt sind im Anschluß an den lutherischen Katechismus. Im Gebrauch sind besonders die Lesestücke von Berthelt, Jäckel ꝛc. Die Schulkinder sind zum Kirchenbesuch verpflichtet, und versehen auch überall den Chordienst. Am Unterricht betheiligt sich der Geistliche nur freiwillig, hat aber einen mindest vierteljährlichen Confirmandenunterricht zu geben. — Die Lehrer haben Schuldiarien zu führen, namentlich über die abgehandelten Pensen, Schulversäumnisse und Strafen. Prüfungen werden halbjährlich vorgenommen. Abgangsprüfungen sind die letzten vor der Confirmation. Anfang des Schuljahrs nach den Landestheilen verschieden, entweder Ostern oder Michaelis. Ferien, neben einzelnen schulfreien Tagen, in der Erntezeit. Disciplinarische Vorschriften beziehen sich auf die anzuwendenden Strafen und umfassen auch das Betragen außerhalb der Schule. Prämien, in Bücher und Schulutensilien bestehend, beruhen nur auf Privatstiftungen.

Die Lehrer an den Volksschulen sind ständige (der Titel Schulmeister ist ganz aus der Uebung gekommen) oder Hülfslehrer; die letzteren wie auch die Vicare selbständig. Hülfslehrer werden überall angestellt, sobald die Zahl der schulpflichtigen Kinder dauernd 60—70 übersteigt; Schulamtscandidaten sind noch immer nicht ganz in der den Bedarf deckenden Zahl vorhanden. Sie kommen meist aus dem Bürger- und Bauernstande, eine beträchtliche Zahl auch aus dem Lehrerstand selbst. An den städtischen Schulen sind häufig auch akademisch gebildete Lehrer. Schullehrerseminare sind 10 evangelische (das in Zschopau bereits mit 3 Classen gegründet), 2 katholische, 1 Lehrerinnenseminar. Nur 2, das Fletscher'sche in Dresden und das in Waldenburg, beruhen ganz auf Stiftungen, das zu Grimma hat ein jedoch nicht ausreichendes Stiftungscapital. Ihre Organisation ist enthalten in der: Ordnung der evangelischen Schullehrerseminare im Königreich Sachsen v. J. 1857, public. 15. Juni 1859.*)

Die Seminare haben, seitdem die früheren 2jährigen Proseminare (Präparandenanstalten) mit ihnen zu organischen Ganzen verbunden sind, 6 Classen. Lehrgegenstände: Pädagogik, Katechetik, Religion, deutsche Sprache, Rechnen und Geometrie, Geschichte, Geographie, Naturlehre und Naturgeschichte, Schönschreiben, Zeichnen, Turnen, Violinspiel, Clavier- und Orgelspiel, Gesang und Generalbaß. Aufnahme mit dem 14. Lebensjahre. — Die Anstalten sind Alumnate, welche Wohnung und Unterricht unentgeltlich gewähren. Im Lehrerinnenseminar zu Callnberg Aufnahme mit dem 17. Lebensjahr, dreijähriger Unterrichtscurs; Ausschluß der Geometrie und des Orgel- und Violinspiels, dagegen Englisch und Französisch. Die Lehrerinnen sind meist Töchter gebildeter Familien; es können aber auch auf andern Anstalten gebildete Jungfrauen durch die Prüfung vor einer Commission in Dresden die Berechtigung zu Erlangung von Schulstellen an höheren Töchterschulen erwerben. An allen Seminaren bestehen Uebungsschulen (Seminarschulen), aus schulpflichtigen Kindern des Orts gebildet, zur methodisch-praktischen Ausbildung. — Die Gesammtzahl der Lehrer beträgt 120; die der Zöglinge durchschnittlich 1300. Privatschulamtszöglinge sind jetzt nicht mehr vorhanden. — Aufwand des Staats in der vorigen Finanzperiode 58097 Thlr. (Exposé S. 15), jetzt beträchtlich erhöht; Verwendung größtentheils zu Stipendien, die in den obersten Classen bis 40 Thlr. steigen (die Seminarbildung kostet den Zögling durchschnittlich 100 Thlr. jährlich). — Prüfungen sind 1) die Aufnahmeprüfung, 2) die Schlußprüfung für die Schulamtscandidatur, oder Candidatenprüfung, 3) nach zweijähriger praktischer

*) Codex S. 792 ff.

Verwendung in besoldetem Schuldienst (als Hülfslehrer) die Wahlfähigkeitsprüfung. Eine ständige Schulämter-Prüfungskommission: die Lehrercollegien unter Vorsitz und Leitung des Kirchen- und Schulraths der betr. Kreisdirection. Zeugnisclassen drei: 1) vorzüglich, 2) gut, 3) wohl vorbereitet, mit Abstufungen durch a und b. — Weil nun aber für die Directoren und höheren Lehrerstellen an den Bürgerschulen und selbst für manche Bedürfnisse an Gymnasien, Realschulen und Seminarien, welche sonst vielfach von Theologen gesucht wurden, ein fühlbarer Mangel sich herausgestellt hat, eröffnet die Verordnung vom 1. Juni 1865 einen Versuch zu dessen Ausfüllung. Seminaristen erhalten nach zweijähriger zufriedenstellender praktischer Wirksamkeit, wenn sie in der Wahlfähigkeitsprüfung die Prädicate „vorzüglich" oder „gut mit Auszeichnung" sich erworben haben, die Genehmigung, noch zwei Jahre lang auf der Universität Vorlesungen zu hören und an den Uebungen des pädagogischen Seminars Theil zu nehmen. Ein erfreuliches Zeugnis ist, daß viele von diesen eine höhere Ausbildung suchenden Lehrern durch Privatvorbereitung die Fähigkeit zum Bestehen der Gymnasialmaturitätsprüfung sich erwerben.

Zur Fortbildung im Lehramte dienen die Lehrerconferenzen. Anstellung erhalten die jungen Lehrer im 20. Lebensjahr, manchmal sogar früher, durch Patronate und durch die Kreisdirectionen. — Nicht alle Lehrerstellen sind mit Kirchendienst verbunden. Die Inhaber solcher führen meist den Titel Cantor. — Für die ständigen Lehrer sind überall freie Wohnungen.

Die Pensionirung wird durch eine neu errichtete Emeritenkasse, in welche alle Lehrer die drei ersten Anstellungsjahre steuern, ohne Beiziehung der Schulgemeinden bestritten. Die Höhe des Ruhegehalts steigt bis zu $^2/_3$ der Besoldung. — Gegen die im Obigen geschilderten Anstalten für die Bildung der Lehrer wurde hin und wieder Opposition erhoben. Gegen die Alumnate wurde gesagt, die künftigen Schullehrer könnten für das Leben nur in freier Bewegung vorgebildet werden; allein sie erhalten in denselben, abgesehen von der größeren Wohlfeilheit, mehr gegenseitige Anregung zu Wetteifer und außerdem die Gewöhnung an eine edlere und anständigere Existenz, als ihnen in selbstgewählten Privatwohnungen zu Theil werden könnte. In neuester Zeit hat man auf einer Lehrerversammlung zu Chemnitz die Regierung getadelt, daß die Seminaristen in ihrer Bildung nicht weiter geführt würden, man hat die Anforderungen in der Musik als übertrieben, für den Talentlosen eine zu große Last dargestellt und dgl. mehr. Dabei hat man aber namentlich den Umstand vergessen, daß der Lehrermangel*) vor allen Dingen Abhülfe erheischt und zu einer compendiarischen Ausbildung zwingt. Der musikalische Unterricht wird so lange unumgänglich sein, als Gesangunterricht und Kirchendienst mit den meisten Schulstellen verbunden ist, und wäre dies selbst nicht der Fall, so trägt derselbe doch so viel zur Veredlung bei, daß es ganz unpädagogisch wäre, angebliche Talentlose sofort davon zu entbinden, statt vielleicht schlummernde Anlagen zu wecken oder doch möglichst weit darin auszubilden. Die Festigkeit und Weisheit der Regierung wird gewiß den richtigen Weg in der Fortentwicklung der Seminare einhalten.

Genauere Mittheilungen wird eine officielle Uebersicht über das gesammte Unterrichtswesen des Königreichs Sachsen gewähren, welche in Bearbeitung begriffen und in kurzer Zeit zu erwarten ist. Auf sie haben wir daher zum Schlusse zu verweisen.

Rudolf Dietsch.

*) Das Verhältnis, welches das Exposé S. 13 darlegt: ein Seminarist auf 1600—1700 Seelen der Einwohnerzahl, ist ein viel günstigeres als in andern Ländern, allein das Bedürfnis wird dadurch nicht befriedigt, weil dasselbe selbst noch im Wachsen keinen ein Jahrhundert bestehenden Stamm findet. Eine Stadt, welche 1832 nur 6 Bürgerschullehrer hatte, braucht jetzt deren 43 und die Stellen an den Dorfschulen haben sich wahrscheinlich innerhalb desselben Zeitraums verdoppelt.

Die sächsischen Herzogthümer. Wie die sächsischen Herzogthümer (Großherzogth. Weimar-Eisenach, Herzogth. Meiningen, Herzogth. Coburg-Gotha, und Herzogth. Altenburg) in geographischer Hinsicht, trotz ihrer theilweisen Getrenntheit und in national-ökonomischer und politischer Beziehung, trotz mancher Verschiedenheit der Interessen und staatlichen Einrichtungen im einzelnen, doch als zusammengehörige Glieder eines Ganzen erscheinen, so ist dies auch in Bezug auf ihre Schuleinrichtungen der Fall. Nicht bloß als naturgemäßes Ergebnis einer im allgemeinen gleichartigen Entwicklung des öffentlichen wie des Privatlebens unter der Regierung verwandter Fürstenhäuser, sondern auch infolge besonderer historischer Vorgänge und directer obrigkeitlicher Anordnungen waren, wenigstens bis auf die neuere Zeit, die Schulen in den genannten Ländern ziemlich übereinstimmend organisirt, und die Leitung des niedern wie des höhern Unterrichtswesens auf gleiche Principien basirt. Die beiden Factoren, welche dieses Ergebnis hauptsächlich herbeiführten, sind die Reformation im 16. und die Schulorganisation Ernst des Frommen in der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts.

Abgesehen von wenigen einzelnen Schulen, deren Bestehen bis in das Mittelalter zurückdatirt werden kann, verdankt das herzoglich-sächsische Schulwesen sein Dasein der Einführung der Kirchenverbesserung, welche nirgends tiefer und allseitiger, als gerade hier, in das Staats- und Volksleben eingriff, und in den thüringisch-sächsischen Ländern überall nach gleichen Grundsätzen, mit gleichen Zielpuncten und gleichen Mitteln, zum Theil von denselben Männern, durchgeführt wurde. Auch in die damals noch selbständige, erst später auf Grund erbrechtlicher Verträge den sächsischen Herzogthümern einverleibte Grafschaft Henneberg wurde die Reformation nach dem dort üblichen Modus eingeführt und Schule wie Kirche analog organisirt.

Noch wichtiger für eine einheitliche Gestaltung des Schulwesens in Thüringen ist aber die tief eingreifende Wirksamkeit Herzogs Ernst des Frommen gewesen. In der unten folgenden Skizze der Entwicklung des Schulwesens im Herzogthum Gotha ist dieselbe ihren Hauptzügen nach charakterisirt; hier aber muß noch bemerkt werden, daß die Verordnungen Ernsts des Frommen und die von ihm ins Leben gerufenen Einrichtungen sich unmittelbar auf mehr als zwei Drittel aller jetzigen herzoglichen und großherzoglichen sächsischen Länder, namentlich auf alle Bestandtheile der jetzigen Herzogthümer Meiningen, Coburg-Gotha und Altenburg erstreckten, mittelbar aber auch in dem übrigen Theile derselben, im Herzogthum Weimar-Eisenach, Eingang fanden, indem die Weimarsche Regierung dieselben adoptirte und als Norm für ihre eigne Schulgesetzgebung auffaßte. Wurden hier infolge hemmender Einwirkungen die ernestinischen Schuleinrichtungen auch nicht sofort ins Leben eingeführt, so erhielt sich doch ihr maßgebender Einfluß auch in Weimar bis auf die neueste Zeit, und es stellte sich somit je länger desto mehr in sämmtlichen thüringisch-sächsischen Ländern eine wesentliche Uebereinstimmung des Schulorganismus auf der von Ernst dem Frommen gegebenen Grundlage heraus. Erst in den letzten Decennien hat sich eine größere Verschiedenartigkeit der Einrichtungen und Tendenzen kundgegeben. Namentlich hat man im Herzogthum Gotha — nicht gleichmäßig auch in dem unter einem Fürsten mit Gotha stehenden Herzogthum Coburg — die ernestinischen Verordnungen für die Volksschule in sehr wesentlichen Stücken aufgeben und nicht bloß bezüglich der Objecte und der Methode des Unterrichts den Lehrern der modernen Pädagogik, sondern namentlich auch hinsichtlich der Stellung der Schule zur Kirche den Forderungen der Neuzeit nach größerer Selbständigkeit der erstern Rechnung tragen zu müßen geglaubt. Das Nähere wird sich aus den folgenden Abschnitten ergeben, die wir wegen des oben angedeuteten Einflusses der von Gotha ausgegangenen Schulgesetzgebung Ernsts des Frommen auf alle übrigen thüringisch-sächsischen Länder mit einer möglichst objectiv gehaltenen Darstellung der Schuleinrichtung im Herzogthum Gotha selbst beginnen.

Weidemann.

Das Herzogthum Gotha (25,53 □ Meilen mit 116,561 Einw.) Das Schul- und Lehrerwesen des kleinen Landes Gotha hat von jeher die Aufmerksamkeit und Theilnahme fernerstehender Lehrerkreise wachgerufen. Und in der That ist das, was seit Jahrhunderten in diesem Mittelpuncte Deutschlands unter der Leitung tüchtiger Regenten zur Hebung und Förderung wahrer Volksbildung geschehen ist, der Beachtung werth.

I. Das Elementarschulwesen. A. Entwicklungsgeschichte. Die erste Nachricht von der Existenz einer Schule im gothaischen Lande datirt aus dem J. 1299. Um diese Zeit soll in der Stadt Gotha bereits mit der im J. 1254 vorhandenen Margaretenkirche (Sagittarii Hist. Goth. p. 219) eine Schule verbunden gewesen sein, welche einen Rector und Magister hatte. Im J. 1327 hatte die Stadt Gotha bereits zwei Schulen, die eine bei der Margaretenkirche, die andere bei der (im J. 1530 auf Befehl des nachmaligen Kurfürsten Friedrich I. abgebrochenen) Marienkirche am Schloßberge. Späterhin wird dann noch eine lateinische Schule (mit Ober- und Unterschulmeister, Schulmeistergesellen oder Baccalaureen) sowie eine „Mägdleinsschule bei der Margaretenkirche" erwähnt, es bleibt indes ungewiß, ob die zuletzt genannte latein. Schule nicht die bereits oben genannte Margaretenschule ist. — Außer Gotha hatten auch die Städte Ohrdruf und Waltershausen schon früh Schulen. In Ohrdruf war z. B. schon mit dem Chorherrenstift eine Schule verbunden, und in den Waltershäuser Stadtcasserechnungen wird 1496 ein Schulmeister, Wendelinus von Elxleben, erwähnt, der außer einer spärlichen Accidentalbesoldung einen jährlichen Leihkauf von vier Groschen erhielt, dieselbe Summe wie für das Läuten am Sct. Martinsabend ꝛc. Es ist hierbei der Erwähnung werth, daß die Waltershäuser Schule im J. 1526 nur 28—32 Schüler zählte, obschon der Bestand der Bürgerschaft jenesmal sich schon auf 304 belief. Der Schulbesuch war demgemäß ein sehr geringer. — Außer den genannten städtischen Schulen finden wir in alten Urkunden noch die Schule zu Tambach und Hörselgau erwähnt, in letzterem Orte kommt sogar eine „Mägdleinsschule" vor. Freilich waren die im Bisherigen genannten vorreformatorischen Schulen nicht Volksschulen in dem Sinne und in der Verfassung, wie wir sie jetzt haben, und es lassen uns die alten Urkunden darüber keinen Augenblick im Zweifel, daß wir es hier lediglich nur allein mit Dom-, Kloster- oder mittelalterlichen Bürgerschulen zu thun haben, an denen entweder Klostergeistliche oder zünftige Schulmeister mit fahrenden Schülern Unterricht in katholischer Theologie und lateinischer Sprache ertheilten. Daß sich die Weltgeistlichen des Schulwesens nicht annahmen, kann uns nicht wundern, denn — nach Fr. Rudolphi's Gotha diplomatica I, 162 — waren die Pfarrer im Gothaischen noch zu Anfang der Reformation ungelehrte Handwerker. So war z. B. der Pfarrer zu Molschleben ein Knochenhauer, der zu Wiegleben ein Leineweber, der zu Warza ein Böttcher, der zu Trügleben ein Baderknecht u. s. w. Wie anderwärts, so begann auch im Gothaischen die Reformation der Schule erst mit der Reformation der Kirche, nur ist hier insbesondere bemerkenswerth, daß Dr. M. Luther auf die Entwicklung unseres Schulwesens einen directen Einfluß ausübte. Luther war nämlich schon im J. 1516 als Stellvertreter Staupitzens zur Untersuchung der thüringischen Augustinerklöster nach Gotha gekommen und hatte mit seiner Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben unter den hiesigen Mönchen großen Beifall gefunden (vgl. Ukert, das Leben Dr. M. Luthers I, 90). Auf seiner Reise nach Worms predigte darum Luther am 8. April 1521 in der hiesigen Augustinerkirche und zwar mit einem solchen Beifall, daß — wie Myconius in seiner Hist. Ref. p. 38 erzählt — der Teufel so erboste, daß er etliche Steine von dem Kirchengiebel riß, der nach der Stadtmauer geht. Das unsittliche Treiben der hiesigen Geistlichen beschleunigte sodann die Einführung der Reformation; denn als am Pfingstdienstage 1524 die gothaischen Bürger in einem wilden Aufstande die zuchtlosen katholischen Geistlichen „sammbt ihren Huren" zum Schloßberg hinab in den Kram unter dem Rathhause (jetzige

Innungshalle) jagten, baten gleich darauf der Rath, die Gemeinde, der Stiftsdecan und das Amt den damals mit seinem Bruder, dem Kurfürst Friedrich dem Weisen in Gemeinschaft regierenden Herzog Johann um Einführung der Reformation im Gothaischen. Die Bitte wurde erfüllt und schon im August 1524 wurde der intime Freund Luthers, Friedrich Myconius, als erster evangel. Pfarrer und Superintendent in Gotha eingeführt. Das war in demselben Jahre, als Luther seinen Brief an den Adel und die Rathsherren der deutschen Städte schrieb (Raumer, Gesch. d. Pädag. I, 141 ff.) und darin in seiner körnigen und derben Weise zur Aufrichtung und Haltung christlicher Schulen aufforderte. Myconius, der Freund Luthers, hielt es darum für eine seiner ersten Pflichten, sich des hiesigen Schulwesens anzunehmen. Er verschmolz nämlich die damals hier vorhandenen Schulen in eine Schule, brachte dieselbe in den Räumen des hiesigen Augustinerklosters unter und wurde dadurch 1524 der Gründer des hiesigen Gymnasiums. Das Werk war freilich kein leichtes, denn nach Myconius eigener Angabe, „waren in Gotha Schulen und Studia beim Pöbel aufs höchste verachtet und es waren eher zehn zu finden, die Schulen stürmen und verstören, denn einer oder zween, so sie hätten aufrichten helfen." In seiner Hist. Ref. p. 54 schreibt denn Myconius weiterhin: „Es hat unglaublich viel Arbeit kostet, aus dem alten verspureten und faulen Holz ein neues Haus bauen. Ach, wie lange haben wir wider den Strom müßen waten und alles mitten aus dem Feuer holen. Du lieber Gott hilf nun, daß es die Posteri erhalten ꝛc."

Nachdem Myconius das städtische Schulwesen geordnet und mit einem Rector (M. Monnerus) versehen hatte, arbeitete er weiterhin an der Gründung des hiesigen Elementarvolksschulwesens. Veranlassung dazu gab der im J. 1527 erschienene Brief Luthers an die Pfarrherren. In dem genannten Briefe wurde den Pfarrern aufgegeben, „daß sie Sonntag Nachmittags, weil das junge Volk und Gesinde zur Kirche kommt, die drei Hauptstücke den Kindern und dem Gesinde vorsprechen und einprägen sollen." Die Ausführung des erlassenen Befehls stieß in den Städten auf keine Schwierigkeiten. Auf dem platten Lande dagegen konnten viele Pfarrer die „Kinderlehre" nicht ertheilen, weil sie durch die zu große Anzahl der Filialorte daran gehindert waren. Um der Forderung Luthers zu genügen, sah man sich darum nach einem Stellverteter für den Pfarrer um und fand diesen in dem Diener des Pfarrers, dem Küster, Glöckner, Kirchner oder Meßner. Durch die Verfügung, daß der Küster für den Pfarrer d. h. an der Stelle des Pfarrers „den Katechisimum, den Kirchengesangk vnd das gebett mit allem trewen vnd eyffer der Jugendt einzubildten und mit jnem zu üben habe," wurde im Gothaischen der erste Stein zur Gründung der Volksschule gelegt. Der Bau wurde sodann dadurch rasch gefördert, daß man das evangelische Princip „jeder Christenmensch soll Gottes Wort in der Bibel lesen" zur Ausführung zu bringen suchte und demgemäß den Küstern die weitere Verpflichtung auferlegte, an einigen Wochentagen (besonders in den Wintermonaten) den Kindern Unterricht im Bibellesen zu ertheilen. Einen Einblick in die jenesmaligen Schulverhältnisse giebt uns die Casimir'sche Kirchenordnung, welche am 17. Febr. 1626 erschien und in welcher die Dienstobliegenheiten der Küster dahin bestimmt wurden, „daß die Kirchner oder Glöckner von Richtern, Kirchvätern und Aeltesten aus der Gemeinde mit Vorwissen des Pfarrers gewählt und fürders dem Consistorium präsentirt und zugeschickt werden, welche ihn verhören, und da er im Examine geschickt befunden, zum Amte confirmiren und bestätigen sollen." „Demnach soll wider des Pfarrers Willen keiner angenommen oder eingedungen werden, in Betrachtung, daß sie beieinander sein und einander helfen müßen, auch ein jeder Pfarrer ohnedem seinem Glöckner zu gebieten und zu befehlen hat." Was die Verpflichtungen des Küsters anlangt, so sagt darüber die Kirchenordnung: „Er soll verpflichtet sein, dem Pfarrer in allen dienstlichen Verrichtungen zur Seite zu stehen, außerdem soll er alle Sonntage Nachmittags und in der Woche auf einen gewißen Tag die Kinder den Katechismum und christ-

liche deutsche Gesänge Dr. Luthers mit Fleiß und deutlich lehren, und nachmals in den vorgesprochenen oder vorgelesenen Artikeln des Katechismi wiederum verhören und examiniren." Neben diesen kirchlichen Katechisationen sollen aber auch „alle Custodes und Dorfküster Schule halten und darinnen die Kinder Lesen, Schreiben und christliche Gesänge, so in der Kirche gebraucht werden, lehren." „Des Procurirens und Advocirens sollen sich die Küster enthalten, auch in ihre Wohnungen keine Miethleute nehmen und keine gebrannte Weinschenken anlegen." Dagegen sollen die Gemeinden fernerhin den Küster, wenn derselbe seinen jährlichen Leihkauf bekommt, „nicht unbillig durch Zecherei beschweren, nicht einen Theil seines Gehaltes versaufen, sondern solche unchristliche Schinderei durchaus abschaffen." „Nur wenn der Custos zum ersten mal gewählt wird, soll er der Dorfschaft etliche Groschen (aber nicht über 6 Groschen) zu vertrinken geben." Eigenthümlich ist die Bemerkung der Kirchenordnung über die Nebenbeschäftigung der Küster. „Weil nämlich die Glöckner gemeiniglich geringe Besoldung haben und weil die Kirchen und Gemeinden gemeiniglich unvermöglich sind, einen Müßiggänger auf solchem Dienst zu erhalten, so soll es den Dorfkirchnern, welche ein Handwerk können, nachgelassen sein, dasselbe daheim im Hause und außer den Schulstunden zur Nothdurft zu treiben, dagegen soll es ihnen verboten sein, auf Herrenhöfen zu arbeiten, oder ihre Sachen zum feilen Kauf zu bieten und dadurch den umliegenden Städten oder Meistern desselbigen Handwerks Nachtheil zu bringen." — Aus allen diesen Bestimmungen geht zur Genüge hervor, daß die Küster in einer traurigen Lage waren und daß ein ordentliches Volksschulwesen damals noch nicht bestand. Die Küster waren vorzugsweise Kirchen- und Pfarrdiener und erst in zweiter Linie Lehrer. Die Schule hatte nicht den Zweck, die im Menschen liegenden Anlagen naturgemäß und harmonisch zu entwickeln, sondern sie war eine kirchliche Anstalt, bestimmt für den Dienst einer bestimmten Confession und für die Weiterverbreitung des evangelischen Cultus. Mit dem Eintritt des 30jährigen Krieges aber brach alles zusammen! Geistliche und Lehrer flohen aus den verwüsteten Pfarr- und Schulhäusern, verließen ihre Stellen, ergaben sich der Zuchtlosigkeit des Soldatenlebens, verrichteten die niedrigsten Taglöhnerarbeiten, oder suchten, wie z. B. der Schulmeister zu Mechterstadt, ihr Brod mit Betteln vor den Thüren.

Das Verdienst, in den schweren Zeiten des dreißigjährigen Krieges die gothaische Volksschule vor dem Untergange gerettet und auf den Trümmern der Vergangenheit ein neues, frisches und frommes Leben gepflanzt zu haben, gebührt dem Herzoge Ernst dem Frommen (1640 bis 1675). Dieser Pädagog unter den Fürsten und Fürst unter den Pädagogen ist der Vater unserer jetzigen Volksschule. Der uns knapp zugemessene Raum gestattet nicht, alles aufzuzählen, was Herzog Ernst zur Wiederaufrichtung und Förderung des gothaischen Volksschulwesens gethan hat. Es sei darum nur einiges hier hervorgehoben. Gleich nach seinem feierlichen Einzuge in die Stadt Gotha (am 24. Oct. 1640) erließ Herzog Ernst eine an alle seine Unterthanen, geistliche und weltliche, gerichtete Bekanntmachung, worin er denselben eröffnete, daß er entschlossen sei, sobald als möglich eine allgemeine Kirchen- und Landesvisitation anstellen zu lassen, damit er die Mängel und Gebrechen des Landes und dadurch die Mittel kennen lerne, um seinen Unterthanen durch heilsame Gesetze und Einrichtungen helfen zu können. Durch Rescript vom 13. Oct. 1641 wurde sodann eine Visitation aller Schulen angeordnet und dabei bestimmt, daß die Pfarrer, Schuldiener und Aeltesten der Gemeinde über gewiße „Fragepuncte" (vgl. Gelbkes Leben Herzog Ernst d. F. Th. III, 41 ff.) zu vernehmen seien. Auf diesem Wege, sowie durch eigene Besuche der Schulen lernte der Herzog nicht allein die arge Unwissenheit und die schreckliche Verwilderung kennen, in der sich das Volk befand, sondern er bekam auch einen Einblick in die Mittel, mit denen etwa geholfen werden könnte. Um dem eingerissenen Verderben gründlich abzuhelfen, berief er einen Schulmann ins Land, der ganz dazu geschaffen war, das große Werk der Schulreform im Sinne des Herzogs zu fördern.

Dieser Mann war der Schleusinger Rector Andreas Reyher (geb. am 4. Mai 1601 zu Heinrichs bei Suhl). Reyher hatte die Grundsätze der in jener Zeit lebenden großen Pädagogen Ratichius und Comenius in sich aufgenommen und stand als Schulmann auf der Höhe seiner Zeit. Zunächst trug ihm der Herzog 1641 auf, einen Methodus docendi für die unteren Classen des Gymnasiums aufzusetzen, denselben aber so einzurichten, daß er auch im ganzen Lande gebraucht werden könne. Reyher der — wie er selbst in einem Schreiben an das herzogl. Oberconsistorium sagt — „die ganze Zeit seines Lebens zu keiner anderen Function als zur Didactica Beliebung gewidmet," gieng sofort frisch ans Werk. Der Herzog half getreulich mit. „Oefters" — so erzählt Reyher — „muß ich Ihrer fürstl. Gnaden was zu Papiere bringen, ja wohl drei-, vier-, ja fünfmal ändern, so lange bis ich es endlich treffe." Das Resultat dieser gemeinschaftlichen Arbeit war der berühmte und im deutschen Lande theils mit Gespött, theils mit Erstaunen und Begeisterung begrüßte „Schul-Methodus" oder „Special- und sonderbahrer Bericht, wie nechst Göttlicher verleyhung, die Knaben vnd Mägdlein auf den Dorffschaften vnd in den Städten die vntersten Hauffen der Schuljugend begriffenen Kinder im Fürstenthumb Gotha kürtz- und nützlich vnterrichtet werden können vnd sollen. Auf gnädigen fürstl. Befehl aufgesezet und gedruckt zu Gotha bei Peter Schmieden im Jahre 1642." In diesem Schulmethodus, der in den Jahren 1648, 1653, 1662, 1672 und 1685 in veränderter Form erschien, wurde alles, was die Schule und die Lehrer, Schulaufseher und Behörden, Eltern und Kinder ꝛc. angeht, auf das genaueste bestimmt. Der Schulmethodus, aus welchem wir im Folgenden einen kurzen Auszug geben, besteht aus 13 Capiteln. Cap. I handelt von dem, was insgemein bei der Schule zu beobachten ist. Es ist hier die Rede von der Schulpflichtigkeit der Kinder (Schulzwang herrschte bisher nicht), von der Einführung der Kinder in die Schule nach zurückgelegtem 5. Lebensjahre, vom Schulbesuche im Winter und im Sommer, von der Bestimmung über die Schulferien, von der Anschaffung der eingeführten Schulbücher, und von einigen didaktischen und methodischen Anweisungen für den Lehrer. Interessant ist dabei die Bestimmung, daß der Lehrer sich vor allem um die armen und langsamen Kinder bekümmern soll, welche im Lernen nicht gut fortkommen können, und daß der Lehrer im Sprechen e von ä, o von u, d von t, und b von p recht genau unterscheiden soll. Cap. II handelt von der Unterweisung der untersten Claß. Bestimmt wird, daß die Incipienten biblische Sprüche, das Vater-Unser, den christlichen Glauben, die 10 Gebote, den Morgen- und Abendsegen u. a. m. lernen sollen (ein übergroßer Stoff!). Die erste Leselehrmethode ist dem Verfahren des Köthener Ratichius entlehnt, dessen Methode der Herzog genau kannte. (Ratichius war der Lehrer der Mutter Herzog Ernst des Fr.). Als Classenziel gilt im Methodus die Forderung, daß die Kinder unter Jahresfrist durch Syllabiren zum Lesen kommen sollen. Cap. III handelt von der Unterweisung der mittleren Claß. Auch hier werden zuerst die hochgesteigerten Ansprüche für den Religionsunterricht angeführt (Lernen des luth. Katechismus, eine Anzahl Psalmen, Reimgebethlein ꝛc.), sodann folgen Bestimmungen über den Betrieb des Lesens; im zweiten Schuljahre soll das Schreiben beginnen; das Geschriebene soll der Lehrer corrigiren, auf richtige Orthographie soll genau gesehen, im Rechnen das Addiren und Subtrahiren, sowie das Ein mal Eins fleißig geübt, im Singen sollen Choräle gelernt werden. Am Schlusse dieses Abschnittes wird noch einmal betont, daß vor allem in dieser Classe das Lesen beobachtet werden müße. Cap. IV handelt von der Unterweisung der oberen Claß. Auch hier werden zuerst die Lehrziele für Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen ꝛc. festgestellt. Es folgen sodann besondere Bemerkungen über die Aufsatzübungen. Als Aufsatzstoff werden die Lehrpuncte, die Sterbekunst, gewiße Gebetlein und die weltlichen Wissenschaften empfohlen z. B. Hausregeln, Landesgesetze, Politica, die Hochzeits-, Kindtaufs-, Begräbnis- und Kleiderordnung, sowie die Verbote über das Voll-,

Zu- und Gleichsaufen ꝛc. Bezugs der Orthographie bestimmt der Methodus: „Wenn ein Zweifel vorfället, mit welchem Buchstaben ein Wort zu schreiben sei, so soll der Präceptor darüber den Pfarrer fragen, oder es soll das Lesebüchlein und sonderlich die deutsche Bibel Richter sein. Cap. V handelt von der Ertheilung der Lectionen in den Schulstunden. Es wird in diesem Capitel für jede Stunde der Lehrgegenstand und der Lehrstoff bestimmt, so z. B. Montags Vormittag in der ersten Frühstunde soll Katechismusunterricht ertheilt, dann sollen Gesangsbuchslieder hergesagt und die Predigt repetirt werden ꝛc. Cap. VI. Von der Art und Weise, den Verstand des Katechismi zu treiben. Es waltet hier die Anschauung vor, welche Luther in seiner Vorrede zum kleinen Katechismus zuerst entwickelt hat: erst sollen die Kinder den Katechismus den Worten nach recht fertig lernen, und erst später (in der Oberclasse) soll das Auswendiggelernte erklärt werden. Bemerkt ist in diesem Capitel, daß der Pfarrer wöchentlich einmal dem Präceptor an die Hand gehen und in der Schule im Beisein des Lehrers eine Uebung in der Katechismuserklärung vornehmen soll. Cap. VII. handelt von der An- und Unterweisung, wie die Predigt gemerket und examinirt werden soll. Es sollen nämlich die Kinder sich Sonntags beim ersten mal Läuten in der Schule versammeln, und beim Ausläuten still und paarweise unter Anführung des Präceptors in die Kirche gehen. Dort sollen sie beten ꝛc. und während der Predigt die Predigt nachschreiben. Sie sollen dabei achten a) auf den Eingang der Predigt, b) auf das Thema und die Theile, c) auf die Abhandlung der vorgenommenen Stücke und d) auf den seligen Gebrauch und Nutzen ꝛc. Cap. VIII. Von den natürlichen und anderen nützlichen Wissenschaften, und wie selbige zu treiben. Es wird in diesem Capitel, (das jedenfalls zu den interessantesten des ganzen Methodus gehört und ganz auffällig an die Bestrebungen des Amos Comenius erinnert), bestimmt, daß zu diesem Unterrichte erst dann geschritten werden soll, wenn die Kinder die anderen lectiones absolviret haben. Zuerst soll von den natürlichen Dingen gesprochen werden. Was zur Meßkunst gehört, soll mit den Knaben allein betrieben werden. a) Bei den natürlichen Wissenschaften soll der Präceptor die Länge einer Stunde an einer Sand- oder Sonnenuhr zeigen, sodann soll er die 12 himmlischen Zeichen erklären und auf den Sonn- und Mondauf- und Untergang hinweisen. Bei der Besprechung über die Sternschnuppen und Irrlichter soll er des fliegenden Feuers, der Drache genannt, gedenken, dem Aberglauben steuern und lehren, „daß es nicht eben allezeit der böse Feind sei, sondern daß Gott nur bisweilen mit natürlichen Dingen sein Spiel treibe.“ Bei der Betrachtung von Donner und Blitz soll der Präceptor den Vergleich mit einem Büchsenschuß brauchen und daran veranschaulichen, „daß man das Feuer eher siehet, aber den Knall langsamer höret.“ In der Geographie soll er die Himmelsgegenden an den Kirchen zeigen, weil allemal der Altar gegen Morgen stehe, man also hinter sich Abend, rechts Süden, links Norden habe. Wenn das die Kinder wissen, sollen sie den Wind beobachten und sagen, von welcher Seite er weht. Ueber Erdbeben soll das Nöthige mitgetheilt werden, insbesondere aber sollen die Kinder Kräuter, Bäume und Stauden kennen lernen und es soll deshalb der Präceptor allen Fleiß anwenden, daß dergleichen Gewächse in den nächsten Gärten gezeuget, oder gedörrt auf Papier genähet oder aufgeleimet und also den Kindern gezeiget werden. Besonders sollen die Kinder auf den Nutzen des Waid, der Weidenbäume, des Hollunder ꝛc. aufmerksam gemacht werden. In der Thierkunde sollen die Kinder recht unterscheiden lernen z. B. Kröte und Frosch, und es soll sodann der Präceptor die Kinder dahin führen, wo ein Schwein oder sonsten ein Thier geschlachtet wird und den Kindern die Eingeweide zeigen, deren Namen nennen und sagen, daß der Thiere Leiber mit dem menschlichen Leibe in den meisten Stücken übereinkommen ꝛc. b) Bei den geistlichen und weltlichen Sachen soll der Präceptor die Kinder über das thüring'sche Land, über den Unterschied der Oerter, Dörfer und Städte und was sich in den Städten und Dörfern befindet, be-

lehren, z. B. Gräben, Mahlbäume, Raine, Wälle, Aemter, Spitäler, Grenzen, Gerechtigkeiten ꝛc. Dabei wird (150 Jahre vor Pestalozzi!) der Grundsatz ausgesprochen: „Alles was man zeigen kann, soll den Kindern gezeiget werden." Weiterhin soll der Präceptor von der Obrigkeit, den Gerichten, den Gesetzen, den Steuern ꝛc. reden, der Kaufleute und Krämer gedenken und den Segen guter Schulen recht deutlich machen. Zuletzt soll der Präceptor den Kindern gute Hausregeln geben. c) Zu den übrigen Wissenschaften rechnet der Methodus zunächst die Meßkunst. Dabei wird bestimmt, daß der Präceptor der Jugend das Gemäß und den Zoll nicht allein vorsagen, sondern zeigen soll. Wenn etwas im Unterrichte vorkommt, was nachgemacht werden kann, so soll es der Präceptor an die Tafel vormalen, damit die Kinder es nachmachen, z. B. Winkel, Kreise ꝛc. Die Meßschnur, die Bleiwage, das Winkelmaß, den verjüngten Maßstab ꝛc. soll er den Kindern erklären. Beim Kreise soll an einem Hute verdeutlicht werden, daß ein Faden um den Rand des Hutes gelegt über 3 Mal größer ist, als der Durchschnitt des Hutes. Die Kinder sollen dann weiterhin angeleitet werden, Figuren auszurechnen und auszumessen und es sollen deshalb die Präceptoren mit den Kindern in Gärten und auf gewiße Plätze gehen und dort den Kindern das Ausmessen zeigen. Dasselbe soll mit dem Ausmessen der Fässer und anderer Hohlmaße (durch die Visirschnur) geschehen. Damit der Unterricht in der Naturlehre recht wirksam werde, sollen in jeder Superintendentur und Adjunctur eine Wage mit Gewichten, ein Hebebaum, eine Anzahl Scheiben mit Strickrollen u. dgl. m. aufbewahrt werden, mit denen der Präceptor eine Probe machen soll. (Vgl. das herzogl. Rescript vom 14. Februar 1656). — Cap. IX. handelt von der Pflantz- und Erhaltung der christlichen Zucht- und Gottseligkeit. In diesem Capitel wird auf die Nothwendigkeit einer guten Schuldisciplin hingewiesen und besonders der Werth des guten Beispiels hervorgehoben. Bezugs der Bestrafung wird bestimmt, daß „der Präceptor nicht mit erhitztem Gemüthe, sondern mit Bescheidenheit, und in gemischten Schulen ohne Aergerniß des anderen Sexus strafen soll." Cap. X.: Von der Schuldigkeit und Gebühr der Kinder. Der Hauptwerth wird auf das sittliche Betragen der Kinder gelegt. Die Kinder sollen die Schule fleißig besuchen, sollen gottesfürchtig sein, sollen ihr Morgen-, Mittags- und Abendgebet recht andächtig sprechen, sollen in der Schule fein gerade sitzen, nicht krumm nicht gebückt gehen, sollen nicht naschen, zischen, lachen, spielen, einblasen ꝛc., sollen eine deutliche, laute und langsame Aussprache haben, sollen sich recht reinlich halten, in der Schule ruhig sein, auf der Gasse alle geistlichen und weltlichen Amtspersonen, auch andere ehrliche Manns- und Weibspersonen recht höflich grüßen, sollen sich beim Spiel und sonstwo nicht zanken und schimpfen, ihre Eltern ehren, nicht stehlen, nicht lügen, nicht mit Steinen werfen, sich nicht kalt baden ꝛc. Cap. XI. Von der Amtsgebühr und Schuldigkeit der Präceptoren und Schuldiener. Wer Kinder unterrichtet, soll bedenken, daß es keine geringere Sünde ist, einen Schüler zu versäumen, denn eine Jungfrau schwächen. Pflichtversäumnis der Lehrer ist Seelenschänderei. Darum sollen die Präceptoren sich ihrer Schullinder mit herzlichem Gemüthe annehmen und recht freundlich mit ihnen umgehen. Verboten wird alles Schimpfen, z. B. der Gebrauch von Schimpfnamen wie Schelme, Diebe, Hurkinder, Teufelskinder, Schindhunde ꝛc. Müßen die Kinder gestraft werden, so soll die Strafe so geübt werden, daß die Kinder erstlich, wenn das Verbrechen nicht zu grob ist, bedreuet, nachgehends aber, wenn dies nichts hilft, gezüchtigt werden, nicht aber mit Stöcken, Büchern, Schlüsseln oder Fäusten, auch soll man die Kinder nicht rauffen, pfitzen, stoßen oder treten, sondern man soll die Ruthe nach Befindung und geziemender Maßen brauchen, aber im Fall das Verbrechen zu grob wäre, des Pfarrers Verordnung abwarten. Die Präceptoren sollen ihr von Gott anbefohlenes Talentulum treulich anwenden, den Methodum fleißig lesen und streng halten, die Predigt fein merken und befolgen, pünctlich ihre Schule halten, ihre Absentenregister ordentlich fertigen, ein gottseliges, stilles und eingezogenes Leben führen, mit ihren Collegen sich

sein vertragen, recht friedlich mit ihnen leben und den ihnen vorgesetzten Superintendenten, Adjuncten, Pfarrern und anderen Inspectoren gebührenden Respect und Gehorsam erweisen. — Cap. XII. Vom Amt der Eltern, und die an Eltern Statt sind. Die Eltern sollen verpflichtet sein, ihre Kinder vom 5—13. Jahre pünctlich und ordentlich zur Schule zu schicken und sie zu allem guten anzuhalten. Die Strafe für Schulversäumnisse bestimmt der Methodus dahin, daß für jede versäumte Schulstunde zum erstenmal 1 Groschen, zum zweitenmal 2 Groschen und sofort bis 6 Groschen zu zahlen sind. Der Ertrag der Strafgelder soll zum Ankauf geeigneter Lehr- und Lernmittel für arme Schulkinder verwendet werden. Das Capitel schließt mit einer Ermahnung an die Eltern zur Führung einer guten Hauszucht. — Das letzte Capitel des Methodus Cap. XIII., handelt von den jährlichen Schul-Examina. Es wird darin bestimmt, daß jedes Jahr 8 Tage vor der Schnitternte ein Schulexamen gehalten werden soll, bei welchem der Lehrer genaue Tabellen über die Zahl, die Ingenia, Schulversäumnisse ꝛc. der Kinder vorlegen soll. Auch soll angegeben werden, wie weit sie im Katechismo, kurzen Begriff, christlichen Lehrpuncten, Sprüchen, Psalmen, Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen ꝛc. gekommen sind und ob sie Mangel haben an Büchern, Papier, Federn und Dinten. Den Superintendenten oder Adjuncten aber wird aufgegeben, die vorjährigen Tabellen mitzubringen und zu collationiren und arbitriren, wie weit die Kinder in diesem Jahre vorgeschritten sind. Jedes Kind soll im Examen ein Probeblatt schreiben, ein Exempel rechnen, lesen ꝛc., damit man siehet, ob der Bericht, den die Schulmeister in ihren Tabellen gethan, mit der Wahrheit übereinstimme. Nach verrichtetem Examine soll von den Examinatoribus die Translocation vorgenommen werden und den Kindern die Ferientage gegeben werden.

Das ist der Inhalt des Schulmethodus, — des großartigsten Werkes unter dem vielen Großen, was Ernst der Fromme in einer Zeit gründete, da Leben und Wohlstand in den Staub getreten waren und zügellos gewordene Massen dem Schulwesen mit Trotz widerstrebten, — ein Werk, welches das Fundament zu einem neuen Aufbau in der Entwicklung des deutschen Schulwesens wurde, weil der hier wohnende A. H. Francke, dessen Vater bei Herzog Ernst dem Frommen Hof- und Justizrath war, die Grundsätze des Schulmethodus später in den Halleschen Schulanstalten verwirklichte und von da aus sie dem gesammten deutschen Schulwesen zuführte. Im Fürstenthume Gotha selbst lachte, spottete und höhnte man über die neue Schulordnung. Ernst der Fromme ließ sich jedoch darob in seinen als richtig erkannten Bestrebungen nicht irren. Er sorgte zunächst für bessere Lehrer; baute 20 neue Schulhäuser; richtete eine geregelte Schulinspection ein und beauftragte sodann den Rector Reyher, für Lehrer und Schüler die nöthigen Schulbücher zu beschaffen. Es erschien demgemäß 1641 zum Lesenlernen das „Teutsch ABC- und Syllabenbüchlein für die Kinder im Fürstenthumb Gotha“ — 1642 erschien zum Lesenüben das „Teutsche Lesebüchlein“, welche beide nach einem Ausschreiben des Herzogs vom 22. Sept. 1659 jedem Schulkinde unentgeltlich verabreicht werden sollten (eine Bestimmung, die noch bis auf den heutigen Tag Geltung hat). Ferner erschien von Reyher „Arithmetika oder Rechenbüchlein“, 1656 der „Kurze Unterricht von natürlichen Dingen, von etlichen und nützlichen Wissenschaften, von geistlichen und weltlichen Landessachen und von etlichen, nützlichen Hausregeln“ (Vgl. Goth. dipl. IV, 79—103.) und im J. 1655 eine Anzahl Musterkatechesen über die Buße, über die Tugenden und Laster der 10 Gebote, über den Nutzen des heil. Abendmahls, über die Fragen der Haustafel ꝛc. Als der Herzog erfuhr, daß einige Schullehrer sich nicht entsprechend fortbildeten, befahl er ganz energisch, daß sie sich entweder „privato studio“ oder „durch ihre vicinos pastores, vel ludi moderatores“ im Rechnen und Schreiben fleißiger üben und darin die Jugend besser unterrichten sollten. Damit auch die häusliche Erziehung der Kinder in ersprießlicher Weise gefördert werde, wurde sodann 1654 die (in der Goth. dipl. IV, 44 enthaltene) „kurze Anleitung“ herausgegeben, „wie die gemeine Schuljugend fürnemblich

in und außer den gewöhnlichen Schullectionibus sich zu verhalten" — und durch ein fürstliches Ausschreiben vom 1. Mai 1654 bestimmt, daß diese Anleitung (über das Verhalten der Schuljugend beim Frühaufstehen, beim Schulgehen, beim Mittagsessen, im Hause, in der Kirche, beim Spiele, beim Abendessen, beim Schlafengehen, bei Fremden ꝛc.) nicht allein in jedem Dorf angeschlagen, sondern auch in jeder Schule beim Schulexamen im Beisein des Schultheißen, Heimbürgern und Aeltesten jedes Ortes vorgelesen werde. So sorgte der fromme Herzog mit treuer Liebe und ausdauernder Hingebung für die innere Hebung des Schulwesens im Lande Gotha. Aber nicht für die innere Hebung allein, sondern auch für die äußere Verbesserung that Herzog Ernst ehrlich und redlich das Seine. Was er in seiner landesväterlichen Liebe zur Verbesserung der Schulstellen, zur Erhöhung der Schullehrerbesoldungen und zur Hebung der amtlichen Stellung der Schullehrer gethan hat, ist erstaunenswerth. Nur einiges sei hier angeführt. Bis zum J. 1646 bestand im Herzogthum Gotha noch die unverständige, den Lehrer entwürdigende Sitte, daß der Lehrer, gleich dem Kuhhirten und dem Nachtwächter, bei der Gemeinde jedes Jahr aufs neue unter Entgegennahme einiger Groschen Leihkauf um seinen Dienst bitten mußte. Der Herzog schaffte diese Sitte durch Rescript vom 7. August 1646 ab, und bestimmte, daß die Bestätigung der Schullehrer ein für allemal durch den Ephorus und das Oberconsistorium erfolgen solle. Bis zum J. 1645 hatte noch keine Menschenseele daran gedacht, sich der Wittwen und Waisen verstorbener Lehrer anzunehmen. Herzog Ernst dachte daran. Als er eines Tags in eine Schule des Amtes Reinhartsbrunn kam und den Lehrer arm und krank im Bette fand, trotzdem aber ihn die sein Krankenbett umstehende Kinderschar treu und fleißig unterrichten sah, beschloß er, einen Wittwenfiscus für Schullehrer zu gründen. Und wie sorgte der fromme Herzog für Erhöhung und Verbesserung der Lehrerbesoldungen! Zunächst stiftete er aus seinen eigenen Mitteln ein Capital von 27000 Mfl. (à ⅞ Thlr.) theils zur Verbesserung der Lehrerbesoldungen, theils zur Anschaffung der nöthigen ABC- und Lesebücher für die Schulkinder; sodann bewog er 1650 die Landstände, drei Steuern in drei Jahren, zusammen 30750 Mfl. zur Erhöhung der Pfarrer- und Schullehrerbesoldungen zu bestimmen; im J. 1660 bei Vertheilung der Grafschaft Henneberg widmete er abermals 20,000 Mfl. und späterhin vermehrte er diese Stiftung zugleich zu anderen „milden" Zwecken (z. B. zur Stiftung eines Zucht- und Waisenhauses, zur Unterstützung der Armen, zu den Kirchen- und Schulvisitationen ꝛc.) bis auf die für die damalige Zeit ganz enorme Summe von 142,021 Mfl. 9 Gr. Außerdem gab er denjenigen Lehrern, die in ihrem Amte sich durch Treue und Fleiß ganz besonders auszeichneten, persönliche Zulagen. (Im J. 1666 betrugen dieselben 1657 Mfl.) Mit Befriedigung konnte der Herzog darum am 12. April 1653 an den Oberhofprediger Weller in Dresden schreiben, daß jeder Schullehrer seines Landes jetzt zum mindesten 50 Gulden an Geld (nach jetzigem Gelde etwa 200 Thlr.), außerdem aber noch auf zwei Personen Brodkorn und frei Getreide, ferner gewiße Arten von Küchenspeise, frei Holz und freie Wohnung habe ꝛc. In der That eine ganz respectable Besoldung in einer Zeit, in welcher ein Scheffel Roggenmehl 1 Mfl., ein Scheffel Gerste 15 Gr., ein Scheffel Hafer 9 Gr., eine Klafter Holz 1½ Thlr., ein Schock Eier 5 Gr., eine Elle ¾ breite Leinwand 2 Gr. 8 Pf. kostete. Der Herzog hielt diese Verbesserungen für nothwendig „eingedenk seiner Christenpflicht und der schweren Verantwortung vor dem Richterstuhle Gottes". Theils der Umstand, daß der Herzog zu solchen Verbesserungen nicht durch persönliche Eitelkeit, sondern durch eine reine Hingabe an Gott und durch treue Liebe zu seinem Volke getrieben wurde („mich jammert des Volkes"), theils der andere Umstand, daß der Herzog die sauere Arbeit treuer Schullehrer „welche in den Schulen zum wahren Christenthumb das erste Fundament legen und alßo hierbey die größte und meiste arbeyth zu thun haben und darumb mit genugsamb und nothdürftigen Besoldungen zu versehen sind" in rechter Weise zu würdigen wußte, geben den oben genannten Verbesserungen einen erhöhten Werth. Für sich darbte der Herzog,

für andere gab er seine Einnahmen hin.*) „Ein Fürst — pflegte er zu sagen — soll nicht allein bedenken, daß er Mensch, sondern auch, daß seine Unterthanen Menschen sind". Unter solchen Verhältnissen aber kann es uns nicht Wunder nehmen, wenn im deutschen Lande das Sprüchwort gieng, „daß des Herzogs Ernst Bauern gescheidter seien als anderwärts die Städter und Edelleute".

Am 26. März 1675 starb der fromme Herzog, der in seinem Leben nicht allein ein Bet-Ernst, sondern auch ein That-Ernst gewesen war. Noch auf dem Sterbebette ermahnte er seine Landescollegien zur Haltung guter Zucht und Ehrbarkeit in Kirchen und Schulen. Sein Leichnam ist in der Grabgruft der hiesigen Margaretenkirche vermodert, aber das Andenken dieses Gerechten bleibt im Segen!

Nach Ernsts des Frommen Tode wurde das Land leider in 7 Theile zerstückelt und Friedrich I., des verstorbenen Herzogs ältester Sohn, kam als Herzog von Gotha-Altenburg an die Regierung. Friedrich I. (1675—1691) war voll tiefer Verehrung für die trefflichen Einrichtungen seines Vaters, entsprach aber nicht den Erwartungen, welche man von einem Sohn und Nachfolger des frommen Herzogs Ernst zu hegen berechtigt war. Er hatte den guten Willen, das Volksschulwesen zu fördern, allein es fehlte ihm die Einsicht, die Energie und — das Geld. Die Ursachen der damaligen Geldnoth waren dreifacher Art. Friedrich war, nachdem das Land zerstückelt war, nur noch Herzog von Gotha-Altenburg und hatte demgemäß auch nur ungefähr $^2/_7$ der Einnahmen seines Vaters. Dann fehlte ihm die Tugend der Sparsamkeit; er verbrauchte zu viel für die nach dem Muster Ludwigs XIV. eingerichtete Hofhaltung, und verwendete einen großen Theil seiner Einnahmen für Jagden, Komödien, Feuerwerke, luxuriöse Trachten, kostspielige Speisen ꝛc. Die meisten Einnahmen aber verschlang das von ihm zuerst eingeführte Soldatenheer, welches er bis zu der für das kleine Land ganz enormen Höhe von 6 Regimentern zu Pferd und 4 Regimentern zu Fuß vergrößerte, so daß 1691 sogar der deutsche Kaiser auf den Gedanken kam, der Herzog habe vielleicht gar feindliche Absichten gegen ihn. So bestätigte sich denn in dem kleinen Lande Gotha, was sich später auch in anderen, größeren Staaten herausgestellt hat, daß da, wo das Militär so bevorzugt wird, die Schulen nicht gedeihen. Das Volksschulwesen gieng im Gothaischen sichtlich zurück und die vom Herzoge mit Eifer und Zuversicht betriebene Alchymie zeigte sich außer Stande, dem sinkenden Volksschulwesen die Mittel zu seiner ferneren Erhaltung und Förderung zu verschaffen.**) Auch Friedrichs I. Sohn, Herzog Friedrich II. (1693—1732) war nicht im Stande, dem Sinken des Volksschulwesens Einhalt zu thun. Er ahmte, gleich seinem Vater, die kostspieligen Einrichtungen des Versailler Hofes nach und steigerte, trotz der ernsten Einsprachen des Landtags, die Ausgaben für das von seinem Vater gegründete und

*) Dr. A. Beck erzählt in seinem Leben Herzog Ernsts des Frommen (Weimar, Böhlau) folgende ganz charakteristische Züge der Sparsamkeit des Herzogs: An den Amtmann Hackspan zu Zella schrieb der Herzog, er möge ihm eine frischmilchende Kuh zum Geburtstage seiner Gemahlin nach Reinhardsbrunn schicken, dieselbe dürfe aber den Preis von 5 Gulden nicht überschreiten. Als er einst bei einem Amtsschösser übernachtete, löschte er von den in sein Zimmer gestellten 4 Lichtern zwei wieder aus, und als er bemerkte, daß der Amtmann für sich zwei Lichter brannte, löschte er auch davon eines aus, mit der Bemerkung, daß schlimme Zeiten wären. Der Luxus — pflegte der Herzog zu sagen — ist ein unersättlicher Vielfraß, und kostbare Ausrichtungen, Lustjagden, Komödien, Balleten, Feuerwerke u. dgl. beschweren die Unterthanen.

**) Ein (nach Jacobs, Beiträge zur älteren Literatur, oder Merkwürdigkeiten der herzogl. Bibliothek zu Gotha. Leipzig 1835. Th. I. S. 13) von Friedrich I. mit eigener Hand geschriebenes Schriftstück, das den Titel führt: „Acta zur neuen großen gothaischen und altenburgischen Fundation am 18. Oct. 1664" giebt für die obige Andeutung genügenden Beleg. In jenem Actenstücke sagt der Herzog ausdrücklich: „Zu Werken der Barmherzigkeit, zu Kirchenschmuck und für Pfarrer und Schulmeister werden hierdurch 4,370,689 Thlr. ausgeworfen und die Mittel hierzu auf den Erfolg der unter Händen habenden Arbeit der Tinctura auf ☉ und ☽ nach sehr genauer Berechnung angewiesen."

von ihm leidenschaftlich geliebte Soldatenheer bis zu der für die damalige Zeit enormen Höhe von jährlich 165,124 Thaler. Gegenüber dieser Verschwendung halfen seine 1698 zur Ergänzung des Schulmethodus herausgegebenen „Erinnerungspuncte" eben so wenig wie seine anderweiten, im Interesse des Schulwesens erlassenen Verordnungen (z. B. 1701, daß die Schultabellen mit Sorgfalt geführt, — 1720, daß die von seinem Großvater erlassenen Schulgesetze jährlich in den Schulen vorgelesen werden sollten, — 1726, daß man den Kindern die Unterscheidungslehren zwischen Katholiken und Protestanten zum Bewußtsein bringen solle u. a. m.). Selbst die von ihm gegründeten Seminaria scholastica (10 Lehrerbildungsanstalten zu Friemar, Eschenbergen, Ichtershausen, Wölfis, Leina, Tambach, Sättelstedt, Ersa oder Friedrichswerth, Wangenheim und Kranichfeld) giengen in Folge des Geldmangels bald wieder ein. (Ueber diese ersten Vorläufer der deutschen Schullehrerseminare s. das Weitere im zweiten Jahresbericht des gothaischen Schullehrerseminars. Gotha, bei E. F. Thienemann 1867). Als dann unter Herzog Friedrich III. (1732—1772) die Stürme des siebenjährigen Krieges über das gothaische Land hereinbrachen, war das beim Ableben des Herzogs Ernst von Schulden freie und jetzt mit Schulden überlastete Land in einer ähnlichen Lage wie zur Zeit des dreißigjährigen Krieges — die Schulen waren nicht vorwärts, sondern rückwärts gegangen, Jammer und Elend war überall. Der Schulmethodus Herzogs Ernst d. Fr. bestand zwar noch zu Recht, aber von keiner Seite her hatte das gothaische Schulwesen eine neue und eigenthümliche Anregung oder Influenzirung erhalten. Man hatte nur auf den Fortbestand des Aeußeren Bedacht genommen und dabei die Fürsorge für die Entwicklung von innen heraus außer Acht gelassen. So kam es, daß der damaligen Schullehrwelt die Werthschätzung des trefflichen Schulmethodus verloren gegangen war und daß derselbe schließlich nur noch als Antiquität galt und — vergessen wurde. Die schauderhafte Demoralisirung der damaligen Lehrerwelt ist an den unter Friedrich III. erlassenen papiernen Verordnungen recht deutlich zu erkennen. So heißt es z. B. in einem Oberconsistorialrescript vom 11. Sept. 1741: „Es ist bisher von Uns sehr misfällig wahrgenommen worden, daß überaus viele ohne alle exploration der natürlichen Fähigkeiten sich einen Schuldienst zu ihrer künftigen Lebens-Art erwählen, offt bei ganz ungeschickten Lehrmeistern nur etwas in der Vocal- und Instrumentalmusik erlernen (die gar nicht das Hauptwerk ist), aber den Verstand des Katechismi . . . . . bringen sie nicht in die Köpfe, eine Predigt können sie nicht nachschreiben, mit den Kindern können sie nicht repetiren, viel weniger, daß sie im Unterrichte von natürlichen Dingen unterrichten können. Die Kalligraphie und Rechen-Kunst negligiren sie, aber sie rennen, ihrer ignoranz ungeachtet, dennoch bei Vacanzen zu zwantzigen nach einem Schuldienst und geben vor, sie hätten sonst nichts gelernt, damit sie sich hinzubringen vermögend wären. Diesem Unheil, das gemeiniglich aus Liebe zu einem gemächlichen Leben und aus Furcht vor dem Pfluge herrührt, soll abgeholfen werden, und darum hat Unseres gnädigsten Landesfürsten Durchlauchtigkeit gnädigst zu verfügen geruht . . . . . Ihr (die Superintendenten) wollet in Eurer Diöces einen tüchtigen Lehrmeister vor junge Leute aussuchen, die sich zu besagtem generi vitae begeben sollen, ungeschickte Knaben von diesem Scopo vitae aber schlechterdings abweisen ꝛc." — Wie wenig derartige Erlasse nützten und wie wenig Macht das Oberconsistorium hatte, derartigen Verordnungen Nachdruck zu verleihen, beweisen die am 11. Oct. 1746, am 7. Juli 1750, am 2. Oct. 1750, am 16. Apr. 1764 nutzlos wiederholten Erinnerungen. Nach wie vor nahmen verdorbene Gymnasiasten, abgedankte Corporale, verkommene Handwerker, und vor allem gewesene Bedienten gräflicher Herren (Schulpatrone) die Lehrerstellen ein und brachten das einst so berühmte gothaische Schulwesen um allen Respect und Credit.

Den eingerissenen Misbräuchen machte erst Herzog Ernst II. von Gotha-Altenburg (1772—1804) mit kräftiger Hand ein Ende. „Ernst der Weise," der Sohn Friedrichs III. und Ururenkel Ernst des Frommen, war es, der 1783 den Religions-

lehrer am Dessauer Philanthropin, Christian Gotthilf Salzmann nach Gotha berief und ihn 1784 bei Gründung der Erziehungsanstalt Schnepfenthal theils durch Schenkung eines Capitals von 4000 Thlr., theils durch eine unverzinsliche Anleihe von 5000 Thlr., theils durch anderweite Verwilligungen und Begünstigungen in fürstlicher Weise unterstützte. Ernst II. — der große Zeitgenosse des großen Kaisers Joseph II. und der intime Freund Göthes und Herders — war es, der 1780 das Schullehrerseminar in Gotha gründete und den Waisenhausprediger Johann Ernst Christian Haun zum ersten Seminarlehrer und „Methodenmeister" ernannte. Ernst II., der Gelehrte unter den damaligen Fürsten, war es, der das gothaische Schulwesen zum zweitenmale auf den Höhepunct der Zeit erhob, so daß die gothaischen Schulen zum zweitenmale zu Musteranstalten für andere Länder wurden. Wie Ernst der Fromme zur Verwirklichung seiner reformatorischen Pläne sich eines „Reyher" bediente, so benutzte Ernst II. den oben genannten Haun. Der Methodenmeister Haun wurde 1783 zum Landschuleninspector ernannt, und bekam als solcher das Recht und die Pflicht, alle Schulen des Landes (mit Ausnahme der Stadtschulen) einer eingehenden Inspection und Revision zu unterwerfen. Haun hat sich dieses Auftrags in einer achtzehnjährigen Wirksamkeit in einer Weise entledigt, die seinem Verständnis als Schulmann und seinem Charakter als Mensch alle Ehre macht. Eine Eliasnatur, unbeugsam und unerbittlich, fuhr Haun wie der Sturmwind in das verderbte gothaische Schulwesen, dasselbe gründlich von der Last untauglicher Lehrersubjecte säubernd. Ein Schrecken nichtsnutziger Schulmeister hat er das große Verdienst, im Seminar durch sein praktisches Geschick eine bessere Lehrergeneration herangebildet und in den gothaischen Volksschulen dem Philanthropinismus die Bahn gebrochen zu haben. Statt des gedankenlosen Auswendiglernens verlangte Haun Erklärung des Declamationsstoffes, statt des verrotteten Gedächtniskrames verlangte er klares Verständnis und statt der alten geisttödtenden Methoden forderte er praktisch entwickelnden Unterricht. Der tyrannischen Schulzucht wurde ein Ende gemacht. Es wurde verboten, die Knaben an Halseisen zu fesseln, sie mit Koth zu bewerfen, sie in der Schule auf Erbsen knieen zu lassen ꝛc. Lehrer, die ohne Erlaubnis die Schule aussetzten, wurden hart gestraft. Die früheren gräflichen Bedienten, welche nicht im Stande waren, den neuen Anforderungen zu entsprechen, wurden suspendirt. In kurzer Zeit war die todte Masse in Bewegung und überall zeigten sich die Keime einer neuen, besseren Zeit. Daß Haun, „der arge Neuerer," durch sein energisches Vorgehen sich viele Feinde zuzog, war natürlich, bedauernswerth aber bleibt es, daß seine ärgsten Feinde gerade diejenigen waren, die ihn am kräftigsten hätten unterstützen sollen — die Geistlichen des Landes. Es erreichten die Gegensätze eine Höhe, die heutzutage kaum noch für möglich gehalten wird. (Vgl. den zweiten Jahresbericht des gothaischen Seminars S. 31 ff.). Was die Geistlichen im Bunde mit faulen Schulmeistern nicht erreichten, das suchte die Feudalpartei, die adeligen Schulpatrone, möglich zu machen. Die Grafen und Ritter, sowie die fürstlich hohenlohe'schen Räthe protestirten im Landtage gegen einen Beitrag aus Kirchenmitteln zur Besoldung des Landschuleninspectors und verweigerten energisch die Anstellung der im Haun'schen Seminar gebildeten Lehrer. Aus all diesen Kämpfen gieng Haun schließlich als Sieger hervor. Was man 20 Jahre zuvor nicht für möglich gehalten hatte, war erreicht: die gothaische Volksschule war vom Grunde aus umgestaltet, eine bessere Lehrergeneration war herangebildet und verständige Methoden wurden gehandhabt. Einen genauen Einblick in das damalige Schulwesen giebt uns der 1801 bei Georg Adam Keyser in Erfurt erschienene „Allgemeine Schul-Methodus oder praktische Anweisung für Aufseher und Lehrer niederer Schulen jeder Art, sowie auch für Privatlehrer, in Verbindung mit genau darstellenden Tabellen entworfen von J. E. Christian Haun." Das Buch enthält laut Vorrede die Beschreibung derjenigen Methoden, nach welchen in den gothaischen Schulen unterrichtet wurde; es ist darum ein redendes Zeugnis für den Geist jener Zeit. Es würde

uns zu weit führen, den Inhalt des Haun'schen Schulmethodus hier mitzutheilen, wir beschränken uns deshalb nur auf die Bemerkung, daß dieses Buch im Vergleich mit der früheren und späteren Pädagogik alle die Mängel und Vorzüge an sich hat, welche dem Deismus und dem Philanthropinismus des vorigen Jahrhunderts eigen waren, daß aber die Schulen, in denen nach dem Haun'schen Methodus unterrichtet wurde, sicherlich auf der Höhe ihrer Zeit standen. Im ganzen zeigt das Buch trotz der Betonung des Nützlichkeitsprincips einen streng sittlichen Geist, klare Erkenntnis, scharfe Unterscheidung, ernstes Streben und vor allem praktische Ausführbarkeit! Schade, daß der strebsame Haun so früh als Opfer seines Eifers und seiner Anstrengungen fiel und schon im 53. Jahre seines Lebens am 22. März 1801 starb. Noch bedauernswerther aber ist es, daß mit Hauns frühem Tode einer gedeihlichen Entwicklung des Volksschulwesens auf lange Zeit Stillstand geboten wurde und daß nach dem Heimgang Herzogs Ernst II. das gothaische Schulwesen zwar noch einige Zeit, zehrend vom alten Ruhme, nach außen glänzte, dann aber auf lange Zeit vom Schauplatz der Schulgeschichte abtrat.

Wie sich nach dem Tode Ernsts des Frommen die Reaction des gothaischen Volksschulwesens bemächtigt hatte, so auch nach dem Tode Ernsts II. Was unter seinen Nachfolgern (Herzog August 1804—22 und Friedrich IV. 1822—25) bis zum Aussterben der gothaischen Fürstenlinie und der Vereinigung Gotha's mit Coburg (1826) zum Besten des Schulwesens im Gothaischen geschehen ist, ist nicht der Rede werth. Die Nachfolger des praktischen Haun arbeiteten weder im Seminare, noch als Landschulinspectoren im Geiste einer gesunden Pädagogik weiter. Der Fehler lag einfach daran, daß die Herren gelehrte Theologen, aber keine praktischen Pädagogen waren. Von der Praxis des Schullebens hatte man kein Verständnis und für eine gedeihliche Entwicklung kein Interesse. Daraus erklärt sich auch der Umstand, daß der noch immer zu Recht bestehende Ernestinische Schulmethodus factisch außer Cours gesetzt, der Haun'sche Schulmethodus aber nicht eingeführt war. An die monatlichen Lectionspläne kehrte sich niemand und so kam es, daß die gothaische Volksschule auf lange Zeit hindurch gar keinen Lehrplan, kein Classenziel, und keinen Lehrgang hatte. Jeder Lehrer trieb was er wollte, wie er es wollte und weil er es wollte! Das Voigt'sche Realienbuch, welches in den gothaischen Schulen gesetzlich eingeführt war, wurde vom Oberconsistorium abgeschafft, „weil der Unterricht in der deutschen Sprache, in Weltgeschichte und Geographie für Volksschulen unnöthig sei, da dadurch die Menschen weder besser, noch weiser, noch fleißiger, noch glücklicher werden." Auch das vom Generalsuperintendent Löffler verfaßte Schullesebuch wurde mit der Motivirung aus den Schulen entfernt, „daß ein Religionsunterricht in bloßen Sprüchen und Versen zu wenig sei, die eigenthümliche Glaubenslehre in dem betreffenden Buche übergangen und die Moral (sic!) nicht vollständig vorgetragen sei. An hoher Stelle wurde das Princip der Anschauung bespöttelt „weil die Uebungen im Vergleichen und Unterscheiden sinnlicher Gegenstände z. B. Wohnhaus und Kirche, Schaf und Gans ꝛc. von den Eltern lächerlich gefunden und nur von Wahnsinnigen verwechselt werden könne; es gäbe ja Gegenstände, an denen der Verstand der Kinder besser geübt werden könne, z. B. moralische Begriffe, der Unterschied zwischen Sparsamkeit und Geiz, Fröhlichkeit und Ausgelassenheit ꝛc." 1817 wurde sodann die Stelle eines Landschulinspectors aufgehoben. Die Lehrer wurden von da ab nicht mehr in der Schule inspicirt, sondern kamen wieder unter die alleinige Aufsicht geistlicher Schulinspectoren, welche die Schulvisitationen in der Kirche vornahmen. Die Localschulinspection der Pfarrer aber wurde entweder gar nicht, oder doch nur höchst selten und mangelhaft ausgeübt. Während sodann Preußen und die benachbarten thüring'schen Staaten, z. B. Weimar, Meiningen, Rudolstadt Deputationen zu Pestalozzi schickten, um dessen Lehrmethode in den Boden ihres heimischen Schulwesens zu verpflanzen, hielt es Gotha nicht für der Mühe werth, von

dieser epochemachenden Erscheinung Notiz zu nehmen. Die vernünftigsten Vorschläge des Seminardirector Waitz wurden abgewiesen. Es ist kaum glaublich, aber es ist wahr, daß das gothaische Schullehrerseminar bis zum J. 1846 in Gemeinschaft mit der Seminarschule in eine einzige, kleine, dumpfe Miethstube des Zuchthauses eingepfercht wurde und daß man ernstlich damit umgieng, die Seminarschule ganz aufzuheben, „damit das Wichtige nicht durch das minder Wichtige gar zu sehr leide." Erst 1846 wurde für das Seminar ein einigermaßen anständiges Local beschafft, erst 1854 bekam die gothaische Volksschule ein Lesebuch und erst 1860 einen bestimmten Lehrplan. Genug, das am 11. Juni 1858 aufgehobene Oberconsistorium hat so viele und so große Fehler begangen, und sich so grobe Vernachläßigungen der Schule zu Schulden kommen lassen, daß man sich nicht wundern kann, wenn die Dinge im Gothaischen so gekommen sind, wie sie jetzt sind. Es ist eine Pflicht der Wahrheitsliebe und der Dankbarkeit, wenn wir ausdrücklich hervorheben, daß seit den vierziger Jahren seitens der goth. Schulbehörden alles geschehen ist, um die Fehler früherer Zeiten wieder gut zu machen, und daß insbesondere das Staatsministerium das Mögliche geleistet hat, um den Riß zwischen Kirche und Schule nicht zur Kluft zu erweitern. An Wohlwollen, Hingabe und Opferwilligkeit hat es nicht gefehlt. Allein wie sich alle Schuld auf Erden rächt, so rächte sich auch hier die Schuld der Vergangenheit. Die Saaten früherer Zeiten brachten ihre Früchte. Die Gegensätze spitzten sich schärfer und schärfer zu und über die wohlgemeinten Vermittlungen des Ministeriums giengen die hochaufgethürmten Wogen der Gegnerschaft grollend hinweg und begruben das bisher zwischen Kirche und Schule bestandene Verhältnis in ihren Fluten. Das 1863 erschienene Volksschulgesetz brachte die Bestrebungen des Geistes der Zeit zum bestimmten Ausdruck und proclamirte die Trennung der Schule von der Kirche, oder richtiger gesagt: die Wegfälligwerdung der geistlichen Schulaufsicht.

B. Die gothaischen Schulverhältnisse in der Gegenwart. Für die innere Seite derselben ist der Lehrplan für die Volksschulen des Herzogthums Gotha maßgebend, für die äußere das Volksschulgesetz. Ueber die Entstehung des Lehrplanes sagt der Generalsuperintendent Dr. Petersen in der Landtagsverhandlung 1863 Folgendes: „Es war zu Anfang dieses Jahrhunderts (1810) für unsere Volksschulen eine sogenannte Lectionstabelle vorgeschrieben. Diese bezog sich zunächst nur auf die Gedächtnislectionen, gieng aber auch auf andere Gegenstände des Unterrichts ein. Diese Lectionstabelle, die lange Zeit in unseren Schulen gehandhabt wurde, war allmählich abhanden gekommen. Es gab auch keine Exemplare mehr beim Oberconsistorium. Nun aber hatte das Volksschulwesen in seiner allgemeinen Entwicklung bei weitem das Maß dieser Lectionstabelle überholt. Es lag darum in dem Bedürfnis der Behörde, einen entsprechenden Lehrplan bearbeiten zu lassen, der den Anforderungen unserer Zeit wirklich auch genüge. Da waren sehr viele Vorarbeiten nöthig. Es wurden durch die Ephorien Conferenzen veranstaltet und die Gutachten der Lehrer vernommen. Die Ephoren hatten aus sämmtlichen Bezirken zu berichten, und wir bekamen einen großen Actenstoß aus diesen Berichten. Die Urtheile der tüchtigsten Lehrer sind der obersten Behörde zur Kenntnis gekommen. Nachdem diese Vorarbeiten, die mehrere Jahre erforderten, so weit gefördert waren, daß man eine Uebersicht gewinnen konnte, gieng es an ein Zusammenarbeiten einmal dieser Resultate, die in den Acten lagen, und dann auch derjenigen, welche die Gesammtarbeit des deutschen Volksschulwesens bisher zu Tage gebracht hatte. Nachdem so der Lehrplan einheitlich abgefaßt war, hielt es die Behörde noch nicht für genügend, die Arbeit sofort als Regulativ hinaus gehen zu lassen; nein, es wurde noch eine besondere Commission ernannt, zu welcher drei unserer tüchtigsten Lehrer (Ritter, Kehr, Burbach) einberufen wurden und ebenso auch drei Geistliche (Härter, Anacker, Bieber). Diese Commission hat den Lehrplan Punct für Punct erörtert, und es ist so eine Arbeit zu Stande gekommen, die nicht bloß auf Erfahrungen unseres Schulwesens, sondern auch auf denen des ganzen deutschen

Volksschulwesens sich basirt." Dieser Lehrplan nun, von dem Lüben sagt, daß er durchweg den Forderungen der Pädagogik entspricht und nirgends Misgriffe sich darin befinden, wie die preußischen Regulative sie gemacht haben, charakterisirt sich von vornherein dadurch, daß in dem „Verzeichnis der Bücher, welche als Hülfsmittel den Lehrern empfohlen werden," auch Diesterwegs „Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer" angegeben ist. Der Lehrplan enthält in 6 Capiteln das Nöthigste über das innere Triebwerk einer Volksschule. Cap. I. stellt die Classentheilung der gothaischen Volksschule fest und bestimmt, daß jede Volksschule, in welcher sämmtliche Kinder unter einem Lehrer unterrichtet werden, vier Classen haben soll. Cl. I = Kinder des ersten Schuljahres, Cl. II = Kinder des 2. und 3., Cl. III = Kinder des 4. und 5., Cl. IV = Kinder des 6., 7. und 8. Schuljahres. Cap. II. handelt von der Zahl der Schulstunden und deren Vertheilung auf die einzelnen Tage, vom Beginne der Schule u. m. a. Cap. III. bestimmt die Lehrziele für die verschiedenen Classen und zwar für den Unterricht in Religion, deutsche Sprache mit Lesen und Schreiben, Rechnen, Weltkunde, Gesang und Zeichnen. (Ueber den obligatorisch eingeführten Unterricht in weiblichen Handarbeiten für die Mädchen liegen besondere Verordnungen vor.) Cap. IV giebt Andeutungen über den Lehrplan für getheilte Schulen. Cap. V enthält methodische Anweisungen, welche den Geist des gesammten Lehrplans charakterisiren. Auszugsweise möge hier Folgendes mitgetheilt sein: „Diese Lehrthätigkeit erhält erst dann ihren vollen Werth, wenn dieselbe zugleich auch die rechte Erziehung, die religiös-sittliche Bildung der Jugend pflegt und fördert. Als oberster Grundsatz muß gelten, daß die Schule nicht allein Unterrichtsanstalt, sondern vor allem Erziehungsanstalt ist. Der Lehrer hat durch seine ganze persönliche Haltung stets einen sittlich bildenden Einfluß auf die ihm anvertrauten Kinder auszuüben, und alle Lehrgegenstände sind so zu behandeln, daß durch den Unterricht erzogen werde." „Daß die Kinder entsprechend für das Leben gebildet werden, dies hat der Lehrer als Ziel seiner ganzen Unterrichtsthätigkeit festzuhalten. Es kann und darf also ein sogenanntes „Durchnehmen" und „Beibringen" der Lehrgegenstände durchaus nicht genügen; es muß vielmehr ein wirkliches Verständnis, eine lebendige Aneignung und sichere Einübung des Unterrichtsstoffes bis zur freien, selbständigen Handhabung und Anwendung mit allem Ernst erzielt werden. Dabei ist sorglich darauf Bedacht zu nehmen, daß die Anlagen und Kräfte der Kinder sich naturgemäß entwickeln. Der wichtige Grundsatz: „Unterrichte anschaulich!" ist nicht bloß im allgemeinen anzunehmen, sondern auch überall im einzelnen gehörig durchzuführen. Zur sichern Einübung des Unterrichtsstoffes bis zu seiner freien selbständigen Handhabung und Anwendung ist eine gewiße Mechanik, die eigentliche Technik der Schulthätigkeit unentbehrlich und von besonderer Wichtigkeit. Darum aber darf doch alles Lehren und Lernen durchaus nicht bei einem bloßen Mechanismus stehen bleiben; es muß sich vielmehr stets und überall zu einer lebendigen Geistesthätigkeit gestalten, bei welcher jene Mechanik nur als das bewußt und frei angewendete Mittel zum Zwecke gelten kann." „Die Schule soll für die Arbeit überhaupt erziehen, und zwar dadurch, daß die Kinder in der Aneignung und Anwendung des Unterrichtsstoffes ihre Kräfte frisch und frei, aber auch sorglich und streng zu üben angehalten werden. An dem Vorbilde des Lehrers, der in der Schule seine tägliche Berufsarbeit mit Lust und Liebe gewissenhaft und auch im kleinsten treu vollbringt, sollen die Kinder lernen, auch ihre Thätigkeit in der Schule als Arbeit ihres jugendlichen Berufes mit Lust und Liebe und mit aller Sorgfalt auszuführen. Diese Arbeitsübung ist eine Hauptaufgabe der Schule. Die Lust und Liebe zum Arbeiten in der Schule muß aber durch eine derartige Unterweisung erweckt werden, welche zu einem sichern, die Ausführung wirklich ermöglichenden Verständnisse führt. Der Lehrer hat daher stets darauf zu achten, einmal, daß jedes Kind, auch das kleinste, in der Schule mit einer solchen Arbeit beschäftigt werde, zu deren Uebung sein Ver-

ständnis und seine Kraft schon angeleitet worden ist, und sodann, daß jeder Unterrichtsgegenstand, sobald er zum Verständnis gebracht worden, sofort zur selbständigen Uebung und Verarbeitung komme. Durch solche Arbeit soll das Kind in seinen Anlagen und Kräften so geübt werden, daß es später jegliche Arbeit des Lebens mit Lust und Liebe und zugleich mit aller Sorgfalt und rechtem Geschick auszuführen vermag." „Recht sorglich ist gerade im Religionsunterrichte eine mechanische Behandlungsweise zu meiden, welche die Kinder verleiten würde, die Religion als einen äußerlichen Gegenstand zu nehmen. Die Gedächtnislectionen dürfen daher durchaus nicht mit einem bloßen „Auswendiglernen" abgethan werden; vielmehr sind die Kinder vom Anfang an zu gewöhnen, alles, was sie dem Gedächtnis einprägen, auch mit Verstand aufzufassen, zu Herzen zu nehmen und für's Leben anzuwenden." „Hinsichtlich der verschiedenen Methoden des Lesenlehrens kann es jedem Lehrer überlassen bleiben, nach der ihm geläufigsten Methode zu unterrichten, nur hat er sich angelegentlich zu bemühen, daß die Uebungen nicht mechanisch betrieben werden. Von den jüngeren Lehrern wird aber mit Bestimmtheit verlangt, daß sie eine der neueren Methoden befolgen." Im Lesen „sind die Kinder bei Zeiten daran zu gewöhnen, immer denkend zu lesen, immer auf den Inhalt zu merken." „Die Hauptpuncte der Wort- und Satzbildungslehre sind im engen Anschluß an die Lesestücke zu betreiben und zwar so, daß, je länger, desto mehr die Kinder die allgemeinen Regeln, das durchgreifende Sprachgesetz mit Sicherheit herausfühlen und mit Bestimmtheit bezeichnen lernen." „Im Rechnen muß zunächst das Kopfrechnen geübt werden; das Tafelrechnen ist aber als fortgesetzte Uebung damit stets zu verbinden." Beim Unterricht in der Weltkunde ist es besonders zweckdienlich, wenn der Lehrer mit Hülfe der Kinder eine Sammlung von allerlei Naturproducten anlegt. „Das Streben nach Vollständigkeit und systematischer Ordnung kann aber hierbei nicht vorwalten; es reicht hin, wenn eine Anzahl Steine, getrocknete Pflanzen, Samen und Aehnliches rein und gefällig in Kästchen aufbewahrt und je nach Bedarf benutzt werden. Im Frühling, Sommer und Herbst können frische Pflanzen, Blumen und Früchte für den Unterricht benutzt werden. Im Winter gehe man auch an eine Betrachtung der Dinge lediglich nach ihrer Form und deren Begrenzung durch Flächen und Linien; man nehme dazu besonders Körper von regelmäßigen Verhältnissen, Würfel, Kugel, Prismen, Pyramiden, Walze, Kegel ꝛc., deren Modelle der Lehrer selbst aus Pappe leicht anfertigen kann. Der Lehrer halte sich in allen Unterrichtszweigen der Weltkunde nicht von vorn herein bei sogenannten systematischen Eintheilungen und Uebersichten auf, und lasse es nicht bei trockenen, vereinzelten Notizen bewenden, sondern gebe lebensvolle Schilderungen, sogenannte Natur-, Landschafts- und Charakterbilder. Die sogenannte systematische Uebersicht ist als abschließendes Resultat des ganzen Unterrichts erst in der Oberclasse zuletzt zu geben. Besondere Berücksichtigung werde alle dem gegeben, was sich auf die Landwirthschaft bezieht; die Obstbaumzucht ist, wo irgend möglich, praktisch den Kindern der obersten Classe zu lehren. Der Lehrer behalte es stets im Auge, daß durch den Unterricht in der Weltkunde nicht bloß nützliche Kenntnisse den Kindern mitzutheilen sind, sondern auch in ihnen der Sinn für das Schöne und Herrliche in der Natur, für das Gute und Edle in der Geschichte geweckt und genährt werden soll." Ziel des Zeichnens ist: „Sicherheit im Augenmaße, Gewandtheit in Handhabung des Lineals, das auch zum Zollstock zu machen und als solcher zu benutzen ist, Fertigkeit in der Darstellung einfacher Linearzeichnungen, wie sie das Bedürfnis des praktischen Lebens fordert." „Auf die Pflege des Gesanges ist ein besonderer Werth zu legen: der Lehrer bedenke wohl, daß überhaupt durch den Gesang auf die Volksbildung am tiefsten, fruchtbarsten und nachhaltigsten mit eingewirkt werden kann und soll." „Bei der Pflege der geistigen Bildung werde aber auch angelegentlich die nöthige Fürsorge auf das leibliche Wohl der Kinder gerichtet. Durch feste Gewöhnung an Ordnung, Reinlichkeit und Wohlanständigkeit in jeder Beziehung kann und soll die Schule heilsam auf das ganze Leben wirken. Auf die Haltung des Kör-

pers richte der Lehrer fortwährend ein wachsames Auge; er muß seine Schule auch in dieser Beziehung wohl zu disciplíniren verstehen, daß von den Kindern im Sitzen, Gehen und Stehen alles schlaffe und nachläßige vermieden werde, und ein besonnenes, festes Zusammenhalten in der ganzen Haltung herrsche. Das Schulturnen dient gerade diesem Zwecke am besten und ist deshalb fleißig zu üben." —

So der vom Geiste der gegenwärtigen Pädagogik durchdrungene Lehrplan der gothaischen Volksschulen, der auch und vorzüglich noch dadurch den rechten Geist der Zeit athmet, daß er mit einem Einführungsdecret begleitet ist, in dem es heißt: „Schließlich wird die Ephorie noch angewiesen, von jetzt ab immer in ihren Berichten über die abgehaltenen Schulvisitationen und Conferenzen die in Bezug auf den eingeführten Lehrplan gemachten Warnehmungen und Erfahrungen genau zu bezeichnen; denn es wird beabsichtigt, auf Grund der gesammelten Warnehmungen und Erfahrungen den Lehrplan, wo es sich nöthig zeigt, später zu ergänzen oder zu modificiren, so daß derselbe mit der fortschreitenden Theorie und Praxis des Schulwesens immer gedeihlicher sich entwickle."

Dem Geiste des Lehrplans entspricht auch das im Juni 1863 erschienene Volksschulgesetz für das Herzogthum Gotha. Es zerfällt dasselbe in 8 Hauptabschnitte mit 100 §§ und enthält die Fundamente der neueren Pädagogik. Abschnitt I. § 1—5 handelt von den allgemeinen Pflichten und Rechten der Staatsangehörigen bezüglich des Jugendunterrichtes. In § 1 wird die Allgemeinheit der Schulpflicht gesetzlich festgestellt. § 2 handelt von den Unterrichtsgegenständen der Volksschule. Der Unterricht — so bestimmt das Gesetz — ist mindestens auf folgende Gegenstände zu erstrecken: Religion, deutsche Sprache mit Lesen und Schreiben, Rechnen, Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre, Gesang, Zeichnen und Turnen. Der Religionsunterricht wird in der Volksschule auf Grundlage der bibl. Geschichte, namentlich des Neuen Testamentes, ertheilt (vgl. die 1867 erschienene Instruction zur Ertheilung des Religionsunterrichtes im dritten Jahresberichte des gothaischen Schullehrerseminars.) Mit dem Beginn des Confirmandenunterrichts hört der Religionsunterricht in der Volksschule (für die Confirmanden) auf. In § 3 werden die Zwecke der Volksschule und die Mittel zur Erreichung derselben festgestellt. „Die Volksschule soll die Kinder zum bewußten sittlichen Handeln erziehen und die geistigen Kräfte derselben gleichmäßig entwickeln." „Nichts soll gelehrt werden, was das Fassungsvermögen der Kinder übersteigt; nichts soll dem Gedächtnis derselben eingeprägt werden, was nicht zum Verständnis der Kinder gebracht worden ist." „Die Disciplinargewalt der Lehrer soll dem väterlichen Charakter des Lehramtes entsprechen." § 4. Die Schulpflicht erstreckt sich regelmäßig auf die Dauer von 8 Schuljahren. § 5. Der Besuch höherer Unterrichtsanstalten oder genügender Privatunterricht entbindet von der Verpflichtung zur Benutzung der Volksschule. Abschnitt II. § 6—16. Pflichten und Rechte der Gemeinden bezüglich der Einrichtung und Erhaltung der Volksschulen. § 6. Feststellung des Begriffs Schulgemeinde. Die Modalitäten der Zusammenlegung mehrerer Schulgemeinden in eine einzige. §. 7. Jede Schulgemeinde muß eine Volksschule und, wenn es das Bedürfnis erfordert, deren mehrere haben. § 8. Die normale Schülerzahl einer Volksschule ist 80. Wird diese Zahl nach dem Durchschnitt der letzten 5 Jahre überstiegen, so sind die Lehrkräfte, sowie die Locale entsprechend zu vermehren. § 9. Jede Schule muß ein lediglich für Schulzwecke bestimmtes Gebäude haben; alle für die Schule bestimmten Räume müßen nach ihrer Einrichtung und Ausstattung den Bedürfnissen des Unterrichtes und der Gesundheit entsprechen. § 10. Ausnahmen von den Bestimmungen in § 7, 8 und 9 al. 1 können im Verwaltungswege getroffen werden ꝛc. § 11. Es müßen in jeder Volksschule die erforderlichen Lehrmittel vorhanden sein; insbesondere ist auf die Anschaffung einer angemessenen Büchersammlung Bedacht zu nehmen. § 12. Die Bestreitung der Kosten für die

Volksschule ꝛc. ist, soweit dieselben nicht seither aus anderen Mitteln bestritten wurden, Sache der Gemeinde. § 15. Das jährliche Schulgeld darf in den Städten den Betrag von 4 Thlr. für ein Kind, von 6 Thlr. für zwei Kinder, von 8 Thlr. für drei oder mehrere Kinder nicht überschreiten. In den übrigen Orten darf das Schulgeld die Hälfte der genannten Beträge nicht überschreiten. § 16. Denjenigen Gemeinden, welche nachweislich den für die Volksschulen ihnen obliegenden Aufwand vollständig aufzubringen nicht vermögen, werden dazu angemessene Beiträge aus der Staatskasse verwilligt. Abschnitt III, § 17—28. Besondere Pflichten und Rechte der Eltern, Vormünder und Pflege-Eltern schulpflichtiger Kinder. §. 17 regulirt den Beginn der Schulpflicht (erfülltes 6. Lebensjahr.) §. 18. Die Einführung der Kinder in die Schule geschieht jährlich nur einmal, am Anfange des Schuljahres in der Woche nach Ostern. §. 19. Die Entlassung der Kinder aus der Schule erfolgt zu Ostern nach zurückgelegtem 14. Lebensjahre. §. 20 enthält Bestimmungen über die Entbindung von der Theilnahme am Religionsunterrichte. In §. 21 ist von dem Orte, und in §. 22 von der Regelmäßigkeit des Schulbesuches die Rede. Unentschuldigte oder nicht gehörig entschuldigte Schulversäumnisse können nach § 23 vom Schulvorstande mit einer Geldstrafe bis zu 5 Thlr. oder mit entsprechender Gefängnisstrafe belegt werden. § 24 enthält Bestimmungen über die Beschwerdeführung der Eltern über den Lehrer, wobei ausdrücklich bemerkt ist, daß niemand das Recht hat, deshalb das Schulzimmer zu betreten oder den Lehrer persönlich zu Rede zu setzen. Uebertretungen dieser Bestimmung können bis zu 10 Thlr. oder mit entsprechender Gefängnisstrafe belegt werden. § 25 handelt von der Ausschließung der Kinder vom Besuche der Volksschule aus disciplinaren, polizeilichen oder strafrechtlichen Gründen, sowie von der Ueberweisung dieser Schüler in geeigneten Privatunterricht. Ueber den Privatunterricht und dessen Controle enthalten die §§ 26, 27 und 28 die weiteren Bestimmungen. — Abschnitt IV. § 29—36. Von der Ausbildung der Volksschullehrer, der Immatriculation und den Verbindlichkeiten der Schulamtscandidaten. § 29. Der Staat sorgt für die Ausbildung der Volksschullehrer durch das Schullehrerseminar. § 30. Der Eintritt in das Seminar erfolgt nicht vor dem zurückgelegten 16. Lebensjahre. § 31. Bedingung der Aufnahme in das Seminar ist a) Gymnasialvorbildung und zwar mindestens die Reife für die Secunda des hiesigen Gymnasiums, oder b) die Reife für die Prima des Progymnasiums in Ohrdruf, oder c) ein der Höhe dieser Forderung gleichstehendes Examen. § 32. Bezugs der Unterrichtsgegenstände des Seminars stellt das Gesetz fest, daß zu den bereits auf dem Gymnasium behandelten Lehrstoffen (mit Ausschluß der fremden Sprachen) mindestens noch folgende Unterrichtsgegenstände in den Seminarunterricht eintreten: Pädagogik und Geschichte derselben, Anthropologie und Psychologie, Literatur und Musik. § 33. Die bereits auf dem Gymnasium behandelten Lehrstoffe werden theils vervollständigt, wie namentlich Mathematik und Naturwissenschaft, theils unter Berücksichtigung ihrer Behandlung in der Volksschule durch Reproduction befestigt. Der Religionsunterricht hat wesentlich eine geschichtliche Form und giebt eine geschichtliche Entwicklung des Christenthums, anknüpfend an die Urkunden des Alten und Neuen Testamentes, sowie eine Geschichte der Entwicklung der christl. Kirche. §. 34. Die Zahl der ins Seminar Aufzunehmenden ist unbeschränkt. Der Unterricht ist für Inländer unentgeltlich (nach einer spätern Ministerialverfügung zahlen Ausländer jährlich 20 Thlr. Schulgeld.) §. 35 handelt von der Immatriculation der Schulamtscandidaten und § 36 legt den immatriculirten Candidaten u. a. die Verpflichtung auf, bis zu 2 Jahren dem Staate auf längere oder kürzere Zeit Dienste als Hülfslehrer oder Stellvertreter zu leisten. Abschnitt V. § 37—41. Von der Anstellung der Volksschullehrer. §. 37. Das Wahlrecht steht den Gemeinden zu, vorausgesetzt, daß diese bei Erledigung ihrer Schulstelle mindestens seit 5 Jahren keinerlei Staatsbeiträge für ihr Schulwesen bezogen haben. Die Wahl bedarf der landesherrlichen

Bestätigung. § 38 stellt das Wahlrecht der Patrone fest, und § 39 handelt von Besetzung der Schulstellen durch die Staatsregierung. Letztere ist befugt, eine Schullehrerstelle zu besetzen, sobald die Gemeinde innerhalb der letzten 5 Jahre Staatsbeiträge zum Aufwand für ihr Schulwesen erhalten hat, oder sobald die Gemeinden oder die Patrone nicht innerhalb 4 Monate, vom Tage der Erledigung der Stelle an gerechnet, sie besetzen. § 40. Die erste Anstellung in einem Schulamt erfolgt in der Regel provisorisch, doch darf das Provisorium den Zeitraum von 2 Jahren nicht überschreiten. § 41 handelt von der Anstellung der Lehrerinnen. Es wird bestimmt, daß geprüften Lehrerinnen mit Zustimmung der betr. Schulgemeinde und mit Genehmigung des Staatsministeriums der Unterricht der Kinder der ersten 3 Schuljahre auf vertragsmäßigem Wege übertragen werden kann. Abschnitt VI. § 42—62. Von den Rechten und Pflichten der Volksschullehrer. Die Besoldung der Volksschullehrer wird in § 42 unterschieden je nach der widerruflichen und unwiderruflichen Anstellung und nach der Höhe der Schülerzahl. A. Für widerruflich Angestellte soll dieselbe mindestens betragen: a) 150 Thlr. und freie Wohnung oder entsprechende Entschädigung für alle Vicare und Hülfslehrer; b) 175 Thlr. und freie Wohnung oder entsprechende Entschädigung für alle provisorisch angestellten Lehrer. B. Für unwiderruflich Angestellte sind 3 Besoldungsstaffeln unterschieden: a) an Landschulen mit 50 oder weniger Schülern soll die Besoldung mindestens betragen: vom 1. bis zum Ende des 5. Dienstjahrs 200 Thlr. und freie Wohnung; vom 5—10. Dienstjahre 230 Thlr., vom 10—15. Dienstjahre 260 Thlr., vom 16. Dienstjahre an 290 Thlr. b) an Landschulen mit mehr als 50 Schülern (einschließlich der Schulen in den Städten Friedrichrode und Zella) mindestens: vom 1. bis zum Ende des 5. Dienstjahres 200 Thlr. und freie Wohnung; vom 5—10. Dienstjahre 240 Thlr., vom 10—15. 280 Thl., vom 16. Dienstjahre an 320 Thlr. c) an den Schulen in den Städten Gotha, Ohrdruf und Waltershausen mindestens: bis zum Ende des 5. Dienstjahrs 250 Thlr. (ohne freie Wohnung), vom 5—10. Dienstjahr 300 Thlr., vom 10—15. Dienstjahr 350 Thlr., vom 16. Dienstjahre an 400 Thlr. In die Gehalte derjenigen Lehrer, welche zugleich kirchliche Functionen, wie Cantor-, Organisten- und Kirchnerdienste zu verrichten haben, werden die für letztere ihnen zukommenden Gebühren und Einnahmen nach Maßgabe ihrer desfallsigen Besoldungsanschläge eingerechnet. Andere Einnahmen, welche die Schullehrer als Kirchrechnungsführer und Gemeindeschreiber beziehen, werden nicht mit in den Besoldungsanschlag eingestellt. §. 43 handelt von der Berechnung der Schülerzahl und des Dienstalters, § 44 von der Art und Weise der Gewährung der Besoldung (Landschullehrer sollen einen Theil ihrer Besoldung in Naturalien erhalten ꝛc.), § 45 von der Feststellung der Besoldungsanschläge, § 46 von der Besoldungsabtheilung zwischen antretenden und abgehenden Lehrern, § 47 von den Nebengeschäften der Volksschullehrer und § 48 von den besonderen Rechten unwiderruflich angestellter Lehrer. Diese Rechte bestehen a) in Anspruch auf Ruhegehalt (bei 10 und weniger Dienstjahren 40 Proc. der Besoldung, für jedes weitere, auch nur begonnene Dienstjahr 1½ Proc. mehr), b) die Aufnahme in die Wittwensocietät (bei jährl. Einzahlung von 4 Proc. der anschlagsmäßigen Besoldung bekommt die Wittwe oder die Kinder des Lehrers, bis das jüngste Kind das 21. Lebensjahr erreicht hat, den 4. Theil des Lehrergehaltes, c) das Recht und die Pflicht zur Theilnahme an den zum Vortheil der Volksschullehrer und deren Hinterbliebenen bestehenden sonstigen mildthätigen Anstalten, z. B. Sterbekasse ꝛc. § 49. Die Maximalzahl der von einem Lehrer zu ertheilenden Lehrstunden beträgt 30. Urlaub hat der Schulvorstand zu ertheilen. § 50 handelt von der Erlaubnisertheilung zur Verehelichung der Lehrer, und in § 51—62 wird das Strafverfahren gegen Schullehrer, die sich Pflichtwidrigkeiten zu Schulden kommen lassen, sowie Suspension, Dispositionsstellung, Dienstentlassung und Dienstentsetzung gesetzlich festgestellt. Abschnitt VII. § 63—84. Von der Aufsicht über die Volksschulen. Das Gesetz unterscheidet zwei Arten Aufsichtsbehörden, nämlich Gemeinde-

behörden und Staatsbehörden. Die Gemeindebehörde bildet der Schulvorstand, bestehend aus dem Vorsitzenden des Gemeindevorstandes (dem Bürgermeister oder Schultheißen), dem Ortsgeistlichen, dem oder den Ortsschullehrern und aus so viel Gemeindemitgliedern (Schulpflegern) als Schullehrer im Schulvorstande sitzen. Der Ortsgeistliche kann, aber muß nicht Vorsitzender sein. Zu Vorsitzenden können Schuldirectoren und Schullehrer nicht gewählt werden. Für zusammengesetzte Schulgemeinden und für die Städte ist die Zusammensetzung des Schulvorstandes entsprechend modificirt. Die Staatsbehörden sind dreifacher Art: a) die Bezirksschulinspectoren (dieselben sind nach § 85 von der Staatsregierung aus der Reihe der praktisch geübten Schulmänner zu entnehmen); b) die Schulämter (bestehend aus dem Landrathe, oder in den Städten aus dem Bürgermeister und dem Bezirksschulinspector); c) das Staatsministerium als Oberschulbehörde, welches nach § 91 die Generalinspection über das gesammte Volksschulwesen einem praktisch geübten Schulmann zu übertragen hat, der in den das Erziehungs- und Unterrichtswesen der Volksschule betreffenden Angelegenheiten zugleich als technischer Beirath des Staatsministeriums zu fungiren hat. Das Gesetz stellt den Geschäftskreis für jede der genannten Behörden fest. (Vergl. hierzu die Instruction für die Bezirksschulinspectoren im Herzogthum Gotha in Dr. K. Schmidts Geschichte der gothaischen Volksschule. Köthen bei P. Schettler 1863). Der VIII. Abschnitt, § 93—100 enthält Schluß- und Uebergangsbestimmungen, welche zum größeren Theil, der Natur der Sache gemäß, ihre Erfüllung bereits gefunden haben.

Der Leser wird aus diesem kurzen Auszuge zur Genüge die Principien erkennen, auf welche das gothaische Volksschulgesetz gegründet ist. Es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß das Gesetz noch einige schwache Stellen hat (das Staatsministerium hat demzufolge bereits eine nicht unbedeutende Anzahl nachträglicher Bestimmungen auf dem Verordnungswege erlassen), allein im großen und ganzen bietet dasselbe so viel gutes, daß die Lehrerschaft Gothas dem Staatsministerium und dem Landtage für diesen bedeutsamen Schritt in der Entwicklung unseres Schulwesens zum größten Danke verpflichtet ist. Die bisher im Gothaischen erreichten günstigen Erfolge des Volksschulgesetzes lassen sich nicht wegleugnen, sie zeigen sich im Aufschwunge des Seminars, in der Hebung der Volksschulen, in den größeren Leistungen der Schüler und in der Opferwilligkeit vieler Gemeinden. Bewohnerschaft und Lehrer des gothaischen Landes haben darum allen Grund zu wünschen, daß die politischen Verhältnisse der nächsten Zukunft uns diese Errungenschaft der Neuzeit nicht rauben oder verkümmern mögen.

Wie sehr sich übrigens das Volksschulwesen des gothaischen Landes im Laufe der Zeit gehoben hat, mögen folgende statistische Feststellungen beweisen. Im Jahre 1780 hatte das Herzogthum Gotha 110 Volksschullehrer, 1834 174, jetzt 240. Ein ähnliches Verhältnis stellt sich bezugs der Schulhäuser heraus. Seit dem Erscheinen des Schulgesetzes sind allein 16 neue Schulen gebaut worden. Im Jahre 1780 war die Durchschnittsbesoldung eines gothaischen Volksschullehrers 70 Meißner Gulden, heute beträgt dieselbe im Durchschnitt circa 300 Thlr. Die jährlichen Kosten für Lehrerbesoldungen belaufen sich demgemäß auf ungefähr 60,000—72,000 Thlr. Wenn wir die Ausgaben für Beschaffung und Erhaltung der Schulhäuser, der Schul- und Lehrmittel, Subsellien ꝛc. noch rechnen wollten, so würde sich die genannte Summe um ein bedeutendes vermehren, zumal gerade jetzt infolge früherer Vernachlässigungen die Beschaffung geeigneter Subsellien bedeutende Kosten verursacht. Der jährliche Staatsbeitrag zum Volksschulwesen beträgt ungefähr 30,000 Thlr. Die 240 Volksschullehrer des gothaischen Landes unterrichten in 158 Volksschulen 17610 Kinder (15,1 Proc. oder den 6,06. Theil der Gesammtbevölkerung). In den 12 städtischen Volksschulen (zu Gotha, Ohrdruf, Waltershausen ꝛc.) unterrichten 51 pädagogisch und 14 technisch gebildete Lehrer 3848 Kinder, nämlich 1934 männliche und 1914 weibliche Schüler. In den 146 Dorfschulen des Landes ertheilen 189 pädagogisch gebildete Lehrer

13,762 Schülern Unterricht. Auf 1 städtischen Lehrer kommen 59 Schüler; auf 1 städtischen Schüler kommen 8,31 Einwohner; auf 1 städtische Schule 2666 Bürger. Dagegen kommen auf 1 ländliche Schule 72 Schüler; auf 1 solchen Schüler 6,14 Einwohner und auf 1 Schule 579 Einwohner. In den Landgemeinden unterrichten 97 Lehrer eine Kinderzahl von 20—70 Schüler, 34 Lehrer zwischen 70—90, 39 zwischen 90—110, 14 zwischen 110—130, 5 endlich über 130 Kinder. In den letzteren Fällen sind die Schulen getheilt (Halbtagsschulen), während im ganzen die ungetheilte Dorfschule Regel ist. Der jährliche Bedarf an Lehrern beträgt jetzt ungefähr 12.

II. Das höhere Schulwesen. Wir unterscheiden höhere Schulen, welche eine allgemeine Bildung bezwecken, und solche, welche Fach- oder Berufsbildung erstreben.

A. An der Spitze der Schulen ersterer Art steht das Gymnasium Ernestinum in der Stadt Gotha. Dasselbe ist, wie oben bereits bemerkt, im Jahre 1524 von Fr. Myconius als Stadtschule gegründet und 1529 vom Kurfürst Johann dem Standhaften bestätigt worden. Unter Herzog Casimir (1587—1633) wurde die Anstalt zu einer Gelehrtenschule erhoben und erhielt den Namen Gymnasium Illustre. Ueber die Entwicklungsgeschichte des gothaischen Gymnasiums vgl. Chr. Ferd. Schulze „Geschichte des gothaischen Gymnasiums" (Gotha 1824). Bis 1842 war der Gymnasialdirector zugleich Bürgerschuldirector, das Gymnasium und die Bürgerschule waren vereinigt; von da ab aber wurden sie getrennt. Im Jahre 1836 unter Herzog Ernst I. von Coburg-Gotha wurde neben dem Gymnasium illustre das Gymnasium Ernestinum (Realgymnasium) gegründet und letztere Anstalt mit einem besondern Director versehen, 1861 aber wurden die beiden Anstalten wieder unter einem Director derart vereinigt, daß die beiden unteren Classen (Sexta und Quinta) der Gymnasial- und Realbranche gemeinschaftlich gehören, von da ab aber für die Classen Quarta, Tertia, Secunda und Prima eine Trennung stattfindet. Ueber die Theilung, sowie über die Frequenz der jetzigen Anstalt giebt folgende Uebersicht Aufschluß:

Classen	Humanistisches Gymnasium.					Realgymnasium.				
	1862	1863	1864	1865	1866	1862	1863	1864	1865	1866
Prima . . .	21	21	26	26	25	6	3	2	2	1
Secunda . . .	32	29	27	30	31	9	12	11	11	14
Tertia . . .	36	38	38	45	48	28	28	26	36	48
Quarta . . .	45	49	57	52	52	52	39	41	52	62
Quinta (Coetus A und B) .	97	80	92	101	105					
Sexta (Coetus A und B) . .	54	79	68	84	75					

Man sieht aus dieser Darlegung, daß die humanistischen Classen in den höheren Ordnungen verhältnismäßig stark besucht sind, die Realclassen dagegen nur in den unteren. Im ganzen zeigt übrigens die obige Tabelle folgende Zunahme der Schülerzahl:

	1862	1863	1864	1865	1866
In Summa Schüler	380	378	388	439	461
Darunter Realschüler	95	82	80	101	125

Die Zahl der am Gymnasium Ernestinum (so heißt jetzt die gesammte Anstalt) Unterricht ertheilenden Lehrer beträgt 23, nämlich 1 Director, 8 Professoren, 8 Ober- und Gymnasiallehrer und 6 besondere Fachlehrer. Von früheren Lehrern, die

den Ruf des Gymnasiums gründen halfen, nennen wir: Bretschneider, Döring, Jacobs, Kries, Schulze, Ukert, Rost, Wüstemann. Ueber die innere Organisation, sowie über den Lehrplan giebt das jährlich erscheinende Gymnasialprogramm den nöthigen Aufschluß; wir bemerken deshalb hier nur, daß das hiesige Gymnasium seit 1861 nach dem Muster der preußischen Gymnasien eingerichtet ist und daß die Lehrer und Schüler hier wie dort dieselben Rechte und Pflichten haben. Was die äußere Ausstattung der Anstalt anlangt, so ist dieselbe vortrefflich. Außer einem sehr bedeutenden physikalischen und Naturaliencabinet, für dessen Vergrößerung jährlich 250 Thlr. verwendet werden, hat das Gymnasium eine sehr ansehnliche Bibliothek (ungefähr 14,000 Bände). Für den Ankauf neuer Bücher ꝛc. werden jährlich 552 Thlr. verwendet. Für arme, aber fleißige Schüler hat das Gymnasium bedeutende Stipendien (Legate von 2000 Thlr., 1000 Thlr., 18 Cönobitenstellen à 65 Thlr., 12 Zahlstellen, 6 Freistellen u. dergl. m.) Der Capitalstock für den Wittwenfiscus der Gymnasiallehrer hat eine Höhe von 34,000 Thlr. erreicht. Der Gesammtetat des Gymnasiums beträgt in Einnahme und Ausgabe 18,702 Thlr., wobei 6000 Thlr. Schulgeldeinnahme und ca. 8000 Thlr. Zuschuß aus Staatsmitteln gerechnet werden. Die übrigen Einnahmen bestehen in festen Intraden, Stiftungen ꝛc. Die Besoldungen betragen 1700 Thlr. (für den Director), 1100 Thlr. (2 Professoren), 950 Thlr. bis 825 Thlr. Die Besoldungen der übrigen Gymnasiallehrer gehen von 730 Thlr. bis zu 500 Thlr. abwärts.

2) Außer dem Gymnasium zu Gotha hat das gothaische Ländchen noch eine Realschule zu Ohrdruf. (Nach preußischem Maße eine Realschule zweiter Ordnung — städtische Anstalt.) Im Jahre 1564 von den Grafen von Gleichen als lateinische Schule gegründet, wurde dieselbe im Jahre 1623 von dem Grafen Hans Ludewig von Gleichen unter Stiftung eines Legats von 10000 Mfl. in ein Lyceum verwandelt, dessen Schüler berechtigt waren, nach Beendigung des Schulcursus die Universität zu beziehen. Nach mancherlei Wechselfällen, nachdem es namentlich gegen Ende des vorigen Jahrhunderts nach einer verhältnismäßigen bedeutenden Frequenz hinsichtlich seiner Schülerzahl sehr gesunken war, hierauf aber in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts wieder gestiegen und später, namentlich vom J. 1830 an abermals gesunken war, wurde das Lyceum im J. 1854 in ein Progymnasium umgestaltet. Nachdem die Anstalt als solches 10 Jahre bestanden und sich die Frequenz derselben seit dieser Zeit von Jahr zu Jahr bedeutend gehoben hatte, fand im J. 1863 die Umgestaltung beziehungsweise Erweiterung des bisherigen Progymnasiums in eine Realschule zweiter Ordnung mit progymnasialen Nebenclassen statt. Der jetzige Lehrplan ist so eingerichtet, daß diejenigen Schüler, welche zu studiren gedenken, bei ihrem Austritte aus der Prima reif zum Eintritte in die Secunda eines Gymnasiums sind und daß diejenigen, welche den ganzen Cursus absolviren (die Prima 2 Jahre besuchen), reif sind zum Eintritt in die Prima einer preußischen Realschule erster Ordnung. Im ganzen wirkten im J. 1866 an der Ohrdrufer Realschule außer dem Director noch 8 Lehrer, welche 220 Schüler unterrichteten (15 in I., 39 in II., 44 in III., 45 in IV., 46 in V., 31 in VI.) Das Weitere zeigen die von 2 zu 2 Jahren herausgegebenen Programme der Anstalt.

3) Zu den höheren Schulen Gothas gehört auch die Erziehungsanstalt Schnepfenthal, von welcher in dem Art. Salzmann die Rede war. Hier mag noch folgende Notiz eine Stelle finden. Im Dec. 1864 waren 3 Zöglinge aus Brasilien, 4 aus Rußland, 2 aus England, 2 aus der Schweiz, 5 aus Oesterreich nebst Ungarn ꝛc., 1 aus Belgien, 11 aus Preußen, 10 aus Sachsen, 3 aus Bayern, 2 aus Hannover, 3 aus Mecklenburg, 3 aus Hamburg, 1 aus Hessen, 13 aus den thüring. Staaten.

Zu den Privatschulen, welche über das Volksschulziel hinausgehen, gehören auch die zur Brüdergemeinde gehörigen Dietendörfer Erziehungsanstalten. Das im J. 1845 eröffnete dreiclassige Knabeninstitut hatte 1866 2 Hauptlehrer, 3 Hülfslehrer und 25 Schüler. Das im J. 1850 eröffnete und seit dem Herbst 1861 in einem

besonderen, neuerbauten Gebäude befindliche vierclassige Mädcheninstitut bezw. Pensionat zu Neudietendorf wird von einer Vorsteherin geleitet, welcher 9 Lehrerinnen zur Seite stehen, unter denen sich 1 Nationalfranzösin und 1 Nationalengländerin befinden. Ende 1866 belief sich die Zahl der Pensionärinnen auf 46 und die Zahl der dem Orte angehörigen Schülerinnen auf 25. Die beiden zuletzt genannten Anstalten stehen gemeinschaftlich unter der Leitung eines Inspectors, unter Mitberathung der Gemeindedirection sowie der Oberleitung der evangelischen Brüderunität.

4) Zu den höheren Töchterschulen gehört weiterhin das Marieninstitut in der Stadt Gotha. Diese höhere Unterrichts- und Pensionsanstalt für Mädchen, beziehentlich jüngere Damen aus den höheren Ständen im Alter von 8—18 und mehr Jahren gehört der Fräulein Alice Humbert aus Neuchatel und wird von dieser und ihrer Schwester geleitet. Den Unterricht ertheilen neben den beiden Leiterinnen der Anstalt noch 4 ausschließlich für die Anstalt thätige bezw. in derselben wohnende Lehrerinnen und 10 Lehrer, fast durchgängig Professoren und Lehrer am Gymnasium und Geistliche in der Stadt. Der Unterricht wird in 3 Hauptclassen, je mit 2 Abtheilungen, ertheilt. Die Gesammtzahl der Schülerinnen beträgt 80 bis 100, von welchen ungefähr die Hälfte Ausländerinnen sind und in der Anstalt (am Schloßberge) als Pensionärinnen wohnen. — Die höhere Töchterschule endlich ist eine im J. 1852 als Privatanstalt gegründete, im J. 1854 von der Stadt Gotha als städtische Schule übernommene Anstalt (höhere Bürgerschule) zur Ausbildung von Töchtern aus höheren Ständen. Das Local der Schule befindet sich in dem ehemaligen Hause des Lucas Cranach. Bei ihrer Gründung bestand die Anstalt nur aus 4 Classen, welchen jedoch schon im darauf folgenden Jahre 1853 die 5. und im J. 1865 eine 6. Classe hinzugefügt wurde. Den Unterricht in den einer höheren Töchterschule eigenthümlichen Unterrichtsgegenständen ertheilten im J. 1866 außer dem Director noch 4 Hauptlehrer und 3 Hauptlehrerinnen (für Französisch, Englisch ꝛc.), außerdem sind noch 3 Fachlehrer (für Zeichnen, Schreiben, Singen) thätig. Die Zahl der Schülerinnen betrug im J. 1866: 147; monatl. Schulgeld 2 Thlr.

B. Fach- oder Berufsschulen. 1) Das herzogl. Schullehrerseminar. Ueber die Gründung desselben s. oben S. 495 und 496. (Vgl. den zweiten Jahresbericht des gothaischen Schullehrerseminars.) Hier mag nur noch bemerkt werden, daß die in den Jahren 1784, 1817, 1846 und 1855 entworfenen Seminarordnungen (Lehrpläne) durch das Volksschulgesetz antiquirt sind und daß noch im Laufe dieses Jahres (1868) der derzeitige Lehrplan der Anstalt veröffentlicht werden wird. Was die äußeren Verhältnisse des Seminars anlangt, so ist das Jahr 1846 die Grenzscheide zwischen der alten und neuen Zeit. Vor jener Zeit im Seminare Kummer und Klage, nach dieser Zeit aufrichtige Förderung einer gediegenen Lehrerbildung. Daß das Seminar die Bedingungen erfüllt, welche die Gegenwart an eine tüchtige Lehrerbildungsanstalt zu stellen berechtigt ist, davon geben die seit 1866 jedes Jahr erscheinenden Seminarjahresberichte (von Dittes) Zeugnis. Die Bedingungen zur Aufnahme ins Seminar, ebenso die im Seminar zu betreibenden Hauptunterrichtsgegenstände sind durch das Volksschulgesetz §. 30—32 bestimmt. Nach dem letzten Seminarjahresberichte 1866/67 hatte Classe I 22, Cl. II 15, Cl. III 15 Schüler, zusammen 52, darunter 8 Ausländer. Das Seminar hat außer 1 Director 4 Hauptlehrer und 4 Nebenlehrer. Die Besoldungen betragen 1100, 800, 600, 450 Thlr. u. s. f. Die Nebenlehrer erhalten für die Lehrstunde jährlich durchschnittlich 20—25 Thlr. Der Gesammtetat für die jetzige Finanzperiode beträgt jährlich 4813 Thlr. Die Seminarschule, an welcher 4 ständige Lehrer und eine Anzahl Lehrseminaristen (die sämmtlichen Schüler der Seminaroberclasse) fungiren, zählt 200 Knaben. Ueber die Einrichtung und den Lehrplan der Seminarschule giebt „die Praxis der Volksschule von Kehr (Gotha bei E. F. Thienemann 1868)" weitere Auskunft.

2) Das Lehrerinnenseminar ist eine im J. 1864 vom früheren Bürgerschul-

lehrer A. Köhler gegründete und geleitete Privatanstalt, welche mit einer Lehranstalt zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen, einem nach Fröbel'schen Principien eingerichteten Kindergarten und einer für 6—10jährige Knaben und Mädchen bestimmten Elementarschule verbunden ist. (Der erste Kindergarten in Gotha wurde 1844 von Fräulein Chr. Erdmann gegründet, 1849 von der Frau Herold übernommen, und später 1855 von Fräulein Busch weiter fortgeführt. Die zuletzt genannte Dame ist noch heute Besitzerin eines hiesigen Kindergartens. 1851 gründete Herr Köhler seinen neuen Kindergarten, der wie oben bemerkt, derzeit zugleich als Uebungsanstalt für Kindergärtnerinnen benutzt wird). Die Köhler'schen Anstalten erfreuen sich einer lebhaften Frequenz und machen dem Geschicke und der Umsicht des Gründers und Leiters alle Ehre. Bis zum März 1866 sind — nach den Mittheilungen des statistischen Bureaus — 61 Kindergärtnerinnen und 13 geprüfte Lehrerinnen aus der Anstalt entlassen worden; 22 Schülerinnen sind in ihre Familien zurückgegangen.

3) Die Handelslehranstalt ist am 29. März 1818 von dem Gründer der gothaischen Lebens- und Feuerversicherungsbank, dem Kaufmann E. Arnoldi, gestiftet worden und zwar ist die Anstalt auf das innigste mit dem Verein der Kaufleute in Gotha, „der Innungshalle" in der Art verbunden, daß nur solche gehörig vorgebildete junge Leute jene Anstalt besuchen dürfen, welche bei einem Mitgliede des Vereins ihre praktische Lehrzeit bestehen. Die Anstalt hat jetzt 3 Classen (die oberste in 2 Abtheilungen) mit zusammen wöchentlich 64 Stunden in den Anstaltszimmern. Die Unterrichtsgegenstände sind deutsche, französische, englische Sprache, Geographie und Geschichte, Handelscorrespondenz, Buchführung, Naturwissenschaft, Waarenkunde, Volkswirthschaftslehre, Rechnen, Schönschreiben ꝛc. ꝛc. Außer einem wissenschaftlich und kaufmännisch ausgebildeten Director sind noch 4 Lehrer an der Anstalt thätig. Die Anstalt, welche mit 54 Zöglingen eröffnet wurde, ist jetzt von 110 Zöglingen besucht, von welchen die überwiegende Zahl in Ausländern besteht. Im ganzen hat die Anstalt bis jetzt 1318 Zöglinge ausgebildet bez. entlassen (darunter 462, also 35 % aus dem Inlande, 856 oder 65 % aus dem Auslande).

4) Die vom Staate erhaltene Baugewerbeschule zu Gotha, welche derzeit in 3 Classen 72 Schüler und 7 Lehrer (meist Architekten) hat, ist aus der 1805 vom Rathskämmerer Dürfeld gestifteten ersten Sonntagsschule in Gotha hervorgegangen. In Ermanglung der nöthigen Aufsicht war die Schule in den Jahren 1806—11 sehr in Verfall gekommen, bis sich 1811 eine Freiin von Frankenberg der Sonntagsschule annahm, namentlich durch Stiftung eines Legats von 500 Thlr. Im J. 1821 übernahm dann der Gewerbeverein und später der Polizeirath Eberhard die Beaufsichtigung und Leitung der Schule, bis 1850 die Schule vollständig reorganisirt wurde. Infolge späterer Einflüsse hat sich der Staat der Schule angenommen und es ist deshalb die Schule in zwei verschiedene Anstalten gegliedert worden: a) in eine Fortbildungsschule für Handwerkslehrlinge (Abend- und Sonntagsschule) und b) in eine höhere Baugewerbeschule für Baubeflissene und Maschinentechniker. Diese technische Fachschule, welche vorzugsweise den Zweck hat, tüchtige Bautechniker zu bilden, wird nur im Winterhalbjahr besucht. Der Unterricht wird in 3 Classen und zwar wöchentlich zusammen in 132 Stunden ertheilt. Der Lehrplan umfaßt: Arithmetik, Geometrie, namentlich darstellende Geometrie, Freihandzeichnen, Bauzeichnen, Baumechanik, Bauentwürfe, Veranschlagungslehre (Voranschläge), Modelliren, Physik und Chemie, Schattenlehre, Baumaterialienlehre, Feuerungskunde und Buchhaltung. Seit den letzten 4 Jahren hat sich die Anstalt durch erhöhte Staatszuschüsse und durch die dadurch ermöglichte Heranziehung tüchtiger Lehrkräfte beziehentlich entsprechende Gehaltserhöhungen bedeutend gehoben. Das Reifezeugnis der Anstalt befähigt den Inhaber zur Ausführung selbständiger Bauunternehmungen innerhalb des Herzogthums. Außer der höheren Gewerbeschule zu Gotha bestehen im Lande noch eine Anzahl gewerblicher Fortbildungsschulen, welche durch Staatszuschüsse in nicht unbedeutender Weise

unterstützt werden, z. B. in Waltershausen, Ohrdruf, Zella, Mehlis, Friedrichroda, Tambach, Gräfenrode, Sonneborn, Wangenheim ꝛc.

Schließlich sei noch bemerkt, daß in dem 1712 vom Landdrost O. Chr. Schulz gegründeten und von ihm mit einem 24,000 Thlr. betragenden Stiftungscapital ausgestatteten Waisenhause zu Friedrichswerth von einem Lehrer (Rector) 11—16 Waisenknaben unterrichtet und erzogen werden, und daß sich in der Stadt Gotha seit 1830 eine Rettungsanstalt für (26) sittlich verwahrloste Knaben befindet. Eine Taubstummen- und Blindenanstalt fehlen uns derzeit noch. Für Unglückliche dieser Art wird theils durch Staatsverwilligungen, theils durch Legate Sorge getragen.

Quellen zur Schulgeschichte Gotha's sind außer den im Verlauf des Artikels schon angeführten: Tenzel, Supplem. 1701. — Brückner, Kirchen- und Schulenstaat 1753. — J. Gelbke, Kirchen- und Schulenverfassung 1790. — Galetti, Geschichte des Herzogthums Gotha 1779. — Chr. Fr. Schulze, Friedrich II. 1851. — Beck, Herzog Ernst II. von S. Gotha-Altenburg 1854. — K. Schmidt, die Geschichte der Gothaischen Volksschule 1863. — Heß, Mittheilungen aus dem statistischen Bureau des herzogl. Staatsministeriums zu Gotha. — Die Acten des ehemaligen Oberconsistoriums u. m. a.*) **C. Kehr.**

Das Herzogthum Coburg. Das Schulwesen im Herzogthum Coburg hat dieselbe Entwicklungsbahn, wie in den meisten vorgeschritteneren Staaten Deutschlands, durchlaufen; nach längeren Pausen und scheinbarem Stillstande sind tief eingreifende Veränderungen und Verbesserungen eingetreten, namentlich in der neuesten Zeit. Wir geben im Folgenden eine kurze Darstellung der jetzt bestehenden Organisation zugleich mit historischen Rückblicken.

Die Stadt Coburg besitzt zwei höhere allgemeine Bildungsanstalten im Gymnasium und in der Realschule, die beide Staatsanstalten sind. Das Gymnasium, gegründet zu Anfang des 17. Jahrhunderts durch Herzog Casimir, hatte anfänglich einen durchaus akademischen Zuschnitt und bestand aus zwei Classen, dem Publicum und dem Paedagogium. Es wurde eine Zeitlang sogar die Absicht gehegt, die Anstalt zu einer Universität zu erweitern. Erst zu Anfang des dritten Decenniums unsres Jahrhunderts wurde eine dritte Classe als oberste unter dem Namen Selecta zugefügt. Die gegenwärtige ganz nach preußischem Modell geordnete Organisation datirt vom J. 1859. Das Gymnasium Casimirianum hat jetzt 6 Classen und stimmt so vollständig mit der bekannten Einrichtung des preußischen Gymnasium überein, daß wir einer detaillirten Schilderung überhoben sind. Zahl der Lehrer 12, Schüler etwa 100.

Die reichen Mittel, mit denen die Anstalt durch den freigebigen Stifter ausgestattet worden ist, sind durch einen treulosen Verwalter im vorigen Jahrhundert erheblich geschmälert worden. Ihr Etat beträgt gegenwärtig 13,815 fl., die theils aus dem eigenen Vermögen der Schule fließen, theils aus dem Schulgelde (12—18 fl. jährlich), theils aus Staatsmitteln. Wie alle älteren Gymnasien besitzt auch das Casimirianum eine beträchtliche Zahl von Stipendien und Stiftungen für ärmere Schüler.

Die Realschule wurde 1848 als städtische Schule gegründet und hat im wesentlichen die Organisation einer preußischen Realschule 1. Ordnung mit 6 Classen. Da jedoch das Latein keinen obligatorischen, sondern nur einen facultativen Unterrichtsgegenstand bildet, so hat sie gemäß den in Preußen geltenden Gesetzen nur die Rechte einer preußischen Realschule zweiter Ordnung. Seit dem Jahre 1861 ist sie Staatsanstalt. Ihr Etat wird erfüllt theils durch erhebliche Beiträge der Stadt, theils durch

*) Obgleich die Redaction den Standpunct, von welchem aus der Herr Verfasser obigen Artikels das Vergangene und das Gegenwärtige darstellt, nicht theilt — man vergleiche z. B. die Artikel „Verhältnis der Schule zur Kirche," „Volksschule", „Philanthropine", „Religionsunterricht" u. dgl., — so fand sie es doch angemessen, denselben ungehindert sich aussprechen zu lassen. S. auch den Art. S. Meiningen. **D. Red.**

das Schulgeld (12—18 fl. jährlich) theils durch Staatszuschüsse. Zahl der Lehrer 10, Zahl der Schüler gegenwärtig 224.

Beide Anstalten haben ihre dem preußischen Muster nachgebildete Organisation hauptsächlich infolge des Abschlusses der Militärconvention mit Preußen erhalten.

Die Vorbereitungsschule für Gymnasium und Realschule besteht aus 4 Classen und ist eine städtische Anstalt. Von den Schülern wird ein sehr mäßiges Schulgeld erhoben.

Diesen Lehranstalten reihen sich die übrigen städtischen Schulen als gehobenere Volksschulen für Knaben und Mädchen an, die mit der eben genannten Vorbereitungsschule unter der unmittelbaren Leitung eines besonderen städtischen Schuldirectors stehen. Die Bürgerknabenschule mit 7 Classen führt die Kinder bis zur Confirmation nach vollendetem 13. Lebensjahr. Schulgeld wird nicht erhoben. Daneben stehen unter einem besonderen Oberlehrer unter Oberleitung des städtischen Schuldirectors zwei Mädchenschulen, I und II, jede mit 6 Classen. In der Schule I wird ein mäßiges Schulgeld erhoben, während die II. Schule den Unterricht unentgeltlich ertheilt. Auch diese beiden Schulen haben die Kinder bis zum Confirmationsalter zu führen.

Katholische und jüdische Kinder werden in allen genannten Schulen vom Besuch des evangelischen Religionsunterrichts dispensirt.

Neben diesen Schulen besteht als Privatanstalt noch eine höhere Töchterschule, die sog. Alexandrinenschule unter dem Protectorat der regierenden Frau Herzogin. Sie zählt 7 Classen und führt die Bildung der Mädchen noch einige Jahre über das Confirmationsalter hinaus.

Für taubstumme Kinder besteht eine besondere Schule, gegründet 1835 als Privatschule, seit 1858 Staatsanstalt. Die Zahl der Kinder beträgt im Durchschnitt 15.

An die Seite dieser eine allgemeine Bildung vermittelnden Schulen treten noch zwei Berufsschulen und eine Fortbildungsschule. Das herzogl. Schullehrerseminar hat zur Aufgabe, den Schülern, die mit dem 17. oder 18. Lebensjahre eintreten, in einem zweijährigen Cursus diejenige pädagogische Ausbildung zu geben, die sie befähigt, als Volksschullehrer in Stadt und Land mit Erfolg und Segen zu wirken. Als Maß der Reife für den Eintritt gilt die Bildung, welche die Classe II der herzogl. Realschule zu gewähren hat. Wenn die Zöglinge die Abgangsprüfung des Seminars bestanden haben, so gelten sie als Schulamtscandidaten und haben vor der definitiven Anstellung im Schulamte eine zweite Prüfung vor einer besonderen Prüfungscommission zu erstehen.

Eine zweite Berufsschule, gleichfalls Staatsanstalt, ist die herzogl. Baugewerkschule. Sie hat den Baubeflissenen die Gelegenheit zum Erwerbe derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu bieten, an deren Besitz das Recht der selbständigen Ausübung des Baugewerbes gesetzlich geknüpft ist. Ihre Einrichtung ist dieselbe, wie die aller Anstalten mit gleichem Zwecke in Norddeutschland.

Das Bedürfnis der Erhaltung und Weiterführung der Volksschulbildung bei solchen Knaben und Jünglingen, die bereits in den Handwerkerstand als Lehrlinge eingetreten sind, hat zur Gründung der Sonntagsschule geführt. Die Anstalt steht durchaus auf eigenen Füßen und erhält sich wesentlich aus eigenen Mitteln, die der Gemeinsinn der Bürgerschaft geschaffen. Es wirken an derselben etwa 12 Lehrer, die allsonntäglich einer großen Zahl von Knaben Unterweisung im Zeichnen, Schreiben und Rechnen ertheilen. Ein Schulzwang besteht für diese Anstalt seit Einführung der Gewerbefreiheit nicht mehr.

Für Kinder, die das schulpflichtige Alter noch nicht erreicht haben, besteht eine Kleinkinderbewahranstalt und ein Kindergarten. Erstere erhält sich aus eigenen Mitteln und ist vorzugsweise auf die unteren Classen der Bevölkerung berechnet. Der Kindergarten ist eine reine Privatanstalt.

Die Schulen in den kleineren Städten und auf dem Lande sind sämmtlich mehr

oder minder gehobene Volksschulen, die im J. 1858 eine neue Organisation erhalten haben.

Die Volksschulen bestehen entweder für einzelne Gemeinden allein oder für mehrere zu einem Schulverband als Schulgemeinde vereinigte Gemeinden. Diese Vereinigung tritt in der Regel dann ein, wenn die Schule einer einzelnen Gemeinde weniger als 30 Schüler zählen würde und wenn die Gemeinde die Mittel zur Erhaltung einer besonderen Schule nicht selbst zu schaffen vermag. Die Zahl der Schüler in einer Schulclasse soll 80 nicht übersteigen. Tritt eine solche Vermehrung der Schülerzahl ständig ein, so muß noch ein zweiter Lehrer, unter Umständen selbst ein dritter beschafft werden.

Der Eintritt der Kinder in die Schule erfolgt mit dem 6. Lebensjahre, der Austritt mit der Confirmation nach erreichtem 13. Jahre. Von der Pflicht des Besuchs der öffentlichen Schule tritt nur dann eine Entbindung ein, wenn nachgewiesen wird, daß die Kinder auf andere Weise genügenden Unterricht erhalten. Doch gewährt diese Entbindung vom Besuch der Volksschule keine Befreiung von solchen Schullasten, welche die Glieder der Schulgemeinde gemeinsam zu tragen haben. Die Kosten für die Schulen, sowie für die Ruhegehalte emeritirter Lehrer haben zunächst die Gemeinden zu bestreiten, für die sie errichtet sind, soweit dieselben nicht durch besondere Mittel gedeckt werden.

Wenn mehrere Gemeinden zu einer Schulgemeinde verbunden sind, so haben sie die Verbindlichkeiten nach Maßgabe der Seelenzahl gemeinschaftlich zu erfüllen. Eine Ausnahme hievon findet in der Weise statt, daß die Gemeinde, welche den Vortheil genießt, die Schule in ihrer Mitte zu besitzen, einen um $^1/_3$ größern Beitrag zu den Kosten des Baues und der Unterhaltung des Schulhauses zu leisten hat. Ist eine Gemeinde erweislich außer Stande, die nöthigen Mittel zu beschaffen, so tritt die Staatskasse ein.

Die unmittelbar vorgesetzte Behörde der Volksschule ist der Schulvorstand, der aus dem Ortspfarrer als Localschulinspector, dem Ortsvorstand, den Lehrern und so viel Schulpflegern besteht, als Lehrer im Schulvorstand sitzen. Besteht eine Schulgemeinde aus mehreren Landgemeinden, so hat jede einzelne Gemeinde einen Schulpfleger zu stellen. Diese werden durch die Gemeindevorstände aus der Gemeinde gewählt. Die Obliegenheit der Schulvorstände ist es, für die Aufrechterhaltung der Schulordnung in allen ihren Theilen Sorge zu tragen. Die Fürsorge für die inneren Verhältnisse der Schule liegt speciell dem Localschulinspector ob.

Die für die Beaufsichtigung der Volksschulen in zweiter Stelle berufenen Behörden sind die Kirchen- und Schulämter, während die oberste Aufsicht über das gesammte Schulwesen vom Staatsministerium geführt wird.

Die Lehrer haben ihre Befähigung zur Führung eines Schulamtes in einer Prüfung nachzuweisen. Die erste Anstellung erfolgt in der Regel auf wenigstens 1 Jahr.

Die Schullehrer in den Landstädten mit Ausnahme der Oberlehrer, sowie die Schullehrer in Pfarrdörfern und Filialorten sind verbunden, die Functionen als Kirchner, Cantoren, Organisten und Vorsteher der Choradstanten zu übernehmen, dagegen sind sie befreit von niedrigen, ihrer Stellung zuwiderlaufenden Dienstleistungen für die Kirche und die Person des Geistlichen.

Zu einer Verehelichung bedarf der Lehrer der Erlaubnis des Kirchen- und Schulamts; doch kann die Erlaubnis nur versagt werden, wenn die betreffende Frauensperson übel berüchtigt oder wenn die Unzulänglichkeit der Mittel zur Ernährung einer Familie offenbar ist.

Die Ruhestandsverhältnisse der Lehrer sind im Einklange mit dem der Staatsdiener geordnet. Auch das Verfahren gegen läßige und unwürdige Lehrer ist dasselbe, wie gegen Staatsdiener. In gleichem Geiste der Humanität ist das Pensionswesen für Wittwen und Kinder der Lehrer geordnet. Die jährliche Pension einer Schul-

lehrerswittwe besteht in dem 6. Theil, die eines Schullehrerkindes in dem 20. Theile des fixen Gehaltes oder Ruhegehaltes des verlebten Schullehrers. Die Abgabe an diese Wittwenkasse beträgt für das Jahr 1 % des Gehaltes.

Das Herzogthum (10,20 □Meilen, 50,000 Einw.) hat 65 Schulen mit 115 Lehrern. Diese Schulen wurden im J. 1864 besucht von 3518 Knaben und 3581 Mädchen, im J. 1865 von 3495 Knaben und 3621 Mädchen.

Die inneren Verhältnisse der Volksschule sind durch eine besondere Schulordnung vom 22. Oct. 1858 geregelt. Sie giebt bestimmte Anordnungen für den Unterricht wie für die Zucht. Bei den Unterrichtsfächern werden unterschieden a) die unumgänglich nothwendigen, d. h. diejenigen, welche die Entscheidung geben bei Beantwortung der Frage, ob ein Kind aus der Schule zu entlassen sei; b) diejenigen, bei welchen über mangelhafte Kenntnisse bei der Entlassung aus der Schule hinweggesehen werden mag. Zu den ersteren werden gerechnet: Religion, deutsche Sprache, Schreiben, Rechnen und Gesang. Die letzteren sind: Geschichte, Geographie und sonst gemeinnützige Kenntnisse. Dabei ist noch das Turnen als obligatorischer Unterrichtsgegenstand in allen Schulen des Landes eingeführt. In denjenigen Schulen oder Schulabtheilungen, in welchen die unumgänglich nöthigen Lehrgegenstände noch nicht genügend erlernt sind, sollen die minder nöthigen vorläufig nicht in den Lehrplan aufgenommen werden. In solchen Schulen oder Schulabtheilungen ist bei dem Religionsunterrichte das Wichtigste aus der Kirchen-, besonders Reformationsgeschichte zu lehren und das Lesen zur Mittheilung gemeinnütziger Kenntnisse zu benutzen.

Als geringstes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten, welches die Volksschule bei den aus derselben abgehenden Kindern erreicht haben soll, wird Folgendes bestimmt: Die Aufgabe für den evangelischen Religionsunterricht ist die Erreichung einer solchen Bekanntschaft mit der Bibel, daß die Kinder wenigstens 50 geeignete biblische Geschichten frei erzählen können, in der Art, daß das Verständnis derselben ersichtlich ist. Sie sollen ferner mit den Büchern der heiligen Schrift nach ihrem Hauptinhalt genau bekannt sein, genauere Kenntnis des N. Testaments, namentlich der Evangelien besitzen, wenigstens 100 Bibelstellen fest im Gedächtnis haben und von der biblischen Geographie soviel wissen, als zum Verständnis der Bibel nothwendig ist. Die Reihenfolge der biblischen Schriften müßen sie auswendig wissen und leicht und schnell jede Bibelstelle aufschlagen können. Vom Katechismus sollen die 5 Hauptstücke den Kindern nach ihrem Wortinhalt genau und fest eingeprägt und erklärt sein. Diese Erklärung hat hauptsächlich auf den Zusammenhang und das innere Verständnis der Heilswahrheiten zu sehen, und die biblischen Abschnitte, welche gelesen werden, damit in Verbindung zu bringen. Jedes Kind soll wenigstens 15 Kirchenlieder, welche mit Rücksicht auf den Religionsunterricht und die Kirchenfeste auszuwählen und zu erklären sind, fest auswendig gelernt und über das Kirchenjahr und die christlichen Hauptfeste die nöthige Belehrung empfangen haben. Uebrigens soll der ganze Unterricht so ertheilt werden, daß er den religiösen Sinn nähre und stärke. — Das niedrigste Ziel, welches bei dem Unterrichte in der Muttersprache von jeder Volksschule erreicht werden soll, ist sicheres, geläufiges Lesen der deutschen Druck- und Handschrift, mit Ausdruck und Betonung nach dem verschiedenen Sinn, sowie mit reiner, dialektfreier Aussprache; Verständnis des Gelesenen, ferner einige Uebung im schriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck ohne grobe Verstöße gegen die Rechtschreibung. Der Unterricht ist auch auf die Uebung im Schreiben von Briefen und auf die Ausarbeitung von anderen im gewöhnlichen Leben vorkommenden Geschäftsaufsätzen auszudehnen. — Im Schönschreiben sollen die Kinder so geübt werden, daß jedes Kind eine deutliche, reinliche, gefällige und geläufige Handschrift in deutschen Buchstaben aus der Schule ins Leben mitbringt. Daß es auch die lateinische Handschrift erlerne, ist wünschenswerth. — Im Rechnen wird von den Schülern der Volksschule als geringstes Maß gefordert: Gewandtheit im Kopf- und Tafelrechnen innerhalb der Grenzen der 4 Species mit unbenannten

oder gleichbenannten und ungleich benannten Zahlen. Wenn dieses geringste Maß von Kenntnissen im Rechnen erreicht und Fertigkeit hierin erlangt ist, so kann zur Bruchrechnung und zur Proportionsrechnung übergegangen werden. Jedenfalls ist das Leichteste von der Bruchrechnung und von der Proportionsrechnung den Kindern in elementarer Weise beizubringen und zugleich mit den Species einzuüben. — Der Unterricht im Gesang, welcher das Gehör und den guten Geschmack bilden und den geselligen Umgang veredeln soll, ist für die Kinder evangelischer Confession besonders auch als Mittel der gemeinschaftlichen Andacht und des öffentlichen Gottesdienstes aufzufassen. Die Kinder sollen die gebräuchlichen Kirchenmelodieen, welche zu den im Religionsunterricht auswendig zu lernenden Liedern gehören, ohne Anstoß singen lernen.

In den Schulen auf dem Lande sollen drei Stufenabtheilungen — seien es nun Classen in verschiedenen Räumen oder Ordnungen in einem Zimmer — bestehen: die untere für Kinder von 6—8 Jahren, die mittlere für Kinder von 8—11 Jahren und die obere für Kinder von 11—14 Jahren. Das Gesetz ordnet noch die Vertheilung der Unterrichtsgegenstände auf diese drei Abtheilungen. Die Volksschulen in den Landstädten umfassen ebenfalls 3 Classen, die unterste für das 1. und 2. Schuljahr, die Mittelclasse für das 3. und 4. Schuljahr, und endlich die Oberclasse bis zur Confirmation. Der Unterricht in den einzelnen Fächern ist ein tiefer greifender und ausgedehnterer, als es in den gewöhnlichen Landschulen ausführbar ist; er nimmt noch Geographie, Geschichte und Naturkunde in den Kreis der Lehrfächer auf. Für Knaben und Mädchen bestehen in den Landstädten in der Regel gesonderte Schulen.

Eine besondere Aufmerksamkeit wendet das Gesetz noch der Schulzucht zu, und den Mitteln, dieselbe aufrecht zu erhalten.

Ueber die Ferien sind folgende Bestimmungen getroffen: Außer an Sonn- und Festtagen wird der Unterricht in allen Volksschulen ausgesetzt: zu Weihnachten vom 24. Dec. bis zum 2. Januar, am Fastnachtstag, zu Ostern vom Mittwoch in der Charwoche bis zum Montag nach Quasimodogeniti, zu Pfingsten vom Sonnabend bis Mittwoch, am Kirchweihfest 2 Tage, 14 Tage zur Zeit der Heuernte und 4 Wochen zur Zeit der Fruchternte. Der Anfang der zuletzt genannten beiden Ferien wird auf Vorschlag des Lehrers durch den Localschulinspector bestimmt.

Das Gesetz giebt noch die erforderlichen Bestimmungen über Aufnahme und Entlassung der Schüler, über die Prüfungen und über die Beaufsichtigung der Volksschulen nebst den Dienstanweisungen für die Lehrer, die Localschulinspectoren (Geistlichen) und für die geistlichen Mitglieder der Kirchen- und Schulämter.

Das Gesetz konnte noch nicht überall im Herzogthum zur vollen Ausführung gelangen, da bei dem sehr bedauerlichen Mangel an Lehrkräften die gesetzlich angeordnete Lehrerzahl noch nicht durchweg zu beschaffen war. Dr. **Eberhard.**

Das Herzogthum S. Meiningen. Das Herzogth. Meiningen, 43 □M. mit 181,000 Einw. hat seinen jetzigen Umfang seit 1826, wo es infolge des Aussterbens der herzoglichen Linie S. Gotha eine Vergrößerung um mehr als das Doppelte seines frühern Bestandes erfuhr. Die gegenwärtig zu einem politischen Ganzen vereinigten Landestheile standen früher unter altmeiningischer, hildburghäusischer, coburgischer, gotha-altenburgischer und gothaischer Regierung und besaßen bereits mehr oder weniger ausgebildete Schulverfassungen, welche, obwohl alle aus einer Quelle, den Einrichtungen Ernsts des Frommen (s. oben: Herzogth. Gotha), entsprungen, vielfache Verschiedenheiten darboten. Es war daher eine nicht ganz leichte Aufgabe für die Regierung des neuen Gesammtherzogthums Meiningen, einen einheitlichen Plan in der Organisation und Verwaltung der Schulen des Landes durchzuführen. Indes dies gelang in verhältnismäßig kurzer Zeit. Für das Volksschulwesen war die Umgestaltung schon 1829 im wesentlichen vollendet; im J. 1836 folgte auch die der höhern Schulen. Die erste Anregung gieng von dem jugendlichen, für die Hebung und Kräf-

tigung des geistigen Lebens in seinem Lande ebenso thätigen, wie auf die Beförderung des materiellen Wohlstandes seiner Unterthanen bedachten Herzogs Bernhard aus; das Organ aber, dessen sich der Fürst und seine Regierung zur Neugestaltung insbesondere des Volksschulwesens bedienten, war der im J. 1854 verstorbene Oberconsistorialrath Dr. Ludwig Nonne in Hildburghausen, welcher als der Schöpfer des neuen Organismus der Meininger Volksschule anzusehen ist und Jahre lang die belebende Seele desselben blieb. Nonne war einer der begeistertsten und begabtesten Schüler Pestalozzi's, bei welchem er 1809 mehrere Monate in Iferten verweilt und dessen Unterrichtsmethode er sich bis zur vollendetsten Meisterschaft angeeignet hatte. Nach seiner Vaterstadt Hildburghausen zurückgekehrt, wurde er der Reformator des Schulwesens in dem damals noch für sich bestehenden kleinen Herzogthum S. Hildburghausen, in welchem er als Schulrath fungirte. Auf seinen Betrieb wurden im Frühjahr 1810 alle Lehrer und Schulamtscandidaten des Landes zu einem sogenannten außerordentlichen Cursus einberufen, welchem im Herbste desselben Jahres ein zweiter folgte. Da saßen 30-, ja 50- und 60jährige Männer, unter ihnen auch Geistliche, zu den Füßen des 25jährigen Schulraths, um von ihm in der Theorie, wie in der Praxis der neuen Lehrweise unterrichtet und geübt zu werden. Den meisten von ihnen kam die Sache anfangs wie ein Spiel und als solches doch zu ernst und mühsam vor; Nonne aber verstand es, sie nicht bloß mit der neuen Unterrichtsmethode rasch vertraut zu machen, sondern in ihnen überhaupt auch ein frisches, reges Leben anzufachen. Er vereinigte sie jeden Abend zu heiterer Unterhaltung, zu Gesang und Musik, und erweckte in allen das Bewußtsein von der hohen Bedeutung ihres Berufs. Noch nach vielen Jahren haben greise Männer unter der Sorge und Noth ihres Daseins sich gern des „außerordentlichen Cursus" erinnert, als der schönsten Zeit ihres Lebens. — Nachdem so brauchbare Lehrkräfte geschaffen waren, wurde sofort mit der Reorganisation der Schulen selbst begonnen. In wenigen Monaten waren alle Schulstuben neu eingerichtet und mit Subsellien und den nöthigen Apparaten versehen, und bald ließ sich in den Schulen des Herzogthums Hildburghausen ein neues Leben und im ganzen Lande ein erhöhtes Interesse für Jugend- und Volksbildung verspüren. In den nächstfolgenden Jahren war Nonne damit beschäftigt, die Saat, welche er ausgestreut hatte, zu hegen und zu pflegen. Er bewies dabei nicht weniger Sachkenntnis und Geschick als rastlose Thätigkeit und erreichte es, daß die Hildburghäuser Volksschulen bald für die besten in weitem Umkreise galten.

Als im J. 1826 Hildburghausen an Meiningen fiel, war es eine wohlverdiente Anerkennung der Verdienste, die Nonne um die Schulen seines bisherigen engern Vaterlandes sich erworben hatte, daß die Leitung des Schulwesens in dem vergrößerten Herzogthum Meiningen in seine Hand gelegt wurde. Sein organisatorisches Talent bekam dadurch ein neues, erweitertes Arbeitsfeld, dem nun Nonne seine ganze Manneskraft und die gereifteste Erfahrung zuwendete. In den verschiedenen Theilen des neu gebildeten Herzogthums befanden sich drei Seminare, das eine zu Meiningen, gegründet 1775, das andere zu Hildburghausen, gegründet 1794, das dritte, ebenfalls aus dem letzten Decennium des vorigen Jahrhunderts stammende, zu Saalfeld. Das zuletzt genannte war das am wenigsten lebensfähige; es entbehrte als ein bloßes Annexum des Lyceums in Saalfeld jeder organischen Einrichtung, war sehr mangelhaft ausgestattet und leistete wenig. Das Seminar in Meiningen dagegen hatte sich unter der Leitung zweier tüchtiger Dirigenten, Walch (bis 1792) und Keyßner (bis 1826) zu einer blühenden Anstalt entwickelt und zählte durchschnittlich mehr Schüler als das Hildburghäuser. Gleichwohl beschloß die Regierung, das Meininger Seminar, ebenso wie das Saalfelder, aufzulösen und das Hildburghäuser zum einzigen Landesseminar zu erheben und demgemäß zu erweitern. Nonne wurde mit der Einrichtung der neuen Anstalt beauftragt und behielt auch die Direction derselben. Es wurde in Hildburghausen ein großes Gebäude zur Aufnahme des Gesammtseminars angekauft

und dem Bedürfnis entsprechend ausgebaut. Noch ehe aber der Bau vollendet war, im Herbst 1827, berief Nonne die Präceptoren und Schulamtscandidaten der neuen Landestheile, die noch keine vollständige Seminarbildung erhalten hatten, mit den Zöglingen des früheren Meininger Seminars zu einem außerordentlichen Cursus, und es begann mit mehr als 100 Schülern das frische, rührige Arbeiten wieder, wie in jenem ersten außerordentlichen Curse. Als die nöthigen Bauten vollendet waren, kam das Seminar mit etwa 60 Zöglingen in regelmäßigen Gang. Gleichzeitig wurde die Organisation der Schulen in derselben Weise, wie früher im Hildburghäusischen, im ganzen Herzogthum Meiningen in Angriff genommen und rasch durchgeführt. Nonne traf die meisten Einrichtungen an Ort und Stelle selbst. Niemand verstand es besser als er, die Massen zu bearbeiten; die Gemeinden ließen sich durch ihn leicht zur Beschaffung von Mitteln bestimmen; eine große Anzahl von Schulhäusern wurde erbaut, in den Städten begann man die Bürgerschulen zu reorganisiren und mit neuen Classen zu vermehren, auf dem Lande wurde der Schulbesuch, welcher an vielen Orten, namentlich im Saalfeldischen, nur im Winter stattgefunden hatte, allenthalben auch auf das Sommerhalbjahr ausgedehnt und Schulversäumnisstrafen nöthigten fortan auch die säumigen Eltern zur regelmäßigen Benutzung des Schulunterrichts für ihre Kinder. Die Präceptorate, *) diese Miethdienststellen für arme Lehrer, wurden in feste Schulstellen verwandelt, die Wandeltische (seit 1827) mehr und mehr abgestellt, die Lehrergehalte möglichst verbessert; regelmäßige Lehrerconferenzen traten in allen Diöcesen ins Leben und ein, zum Theil aus diesen Conferenzen hervorgegangener, neuer Lehrplan griff in den Schulen allenthalben Platz. — Nonne's unmittelbarer Einfluß auf das Meininger Schulwesen dauerte bis 1836. In diesem Jahre trat derselbe von der Leitung des Seminars, welches einen eigenen Director erhielt, zurück, und bald nachher wurde auch das Referat für Schulsachen im Consistorium einem für dasselbe angestellten Schulrathe übertragen, während Nonne als erster geistlicher Rath dieses Collegiums die kirchlichen Angelegenheiten in der Hand behielt. **) Seitdem ist das Meininger Schulwesen nicht stehen geblieben. Im J. 1836 und 1837 haben die höhern Lehranstalten eine durchgreifende Umgestaltung erfahren, für die Volksschulen aber ist man auf der von Nonne betretenen Bahn weiter fortgeschritten. Die Zahl der Schulen und Schulclassen hat sich beträchtlich vermehrt, die weiten Schulwege für die Kinder und die Wandeltische für die Lehrer sind verschwunden, Fortbildungsschulen für die aus der Elementarschule ausgetretene Jugend hat man, weniger auf dem Wege des Gesetzes, als durch Einwirkung auf die Einsicht in die Zweckmäßigkeit der Sache, ins Leben gerufen. Die Lehrergehalte sind zu wiederholtenmalen aufgebessert worden mit namhafter Beihülfe des Staates bei armen Gemeinden; das Pensions- und Wittwenkassenwesen der Lehrer ist geregelt worden, neue Lehr- und Lesebücher sind eingeführt und die Lehrerconferenzen haben sich in gedeihlicher Weise verallgemeinert und weiter entwickelt. Im J. 1848 trat eine Veränderung im Schulregiment insofern ein, als damals das Consistorium von Hildburghausen nach Meiningen verlegt und hier mit dem herzogl. Staatsministerium als eine Abtheilung desselben („für Kirchen- und Schulensachen") vereinigt wurde.

Das Volksschulwesen. I. Die Schulen. Es giebt im Lande 285 selbständige Volksschulen an 277 verschiedenen Schulorten. Auf die 17 Städte des Herzogthums kommen 19 Schulen, darunter 2 jüdische (in Meiningen und in Hildburghausen),

*) Präceptoren hießen in Meiningen und in ganz Thüringen und Sachsen die nur vorläufig und provisorisch angestellten Lehrer; sie waren geringer besoldet als die ordentlichen Lehrer, hatten den Wandeltisch, konnten jederzeit entlassen werden und kamen nur in den kleinsten Orten vor.

**) Vgl. über Nonne's Leben und Wirksamkeit die Nekrologe in der Dorfzeitung 1854 Nr. 154 (von Director Kühner in Frankfurt a. M.) und in dem Meininger Tageblatt vom 19. Juni 1854.

auf das platte Land vertheilen sich 266 Schulen, darunter 6 jüdische. Von den 366 Dörfern im Lande haben 106 noch keine eigenen Schulen, sie sind vielmehr in benachbarte Orte eingeschult; in 6 Dörfern dagegen befinden sich je 2 Schulen, indem neben der christlichen Schule auch eine jüdische vorhanden ist; unter den 260 christlichen Dorfschulen ist eine katholische. — Die Zahl der Classen in den städtischen Schulen ist sehr verschieden; in Ummerstadt sind nur 2 Classen und die Schule hat mehr den Charakter einer guten Dorfschule, als den einer Bürgerschule; dasselbe gilt von der Schule in Lehesten, welche 3 Classen hat; je 4 Classen haben die Schulen zu Themar, Heldburg, Schalkau und Kranichfeld, 5 Classen die zu Wasungen, Römhild und Gräfenthal; Camburg hat eine 6classige, Eisfeld eine 7-, Hildburghausen eine 8- und Pößneck eine 9classige Schule. In den Schulen zu Salzungen und Saalfeld mit je 10, Meiningen mit 12, Sonneberg mit 13 Classen besteht die Einrichtung von Parallelcursen, so daß jedes Kind nur 8 oder 9 aufeinanderfolgende Classen zu durchlaufen hat. Die israelitischen Schulen in Meiningen und Hildburghausen sind nur mit je einem Lehrer besetzt. — Unter den Dorfschulen befindet sich eine 6classige in Steinach und eine 4classige in Lauscha, außerdem haben 23 Schulen je 2 Classen mit ebenso vielen Lehrern; 241 Dorfschulen sind jede mit einem Lehrer besetzt.

Die Zahl der Schulkinder beläuft sich auf 29,250, von denen 8050 auf die städtischen Schulen, 21,200 auf die Dorfschulen kommen; in den Städten ist ein Lehrer durchschnittlich für 73,08, auf dem Lande für 71,05 Kinder vorhanden. Im einzelnen ist freilich die Frequenz der Schulen sehr verschieden. Die Bestimmung, daß kein Lehrer mehr als 100 Kinder auf die Dauer haben soll, konnte noch nicht überall eingehalten werden; es giebt noch 10—12 Schulen, in denen 120—150 Kinder auf einen Lehrer kommen, wogegen andererseits die Zahl derjenigen Schulen, in welchen nur 12—20 Kinder sich befinden, noch größer ist. Die Ueberfüllung hat wegen fehlender Mittel für die Anstellung neuer Lehrer noch nicht überall beseitigt werden können, während die geringe Schülerzahl mehrerer Schulen durch die Abgelegenheit vieler kleinen Dörfer, namentlich in dem gebirgigen Theile des Landes, bedingt ist. Auch gehören die 8 jüdischen Schulen, mit Ausnahme zweier, zu den schwachbesuchten, sie haben zusammen nur 296, im Durchschnitt also jede nur 37 Schüler.

Die Schulzeit ist für die Kinder vom Lande (Knaben und Mädchen) und für die Mädchen in den Städten 8jährig (vom 6. bis zum 13. Lebensjahre incl.), für die Knaben in den Städten 9jährig (vom 6. bis zum 14. Lebensjahre incl.). Die Einführungszeit ist Ostern, da das Schuljahr von Ostern zu Ostern läuft. Es werden in jedem Jahre diejenigen Kinder eingeführt, welche bis zum 1. April das 5. Lebensjahr zurückgelegt haben, und diejenigen Kinder auf dem Lande und die Mädchen in den Städten, welche bis zum gleichen Termin das 13. Lebensjahr, sowie diejenigen Knaben in den Städten, welche bis dahin das 14. Lebensjahr zurückgelegt haben, zu Ostern oder zwischen Ostern und Pfingsten und zu Pfingsten selbst entlassen. Mit der Entlassung aus der Schule ist die Zulassung zur Confirmation verbunden. Ein früherer Eintritt in die Schule und ein früherer Austritt aus derselben, als der gesetzlich bestimmte, findet nur infolge erlangter Dispensation, welche bei der Oberbehörde einzuholen ist, statt und kommt selten vor. Der Besuch der öffentlichen Volksschule ist obligatorisch, wenn er nicht durch den Besuch einer höheren Schule oder durch Privatunterricht ersetzt wird. Die Schulversäumnisse werden als unvermeidliche, entschuldbare und strafbare verschieden beurtheilt. Die erste Classe der Versäumnisse ist straflos, die zweite ebenfalls, wenn die Versäumnisse wirklich entschuldigt werden und die Entschuldigung von dem Lehrer oder dem Geistlichen angenommen worden ist; die letzte Classe wird bestraft. Jede schuldbarer Weise versäumte Vor- oder Nachmittagsschule wird mit einer Geldstrafe von 2 Kreuzern belegt, an deren Stelle eine verhältnismäßige Freiheitsstrafe der schuldigen Eltern tritt, wenn die Geldbuße nicht geleistet wird.

Alle Versäumnisse sind von dem Lehrer in gedruckte Listen genau einzutragen, welche jede Woche, oder, wenn es nöthig erscheint, auch täglich dem Pfarrer vorzulegen sind, damit dieser die Säumigen rechtzeitig admoniren kann. Bei 10 und mehr schuldbaren Schulversäumnissen für ein Kind während eines Monats ist an die Kreisbehörde zu berichten, welche erforderlichen Falls weitere Strafmaßregeln ergreifen kann. Es ist durch dieses mit Consequenz und Nachdruck seit vielen Jahren gehandhabte Verfahren dahin gebracht worden, daß bei weitem in den meisten Schulen strafbare Schulversäumnisse gar nicht oder nur bei einzelnen mehr oder weniger verwahrlosten Individuen vorkommen, und überhaupt der Schulbesuch als ein regelmäßiger bezeichnet werden kann. Einzelne Dorfschulen und einzelne Classen in manchen Stadtschulen bilden allerdings noch immer unerfreuliche Ausnahmen von der Regel.

Der Schulunterricht wird das ganze Jahr hindurch ertheilt und zwar wöchentlich in 30 Stunden, wobei die Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend frei bleiben. An den übrigen Tagen wird an den meisten Orten Vormittags drei und ebenso viele Stunden lang Nachmittags Schule gehalten, hier und da hat man auf die Vormittage vier, auf die Nachmittage nur zwei Stunden gelegt. Sogenannter getheilter Schulunterricht, d. h. die Einrichtung, daß Vormittags eine andere Schülerabtheilung als Nachmittags unterrichtet wird, auf jede derselben also nur etwa die Hälfte der wöchentlichen Schulstunden kommt, ist in 10—12 überfüllten Dorfschulen und in einigen andern, wo die Mehrzahl der Kinder einen großen Schulweg zurückzulegen hat, ausnahmsweise noch gestattet. Ferien giebt es im ganzen Jahre zusammen 10 Wochen; diese sind nach den localen Verhältnissen verschieden vertheilt, es fallen 3—5 Wochen auf die Schnitternte, je 8—14 Tage auf die Heuernte, ebenso viele Tage auf die Kartoffelernte und je 8—14 Tage auf die drei hohen Kirchenfeste; in dieser Beziehung bestehen für die verschiedenen Districte besondere Ferienordnungen, für welche, bei manchen Abweichungen im einzelnen, doch immer der Grundsatz, daß die Ferien im ganzen nicht über 10 Wochen dauern dürfen, streng festgehalten ist. Auch die jüdischen Schulen haben ihre eigenen Ferien unter Einhaltung der angegebenen gesetzlichen Bestimmung.

Die Schuldisciplin, welche sich auf alles, was zur Erhaltung der äußerlichen Ordnung in der Schule (pünctlichen Schulbesuch, Ruhe und Aufmerksamkeit während des Unterrichts, Reinlichkeit ꝛc.), wie auf alles, was die geistige Ausbildung und die Erziehung der Kinder zur Frömmigkeit und Sittlichkeit neben dem eigentlichen Unterrichte unterstützt und fördert, erstrecken soll, wird zunächst von den Lehrern gehandhabt. In wichtigern Fällen sind dieselben aber an die Mitwirkung der Pfarrer, als Localschulinspectoren, und der Ortsschulvorstände und Bezirksschulbehörden gewiesen. Die den Lehrern zuständige Strafgewalt schließt die körperliche Züchtigung nicht aus, von dieser soll indes so selten wie möglich Gebrauch gemacht werden, die Strafen sollen nicht zu hart ausfallen und nicht in ungeeigneter, den Anstand und das Schamgefühl der Kinder verletzender Weise vollzogen werden. In allen solchen Fällen und wenn durch die Strafe die Gesundheit der Kinder gefährdet worden ist, können die Lehrer auf disciplinarischem und selbst auf gerichtlichem Wege belangt werden. Beschwerden der Eltern über zu harte oder unziemliche Bestrafung ihrer Kinder sind zunächst bei den Localschulinspectoren (Pfarrern) anzubringen; den Lehrer selbst während des Unterrichts im Schulzimmer und in Gegenwart der Schulkinder zur Rechenschaft zu ziehen oder mit Vorwürfen zu bestürmen und seinen Hausfrieden zu stören, ist bei Strafe untersagt. Bei Polizeivergehen der Kinder, namentlich wenn sie Dieberei, Feld-, Garten- und Waldfrevel betreffen, erhalten die Schulbehörden und Lehrer Nachricht, und in leichteren Fällen wird es der Schule überlassen, eine angemessen erscheinende Strafe zu vollziehen; macht sich ein gerichtliches Verfahren gegen Schulkinder nöthig, so werden die Acten vor Vollziehung der zuerkannten Strafe an die Oberbehörde eingesendet und von dieser an höchster Stelle vorgelegt, von wo in der Regel Erlaß oder

mildernde Umwandlung der Strafe erfolgt. Oeffentliche Tänze, Spinn- und Lichtstuben dürfen Schulkinder nicht besuchen.

Unterrichtsgegenstände sind für alle Volksschulen: Religion, Deutsch (Lesen und Schreiben), Rechnen, Geographie, Geschichte, Naturkunde und Gesang; in den gehobeneren Dorfschulen und in den Stadtschulen kommen noch dazu geometrische Formenlehre und Zeichnen; in den größeren Bürgerschulen wird auch Planimetrie, Latein, Französisch und Englisch gelehrt, doch ist die Theilnahme an dem Unterrichte in den fremden Sprachen nicht obligatorisch. Der Turnunterricht ist bis jetzt noch nicht in allen Schulen eingeführt; an den Stadtschulen wird er zum Theil mit großem Eifer betrieben, und auch auf die Dörfer verbreitet er sich von Jahr zu Jahr mehr. Von den Behörden wird er empfohlen und gefördert, ein Zwang zur Einführung besteht indes nicht. Für den Religionsunterricht dienen der lutherische kleine Katechismus, die Bibel, das Gesangbuch und eine Bearbeitung der biblischen Geschichte überall als Lehrbücher, die sich auch in den Händen der Kinder befinden. Für den deutschen Unterricht sind für die verschiedenen Lehrstufen Lesebücher eingeführt. Zu allen in die Schulen einzuführenden Lehrbüchern ist die Genehmigung der Oberschulbehörde einzuholen und es herrscht im ganzen eine große Uebereinstimmung in der Wahl und im Gebrauche dieser Art Lehrmittel. Zu den überall anzuschaffenden Lehrapparten und Schulutensilien gehören wenigstens zwei Wandtafeln (eine linirte und eine nichtlinirte), Schwamm, Kreide, eine Lesemaschine oder auf Pappe gezogene große Lesetafeln, Land- resp. Wandkarten (wenigstens die Planigloben, die Karten von Europa, von Deutschland, vom Herzogthum Meiningen und von Palästina); Tisch und Stuhl für den Lehrer, Subsellien mit Lehnen von verschiedener Höhe und Weite für die verschiedenen Abtheilungen der Schüler, Fensterrouleaux, Wasserkrug ꝛc. Mehrere Schulen, selbst auf dem Lande, sind mit weit reichlicherem Lehrapparate und vollständigeren Lehrmitteln, als den gesetzlich vorgeschriebenen, ausgestattet. Für die Anlegung und Einrichtung der Schulhäuser bestehen bestimmte Reglements. Das Schulhaus soll eine möglichst freie und gesunde Lage haben, dabei aber dem Straßenlärm nicht ausgesetzt sein; die Wohnung für einen verheiratheten Lehrer soll wenigstens 2 heizbare Stuben und 2 Kammern nebst Küche und Keller, für einen unverheiratheten 1 Stube und 1 Kammer nebst kleiner Küche enthalten. Die Schulstube soll nicht zu sehr von der Quadratform abweichen, höchstens mit dem Verhältniß von 2:3; die Fenster sollen nach Süden oder Osten gehen, die Höhe des Lehrzimmers soll je nach der Größe $9\frac{1}{2}$—11 Fuß betragen. Für jedes Kind ist 4 Quadratfuß Raum in Anspruch zu nehmen, nach Abzug des Raumes für Gänge, Lehrersitz ꝛc. Bei Neubauten soll auf $\frac{1}{5}$ Zuwachs der Kinderzahl Rücksicht genommen werden. Diese Vorschriften sind leider noch nicht überall durchzuführen gewesen. In kleineren Dörfern, namentlich auf dem Walde, lassen manche Schulhäuser noch vieles zu wünschen übrig.

Die Einrichtung und Erhaltung der Schule liegt zunächst den Gemeinden ob, der Staat giebt indes an bedürftige Schulgemeinden beträchtliche Zuschüsse. Als unterstützungsbedürftig werden diejenigen Gemeinden angesehen, welche in Ermangelung hinreichender Fonds für die Erhaltung ihrer Communalverwaltung die erforderlichen Summen durch jährliche Umlagen auf die Gemeindemitglieder aufbringen müßen, wenn diese Umlagen die Hälfte der directen Staatssteuer übersteigen. In dieser Lage befindet sich etwa ein Fünftel der Schulgemeinden und die ihnen vom Staate für ihre Schulen gewährte Subvention beläuft sich auf 16,000 fl. jährlich, außerdem beziehen viele Lehrer seit alter Zeit einen Theil ihrer Geld- und Naturalbesoldung aus öffentlichen milden Stiftungen und von den Staatsdomänen, im Gesammtbetrage von ungef. 14,000 fl. jährlich.

II. Die Lehrer. Die Zahl aller ordentlichen Volksschullehrer beträgt jetzt 406, von denen 109 auf die Städte, 297 auf die Dörfer kommen. Neben diesen sind in den Städten noch 10 Hülfslehrer und ebenso viele Hülfslehrerinnen, erstere für das

Zeichnen und Schreiben, letztere für weibliche Arbeiten beschäftigt, und auch an mehreren Landschulen wird in eigenen Näh- und Strickstunden von besonderen Lehrerinnen Unterricht ertheilt. Die Rectoren der Bürgerschulen und an den größeren derselben auch die ersten Lehrer werden aus der Zahl der Predigtamtscandidaten, welche vor ihrem Eintritt in die Schule eine besondere Prüfung (das Rectoratsexamen) zu bestehen haben, und der Candidaten des höheren Schulamtes (Realschul- oder Gymnasiallehramtes) genommen. Unter den 406 Lehrern der Meininger Volksschulen befinden sich dermalen 20 studirte, und von diesen sind 18 Theologen, die meistens als geistliche Collaboratoren auch eine Anzahl von Predigten zu halten haben. Das Rectoratsexamen besteht in einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung und in der Abhaltung von Probelectionen an der Bürgerschule zu Meiningen, wo es vor dem herzogl. Staatsministerium abgehalten wird. Examinatoren sind der Referent für das Schulwesen im Ministerium, der Seminardirector und soviele dazu beorderte Lehrer des Gymnasiums oder der Realschule zu Meiningen, als für einzelne besondere Prüfungsfächer erforderlich erscheinen. Die schriftlichen Arbeiten bestehen in einer größeren Abhandlung über ein pädagogisches Thema und in Clausurarbeiten. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf Pädagogik, Religion, deutsche Sprache, Mathematik, Geschichte, Geographie und (für Rectoren) auf Latein als obligatorische Gegenstände, außerdem auf andere Unterrichtsfächer, in denen der Examinand geprüft sein will. In der Religion, von welcher übrigens gut bestandene Candidaten der Theologie dispensirt werden können, kommt es besonders auf Bibelkunde, praktische Behandlung der Bibel beim Unterrichte, Glaubens- und Sittenlehre, Katechetik, Geographie von Palästina und Religionsgeschichte an; in der Pädagogik auf Kenntnis der verschiedenen Unterrichtsmethoden und der Geschichte der Pädagogik; in der Mathematik wird das Pensum der Gymnasien zu Grunde gelegt, von der Prüfung im Deutschen ist die historische und vergleichende Grammatik ausgeschlossen; im Latein werden die Kenntnisse eines guten Secundaners verlangt. In Geschichte und Geographie genügt eine allgemeine Uebersicht des ganzen Gebietes und eine eingehendere Bekanntschaft mit der mathematischen Geographie.

Die übrigen Lehrer erhalten ihre Berufsbildung auf dem Landes-Schullehrerseminar zu Hildburghausen. Dieses ist, wie bereits erwähnt, im Jahr 1794 gegründet und 1827 neu organisirt worden und hat seit 1836 seinen eigenen Director. Außer diesem sind an demselben 6 ordentliche Lehrer, darunter 2 für Musik und Gesang, und 3 Hülfslehrer für das Turnen, das Zeichnen und den Unterricht jüdischer Seminaristen im Hebräischen und jüdischer Religionskunde angestellt. Die Besoldung der ordentlichen Lehrer steigt von 700 fl. bis 1000 fl., die des Directors ist 1600 fl. Die Anstalt hat drei Classen, der Cursus ist dreijährig; diejenigen aber, welche in einer Classe zwei Jahre zurückbleiben, haben das Seminar vier Jahre lang zu besuchen. Der Unterricht der Seminaristen erstreckt sich auf alle Theile des Volksschulunterrichtes, außerdem auf Pädagogik, theoretischen und praktischen Musikunterricht (Generalbaßlehre, Klavier-, Orgelspiel, Violinenspiel ꝛc.), Uebung im liturgischen Gesange, Gartenbaukunde, Turnunterricht und theoretische Unterweisung in der Behandlung der taubstummen Kinder. Die jüdischen Seminaristen nehmen an allen Unterrichtsgegenständen der christlichen Seminaristen Theil, außer dem Religionsunterrichte, den sie, wie den Unterricht im Hebräischen von dem Lehrer der jüdischen Schule in Hildburghausen, jedoch im Seminargebäude, ertheilt erhalten. Für den Synagogendienst werden sie in der Synagoge zu Hildburghausen vorbereitet. Mit dem Seminar ist eine dreiclassige Uebungsschule und eine Taubstummenanstalt verbunden, an beiden erhalten die Seminaristen Uebung im Unterrichten. Bedingungen der Aufnahme ins Seminar sind: das erreichte, oder nahezu (bis auf ½ Jahr) erreichte 17. Lebensjahr, gute körperliche Gesundheit und Freiheit von auffallenden Leibesgebrechen, Unbescholtenheit des Lebenswandels, gute geistige

Anlagen und als Vorkenntnisse Fertigkeit im Lesen und Schreiben, Bekanntschaft mit der Bibel, sicheres Inhaben und Wortverständnis der Hauptstücke des lutherischen Katechismus, einer Anzahl Gesangbuchslieder und der für die Glaubens- und Sittenlehre bedeutsamsten Bibelsprüche, das Wichtigste aus der Religionsgeschichte, die Fertigkeit, einen erzählenden oder beschreibenden deutschen Aufsatz ohne grobe grammatische und orthographische Fehler niederzuschreiben und Kenntnis der Wortformen und der Theile des Satzes, Uebung im Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen und in den einfachern bürgerlichen Rechnungsarten; bezüglich auf Gesang und Musik Kenntnis der Noten und einige Uebung im Treffen und im Clavier- und Violinspiel. Die Vorbereitung für den Eintritt in das Seminar ist den einzelnen Seminarabspiranten überlassen, die Schullehrer werden aber von der Behörde ermuntert, sich diesem Geschäfte zu unterziehen und erhalten für jeden von ihnen auf das Seminar vorbereiteten und in dasselbe aufgenommenen Abspiranten eine Remuneration aus der Staatskasse. Eine früher in Hildburghausen errichtete Präparandenanstalt konnte sich nicht halten. Die Zahl der Seminaristen ist durchschnittlich 52, bisweilen hat sie das Maximum der im Seminargebäude unterzubringenden Zöglinge 60 erreicht gehabt, selten ist sie in den letzten Jahren unter 50 herabgesunken. Der Unterricht im Seminar ist unentgeltlich; die Zöglinge haben auch freie Wohnung im Seminargebäude, können aber ihren Tisch in der Stadt nehmen. Der Staat verleiht zur Bestreitung der Kosten an dürftigere Seminaristen Unterstützungen im Betrag von 1200 fl. jährlich. Entlassen werden durchschnittlich 16 Schulamtscandidaten. Sie erhalten durch das Bestehen der Abgangsprüfung am Seminar, bei welcher der Schulrath als Commissarius des h. Ministeriums zugegen ist, die Befähigung zur provisorischen Anstellung im Schuldienste. Nach zwei Jahren können sie sich zur 2. Prüfung melden, durch deren Bestehen sie für die definitive Anstellung qualificirt werden. Diese 2. Prüfung erstreckt sich, wie die erste, auf alle Theile des Seminarunterrichts, faßt aber mehr als jene die Befähigung der Candidaten für die Schulpraxis ins Auge.

Die Schulamtscandidaten stehen nach ihrem Abgange vom Seminar unter der Aufsicht der Ephoren, sie haben an den Lehrerconferenzen und den Lesecirkeln der Lehrervereine theil zu nehmen und, solange sie nicht im öffentlichen Schuldienste beschäftigt sind, jährlich eine pädagogische Arbeit an die Oberbehörde einzusenden.

Die Anstellung der Schulamtscandidaten, sowie die Versetzung der Schullehrer erfolgt entweder unmittelbar durch Rescript des herzogl. Staatsministeriums, Abtheilung für Kirchen- und Schulensachen, oder auf Präsentation von Patronen durch Bestätigung dieser Präsentation durch die eben genannte Behörde. In den bei weitem meisten Städten haben die Gemeinderäthe das Präsentationsrecht für die am Orte befindlichen Bürgerschulstellen, die Zahl der Patronatsstellen auf dem Lande, für welche Rittergutsbesitzer und andere Privatpersonen das Präsentationsrecht besitzen, ist verhältnismäßig gering. Den Schulgemeinden steht ein gewißes Ablehnungsrecht insofern zu, als sie nach abgelegter Probe des Anzustellenden zu der Erklärung aufgefordert werden, ob sie gegen Wandel, Gaben und Lehre desselben eine erhebliche Einwendung zu machen haben. Wird in dieser Weise der neue Lehrer von der Gemeinde abgelehnt, so steht die Entscheidung dem herzogl. Gesammtministerium zu. In einer langen Reihe von Jahren sind dergleichen Ablehnungen nicht vorgekommen, die anstellende Behörde sucht etwa auftauchende Bedenken der Gemeinden vorher zu beseitigen. Die Probe der Lehrer besteht bei Stellen, mit welchen Kirchendienst verbunden ist, auf dem Lande in Gesang und Orgelspiel, Ablesung einer Predigt vom sog. Capitelstuhle und Abhaltung einer Katechisation in der Kirche; in den Städten fällt das Ablesen der Predigt durch den Lehrer weg. Bei Stellen ohne Kirchendienst wird die Probe in der Schule durch Abhaltung einer Probelection abgelegt. Außer denjenigen, welche das Rectoratsexamen bestanden haben, soll reglementsmäßig kein Lehrer angestellt werden, der nicht seine Vorbildung auf dem Landesseminar empfangen und nach

bestandener Prüfung unter die Schulamtscandidaten aufgenommen ist. In den letzten Jahren ist man wegen Mangels an geprüften Candidaten in einzelnen Fällen von dieser Regel insofern abgewichen, als zur vicarischen Verwaltung von erledigten Schulstellen junge Leute aus dem Seminar schon einige Monate vor der Entlassungsprüfung abgesendet und mit dem Qualificationszeugnisse für provisorische Anstellung versehen worden sind.

Hinsichtlich des amtlichen Charakters der fungirenden Lehrer unterscheidet man Vicare, welche zur vorübergehenden aber selbständigen Verwaltung einer Stelle abgesendet, Schulgehülfen, welche zur zeitweiligen Aushülfe und Unterstützung älteren theilweise noch activen Lehrern beigegeben werden, Substituten, welche an die Stelle vollständig emeritirter Lehrer treten und, wenn sie die persönliche Qualification besitzen, namentlich wenn sie das zweite Examen bestanden haben, definitiv im Schuldienste angestellt werden, jedoch nach dem Tode des Emeritus die Versetzung auf eine ihrem Dienstalter entsprechende Stelle zu gewärtigen haben, Schullehrer, deren nur an mehrclassigen Schulen mehrere zugleich sich befinden können, und Rectoren. Die Einführung eines neuen Lehrers geschieht nach abgehaltener Probe auf dem Lande und in den Städten, in welchen keine Ephorie ihren Sitz hat, durch den Ortsgeistlichen, in den übrigen Städten durch den Ephorus (Superintendent) und das städtische Kirchen- und Schulamt. Die Umzugskosten sind den Lehrern von den Gemeinden zu erstatten. — Die Dienstleistungen der Lehrer beschränken sich entweder auf die Schule, oder sie sind kirchlicher Art. Jeder Lehrer ist verpflichtet, bis zu 30 Stunden wöchentlichen Unterricht zu ertheilen; jeder Rector bis zu 20 Stunden. Der Kirchendienst besteht theils in der Vertretung des Pfarrers bei Abhaltung des Gottesdienstes, theils in der dem Geistlichen zu leistenden Assistenz, als Küster oder Kirchner, bei Taufen, Trauungen, Leichenbegängnissen, Communionen ꝛc. und in der Führung des Duplicats, resp. Triplicats der Kirchenbücher, theils endlich in den sog. niedern Kirchendiensten, z. B. dem Glockenläuten, Uhraufziehen, Reinigen der Kirche und der vasa sacra. Von diesen niedern Diensten sind in den letzten Jahren die Lehrer befreit worden, oder es muß ihnen dafür besondere Vergütung zu Theil werden. Das Neujahrsingen vor einzelnen Häusern ist abgeschafft; wo es gewünscht wird, sollen die Lehrer mit dem Singchor zu Neujahr an einer beschränkten Zahl von Plätzen im Orte Gesänge aufführen.

Die Besoldungen der Lehrer sind seit 30 Jahren mehrfach aufgebessert und gesetzlich regulirt worden, zuletzt in den Jahren 1862 und 1867. Hiernach hat jeder Lehrer bei seiner ersten provisorischen Anstellung, sei es als Vicar, Gehülfe ꝛc. oder selbständiger Lehrer 200 fl., nach bestandener 2. Prüfung aber 225 fl. Besoldung zu beanspruchen. In den Städten von 3000 und mehr Einwohnern ist das Minimum der ersten Besoldung 250 fl. Nach 10jähriger Dienstzeit sollen in den Städten von 5000 und mehr Einwohnern der Rector 800 fl., die zwei am niedrigsten dotirten Lehrer je 350 fl., die zwei nächst höher dotirten je 425 fl., jeder der übrigen 500 fl.; in den Städten von 3000—5000 Einwohnern: der Rector 700 fl., die zwei am niedrigsten dotirten Lehrer je 350 fl., die zwei nächst höher dotirten je 425 fl., jeder der übrigen 500 fl.; in den übrigen Städten: der Rector 500 fl., der niedrigst dotirte Lehrer 300 fl., der nächst höher dotirte 350 fl., jeder der übrigen 400 fl. erhalten; auf dem Lande sollen in einem Schulbezirke von 300 und mehr Einwohnern bei Schulen mit einem Lehrer die Stellen ohne Kirchendienst 300 fl., die Stellen mit Kirchendienst 350 fl. Gehalt haben; bei Schulen mit 2 Lehrern soll der 2. Lehrer 225 fl., der 1. Lehrer 350 fl. und bei Schulen mit mehr als zwei Lehrern soll der unterste Lehrer 225 fl., der nächst höhere 275 fl., jeder der übrigen 350 fl. erhalten. Bei geringerer Einwohnerzahl sollen Stellen ohne Kirchendienst auf 225 fl. und Stellen mit Kirchendienst auf 275 fl. Gehalt gebracht sein.

Ist ein Lehrer in einer Stadt zugleich als Cantor, Organist oder Kirchner angestellt, so ist ihm eine Besoldung von mindestens 350 fl. zu gewähren.

Diejenigen Lehrer an städtischen Schulen, welche Universitätsstudien gemacht und dies in einer Staatsprüfung nachgewiesen haben, bekommen nach sechsjähriger Dienstzeit in Städten von 5000 und mehr Einwohnern eine Besoldung von 700 fl., in Städten von 3000—5000 Einwohnern 600 fl., in den übrigen Städten 500 fl. als Minimalbesoldung, einschließlich der für geistliche Functionen ihnen zustehenden Einnahmen.

Nach 25jähriger Dienstzeit erhält jeder Lehrer, dessen designationsmäßiges Einkommen 700 fl. nicht übersteigt, aus der Staatskasse eine jährliche Alterszulage von 25 fl. und nach 30jähriger Dienstzeit eine solche von 35 fl. Mit jeder Lehrerstelle muß eine Naturalbesoldung von wenigstens 4 Malter Korn (= 12¼ Berliner Scheffel) und 4½ Klaftern weiches oder 3 Klaftern hartes Holz verbunden sein; beides wird entweder in Natur geliefert oder nach den laufenden Marktpreisen vergütet, während es in der Besoldungsdesignation nur zu dem sog. Normalpreise, der jetzt unter der Hälfte des laufenden Preises steht, den Lehrern angerechnet wird. Die Wohnungen werden auf dem Lande mit 5—15 fl., in den Städten bis höchstens 6 % des Gehaltes veranschlagt. Sind Dienstwohnungen, wie häufig in den Städten, nicht für alle Lehrer vorhanden, so wird eine Miethsentschädigung gewährt, welche 5 % der Besoldung beträgt. Zur Heizung der Schulstuben werden außerdem 3—4 Klaftern Holz dem Lehrer von der Gemeinde geliefert.

Zu bemerken ist, daß obige Sätze nur das gesetzlich zulässige Minimum des Gehalts bestimmen, daß die Veranschlagung für Ländereien, Naturalbesoldungsstücke, Accidenzien ꝛc. durchschnittlich hinter dem wahren Ertrage zurückbleibt, und mehrere Besoldungsdesignationen dabei noch den Minimalsatz beträchtlich übersteigen. Im allgemeinen kann man annehmen, daß die Hälfte der Lehrer ein Diensteinkommen von mehr als 400 fl. (bis 1000 fl.) genießt, ein Viertel sich zwischen 300 fl. und 400 fl. steht, und nur das letzte Viertel nicht mehr als 200—300 fl. zu beziehen hat. Aber in den letzten Jahren hat es allerdings sich herausgestellt, daß die Dotation der Schulstellen noch zu niedrig ist, und daß eine neue Aufbesserung erfolgen muß, wenn das Herzogthum Meiningen seine Schulamtscandidaten und Lehrer im Lande behalten will, da viele sonst, trotz der Anhänglichkeit an die engere Heimat, es vorziehen würden, die im Auslande sich darbietende Gelegenheit zur Erlangung besser dotirter Stellen zu benutzen.

Das Schulgeld, wo solches nicht ganz aufgehoben ist, wird in die Besoldungsdesignationen der Lehrer eingerechnet, aber nicht von diesen selbst erhoben, sondern in die Gemeindekasse gezahlt und aus dieser nach dem veranschlagten Betrage an die Lehrer im ganzen monatlich oder vierteljährlich abgewährt. Für den designationsmäßigen Betrag haften die Gemeinden.

Für emeritirte und quiescirte Lehrer werden die Pensionen nach dem Gehalte der Stellen, beziehungsweise der Größe der Orte bemessen. Mehr als ein Drittel der Besoldung kann einem Lehrer bei seiner Pensionirung in keinem Falle entzogen werden. Außerdem gelten folgende Minimalsätze für den Pensionsgehalt: in den Städten von mehr als 4000 Einw. für die Inhaber der zwei geringsten Stellen je 300 fl., für die der zwei nächst höheren je 350 fl., für die übrigen je 400 fl.; in Städten von 3—4000 Einw. für die Inhaber der zwei niedrigsten Stellen je 300 fl., für die übrigen 350 fl., in den übrigen Städten für die Inhaber der zwei geringsten Stellen 250 fl., für die übrigen 300 fl.; auf dem Lande in Schulbezirken von 300 und mehr Einw. bei ungetheilten Schulen für Stellen mit Kirchendienst 275 fl., für Stellen ohne Kirchendienst 250 fl.; bei getheilten Schulen für die zweiten Lehrer 200 fl., für die obern Lehrer 275 fl., und bei geringerer Einwohnerzahl für Stellen mit Kirchendienst 225 fl., für Stellen ohne Kirchendienst 200 fl.

Ein Lehrer, welcher wegen gerichtlicher Untersuchung suspendirt wird, muß die Vicariatskosten bis zur Hälfte seines Gehaltes tragen.

Bei Amtserledigungen und Versetzungen werden die einzelnen Besoldungstheile mit Ausnahme der Accidenzien, nach Verhältnis der Dienstzeit, resp. Nutznießungszeit, eines jeden repartirt. Die Accidenzien erhalten nach eingetretener Vacanz durch Todesfall die Relicten des Verstorbenen, außerdem bezieht sie, wer die Casualien verrichtet. Das Holz wird von Michaelis zu Michaelis als praenumerando gegeben angesehen, und es sind von demselben auf das Winterhalbjahr $^2/_3$, auf das Sommerhalbjahr $^1/_3$ zu berechnen. Das Weihnachts- und Neujahr-Singgeld wird nach Maßgabe der Dienstzeit, jedoch nach Abzug von $^1/_5$ der Einnahme für Mühe und Aufwand vertheilt.

Den Relicten verstorbener Lehrer wird eine sogen. Gnadenzeit, d. h. der Bezug der Besoldung des Verstorbenen und die Benutzung der Wohnung auf 2—3 Monate von der Oberbehörde bewilligt. Bereits versorgte Kinder und Collateralerben erhalten indes in der Regel keine Gnadenzeit. Zur ferneren Unterstützung der Wittwen und minderjährigen oder unversorgt gebliebenen Kinder von verstorbenen Schullehrern besteht eine allgemeine Schullehrer-Wittwenkasse. Mitglieder derselben sind alle Lehrer des Herzogthums, welche an einer Volksschule (Stadt- oder Dorfschule) feste Anstellung erlangt haben. Die Beiträge der Lehrer zur Wittwenkasse bestehen aus einem Antrittsgelde von 3 fl. oder 4 fl. 30 kr. und in einem jährlichen Beitrage von gleicher Höhe, je nachdem ihre Besoldung weniger als 450 fl., oder 450 fl. und mehr beträgt. Außerdem steuern die Kirchkassen bei und die Staatskasse giebt jährlich ungef. 1400 fl. Zuschuß. Die Pensionen der Wittwen, resp. Kinder, betragen 50 fl. und 75 fl., im Verhältnis zu den persönlichen Beiträgen der Lehrer. Außerdem erhalten die Wittwen und Waisen der Lehrer in den drei ersten Jahren nach dem Tode ihres Versorgers eine jährliche Unterstützung von 40 fl., das sog. Wittwenkorn, sonst eine Getreidelieferung, die jetzt in Geld verwandelt worden ist, und nach Umständen erhöht werden kann. Dafür hat jeder Lehrer jährlich noch 3 fl. in die allgemeine Wittwenkasse zu steuern.

Die Volksschullehrer sind nicht Staatsdiener im vollen Sinne des Wortes, sie genießen aber mehrere Rechte derselben. Sie sind frei von Amts- und Gemeindelasten sie haben gleich allen öffentlichen Dienern das Gemeinde- und Heimatsrecht an den Orten, wo sie definitiv angestellt sind, müßen aber, wenn sie an besondern Gemeindenutzungen (Holzschlägen, Gemeindeländereien ꝛc.) Antheil haben wollen, sich mit der gesetzlichen Summe einkaufen. Zu ihrer Verheirathung, zur Führung von Agenturen, zur Uebernahme eines Communalamtes und Betreibung anderer Nebengeschäfte bedürfen sie der besondern Erlaubniß der Oberbehörde.

Ohne Genehmigung des Pfarrers oder Ephorus soll kein Lehrer eine Unterrichtsstunde aussetzen, oder eines seiner kirchlichen Amtsgeschäfte verabsäumen. Urlaub kann dem Lehrer auf dem Lande während der Schulzeit der Pfarrer bis zu drei Tagen, der Ephorus auf eine Woche, während der Ferien der Pfarrer auf eine Woche, der Ephorus auf die ganze Dauer der Ferien geben. Weiterer Urlaub ist beim herzogl. Staatsministerium einzuholen. Die Rectoren in den Städten haben hinsichtlich der Urlaubsertheilung im allgemeinen die Berechtigung der Pfarrer auf dem Lande. — In jeder Diöcese bestehen unter Aufsicht der Ephoren Lehrervereine und Lesezirkel. Die Vereine wählen ihre Vorstände und versammeln sich im Sommer monatlich einmal zu Conferenzen, für welche eine bestimmte Thätigkeit nicht vorgeschrieben ist, über die aber jährlich von dem Ephorus unter Vorlage der Protokolle und Conferenzarbeiten an die Oberbehörde berichtet wird. Von Zeit zu Zeit finden in den einzelnen Diöcesen combinirte Conferenzen der Pfarrer und Lehrer statt, und jährlich pflegt auch eine allgemeine Conferenz der Lehrer des Herzogthums abgehalten zu werden. Das Institut der Conferenzen, dem die Oberbehörde alle Aufmerksamkeit

zuwendet und alle mögliche Förderung angedeihen läßt, hat sich für das collegialische Leben und für die Beförderung der Berufsfreudigkeit der Lehrer sehr ersprießlich gezeigt, und insbesondere haben die gemeinschaftlichen Conferenzen der Pfarrer und Lehrer viel dazu beigetragen, daß das Verhältnis der beiden sich so nahe stehenden und doch oft so schroff begegnenden Stände im allgemeinen ein recht erfreuliches geworden oder geblieben ist. — Gewißermaßen als ein Kind der Lehrervereine und Lehrerconferenzen kann „das Schularchiv für das Herzogthum Meiningen" angesehen werden, ein vom Lehrer Hartmann in Salzungen redigirtes und monatlich zweimal erscheinendes Blatt, in welchem die interessantern und gediegenern Conferenzarbeiten neben andern pädagogischen Mittheilungen Aufnahme zu finden pflegen.

III. Die Behörden und die Beaufsichtigung der Schulen. Die landesherrliche Oberbehörde für das gesammte Schulwesen des Herzogthums, insbesondere auch für das öffentliche Volksschulwesen, ist die Abtheilung des herzogl. Staatsministeriums für Kirchen- und Schulensachen in Meiningen, welche an die Stelle des 1848 aufgehobenen Consistoriums zu Hildburghausen getreten ist. Diese Behörde besteht aus dem dirigirenden Staatsrath, zwei geistlichen und zwei weltlichen Räthen. Einer der letztern ist als Schulrath (Oberschulrath) Referent für alle Schulangelegenheiten und führt persönlich auch die Oberaufsicht über die Schulen und ihre Lehrer, zu welchem Zweck er instructionsmäßig alle 3 Jahre sämmtliche Schulen des Landes einmal visitiren soll, um sich von dem Zustande der einzelnen Schulen an Ort und Stelle zu überzeugen, hervortretende Mängel sofort abzustellen und die Ausführung des Lehrplans warzunehmen. In der Praxis kehrt der Turnus der Visitationen des Schulraths bei den Volksschulen erst alle 4—5 Jahre wieder. Bei der Oberbehörde werden die Entscheidungen collegialisch gefaßt. Von ihr gehen alle Besetzungen der Lehrerstellen landesherrlichen Patronats und die Bestätigungen der von Privatpatronen (Gemeinderäthen, Rittergutsbesitzern ꝛc.) präsentirten Lehrer aus, so jedoch, daß die Anstellungen der Rectoren und der ersten Lehrer an den Bürgerschulen der Genehmigung des Landesherrn unterbreitet werden; sie gewährt innerhalb der durch den Etat gezogenen Grenzen die regelmäßigen Unterstützungen für die Schulen und die Lehrer aus Staatsmitteln, stellt die Besoldungen der Lehrer nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen fest und bestätigt die deshalb aufzustellenden und den Lehrern auszuhändigenden Besoldungsdesignationen, beaufsichtigt und leitet mit Zuziehung des beim Ministerium angestellten Baurath die Schulbauten und die Einrichtung der Lehrzimmer, verfügt die Pensionirung und übt auch die Disciplinarstrafgewalt aus, vermöge der sie Strafen bis zu 50 Thalern auferlegen kann, und das gerichtliche Verfahren wegen Absetzungen einzuleiten hat. Die Recursinstanz gegen Entscheidungen der Ministerialabtheilung für Kirchen- und Schulensachen bildet das herzogl. Gesammtministerium. Die Anstellung der Seminarlehrer erfolgt, wie die der Gymnasial- und Realschullehrer, durch landesherrliches Decret.

Unter der Aufsicht und Leitung der Oberbehörde bestehen in den einzelnen Diöcesen zwei einander coordinirte Unterbehörden: 1) die Kirchen- und Schulenämter, 7 für die größern Städte (Meiningen, Salzungen, Hildburghausen, Eisfeld, Sonneberg, Saalfeld und Pößneck) und 14 für die Landdiöcesen; 2) die Ephorien oder Superintendenturen. Die Kirchen- und Schulenämter werden gebildet durch den Ephorus der Diöcese und den betreffenden Verwaltungsbeamten (den Oberbürgermeister in den größern Städten und den Oberamtmann). Die Geschäftsführung steht dem weltlichen Beamten zu, der Vorsitz dem im Amte ältesten Mitgliede. Der Geschäftskreis der Kirchen- und Schulenämter erstreckt sich vorzugsweise auf die äußeren Angelegenheiten, also namentlich auf das Rechnungs-, Bau-, Besoldungs-, Stellenbesetzungswesen, dann auf solche Sachen, die eine obrigkeitliche Mitwirkung nöthig machen und bei denen die seelsorgliche und mehr persönliche Einwirkung des Ephorus nicht ausreicht und eine actenmäßige Behandlung eintreten muß. In allen rein pädagogischen

oder innern Angelegenheiten, also solchen, welche den Unterricht nach Inhalt und Methode, das sittliche Verhalten der Candidaten und Lehrer, die Conferenzen u. dgl. betreffen, ist die Ephorie die zuständige Behörde. Für die nichtevangelischen Schulgemeinden und Lehrer ist ebenfalls das betreffende Kirchen- und Schulenamt die nächste Aufsichtsbehörde, doch so, daß das weltliche Mitglied desselben dann in Verbindung mit dem katholischen königl. bayrischen Decan, welcher im Auftrage des Bischofs von Würzburg die kirchlichen und Schulangelegenheiten der meininger Katholiken warzunehmen hat, und mit dem jüdischen Landesrabbiner in Verbindung tritt. Die specielle Aufsicht über die einzelnen Ortsschulen führen die Localkirchen- und Schulvorstände, an deren Spitze auf dem Lande und in den Städten, die nicht Sitze von Ephorien sind, der Ortsgeistliche, in den übrigen Städten der Ephorus in seiner Eigenschaft als Oberpfarrer steht. Die übrigen Mitglieder sind die Lehrer, oder, wo deren mehrere an einer Schule sind, die ersten Lehrer, resp. die Rectoren, die Bürgermeister und Schultheißen, die Kirch- oder Schulkasserechnungsführer und 1 bis 2 von den Gemeindeausschüssen gewählte Schulpfleger oder Schulcommissäre. Den Geistlichen liegt überdies als Localschulinspectoren die besondere Beaufsichtigung der Schulen ihres Kirchspiels ob, die sie deshalb auch fleißig zu besuchen haben.

Die Schulvisitationen und Schulprüfungen sind von dreierlei Art: 1) das Frühlingsexamen, welches von den Ortsgeistlichen am Schlusse des Schuljahres, um Ostern, abgehalten wird und nach welchem die Entlassung der Confirmanden stattfindet; 2) die Visitation im Sommer durch den Ephorus und, wenn damit zugleich die Kirchenvisitation verbunden ist, unter Theilnahme des weltlichen Mitgliedes vom Kirchen- und Schulamte; 3) die schon erwähnte Visitation durch den Schulrath in einem 3—5jähr. Turnus. In den Ephoralsitzen fallen die beiden erstgenannten Prüfungen regelmäßig zusammen. Ueber alle Visitationen wird von den Visitatoren Bericht erstattet, von den Pfarrern über das Frühlingsexamen an den Ephorus, von den Ephoren und den Kirchen- und Schulämtern, sowie auch vom Schulrathe an das h. Staatsministerium, Abth. für Kirchen- und Schulensachen. Den Ephoralberichten sind ausführliche statistische Nachweise (über die Frequenz der Schulen, die Zahl und Vertheilung der Unterrichtsstunden, die Schulversäumnisse ꝛc.) und außerdem die schriftlichen Probearbeiten der Kinder beizulegen.

Das meiningische Volksschulwesen hat den guten Ruf, in welchem es seit Jahrzehnten gestanden, im allgemeinen sich unverkürzt bis auf die neueste Zeit erhalten und ist fortwährend in gedeihlicher Entwicklung begriffen. Den Forderungen der Neuzeit bezüglich auf die Emancipation der Schule von der Kirche, der weitergreifenden Ausbildung der Lehrer durch Aufnahme des Unterrichts in Literaturgeschichte und fremden Sprachen in den Seminarcursus, der Aufhebung des confessionellen Religionsunterrichts in confessionslosen Gemeindeschulen u. dgl. m. hat man im Meiningischen zwar noch weniger entsprochen, als es anderwärts und namentlich auch in dem benachbarten Gothaischen geschehen ist; die Regierung huldigt in diesen Stücken einem gewißen Conservatismus, der ihr von manchen Seiten zum Vorwurf gemacht werden mag. Die Verbindung von Kirche und Schule ist gewahrt, der Pfarrer ist noch Localschulinspector, der lutherische Katechismus dient in den obern Classen als Grundlage für den Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre und der Unterricht im Lateinischen, Französischen und Englischen ist von dem Seminarcursus ausgeschlossen. Die Lectüre und Erklärung deutscher Classiker beschränkt sich für die Seminaristen auf verhältnismäßig wenige Schriftsteller und auf einzelne Schriftwerke. Man huldigt im allgemeinen dem Grundsatze, daß es besser ist, die künftigen Volksschullehrer in einem engern Kreise fest und tüchtig zu machen, als sie von allem etwas kosten zu lassen, ohne in irgend einem Stücke rechte Gründlichkeit zu erreichen. Als die Hauptaufgabe der Volksschule wird die Erziehung in christlicher Sitte und in christlicher Glaubensüberzeugung, sowie die Aneignung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten angesehen, welche im Leben des

Bürgers und Landmanns von vorwiegender Bedeutung sind. Biblische Geschichte, Glaubens- und Sittenlehre, Lesen, Rechnen, Schreiben sind daher die Hauptfächer des Schulunterrichts, an die sich von den sogenannten Realien Geographie, Geschichte und Naturkunde in größerem oder geringerem Umfange anreihen. Innerhalb dieser enger gezogenen Grenzen wird aber im allgemeinen Treffliches geleistet. Kein überhaupt bildungsfähiges Kind im Lande bleibt ohne Unterricht, und die Zahl solcher, welche infolge schlechten Schulbesuchs und häuslicher Vernachlässigung, ohne lesen und schreiben zu können, aus der Schule entlassen werden, ist verschwindend klein, wogegen die Mehrzahl der Kinder wohl unterrichtet und im mündlichen und schriftlichen Ausdruck nicht ungeübt ins Leben tritt. Eine vorzügliche Sorgfalt wird der Ausbildung der Seminaristen in Gesang und Musik und der Bildung und Erhaltung guter Kirchenchöre zugewendet. Für Gesang und Musik hat die Bevölkerung entschiedene Neigung und Anlage. Beide werden durch die Schule unterstützt und gefördert. Der Salzunger Kirchenchor hat sich einen weit über die Grenzen des Herzogthums gehenden Ruf erworben, und ein Director ist als Kirchenmusikdirector mit der Organisation und Beaufsichtigung ähnlicher Institute für das ganze Land amtlich beauftragt, was von den besten Erfolgen begleitet gewesen ist. Ein allgemeines Schulgesetz ist nicht vorhanden, trotzdem bildet das Volksschulwesen einen auf gesetzlicher Basis ruhenden wohlgeordneten und lebenskräftigen Organismus. An einzelnen fühlbaren Mängeln fehlt es natürlich nicht. Die Einführung der Kinder schon nach vollendetem 5. Lebensjahre wie die Entlassung der Kinder vom Lande und der Mädchen in den Städten schon nach vollendetem 13. Lebensjahre muß als ein Umstand bezeichnet werden, der den Erfolgen des Schulunterrichts nicht günstig ist. Ebenso kann die Vorbereitung der Seminarabspiranten in vielen Fällen als eine völlig genügende nicht angesehen werden, und die Besoldung vieler Lehrer, obwohl in den letzten Jahren namhafte Verbesserungen stattgefunden haben, ist den jetzigen Lebensbedürfnissen gegenüber in mehreren Fällen noch eine unzureichende.

An die Volksschule schließen sich die Fortbildungsschulen an, welche von jungen Leuten bis zum 18. Jahre besucht werden sollen. Es bestehen Anstalten dieser Art für beide Geschlechter, die für Mädchen jedoch in geringerer Zahl als die für die erwachsenere männliche Jugend. Sie werden in der Regel während des Winterhalbjahres, hier und da auch das ganze Jahr hindurch, an bestimmten, nach jedes Ortes besondern Verhältnissen zu wählenden Tagen, gehalten. Die Geistlichen und Lehrer sind angewiesen, sich ihrer mit Eifer anzunehmen. Der Unterricht in den Fortbildungsschulen soll die Erhaltung, Befestigung und Erweiterung der in der Volksschule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten bezwecken und dabei die Bedürfnisse für das praktische Leben besonders ins Auge fassen. Lesen, Schreiben, Rechnen, Uebung im deutschen Aufsatz, Geographie, Geschichte, geometrische Formenlehre und, namentlich in den Städten, Zeichnen sind die Hauptgegenstände des Unterrichts. Die Gemeinden gewähren den Lehrern für das Halten der Stunden eine Remuneration, deren Betrag durch gegenseitige Vereinbarung festgesetzt wird, und sorgen für Beleuchtung und Heizung der Locale. Ein gesetzlicher Zwang zum Besuch der Fortbildungsschulen findet für die jungen Leute nicht statt; die Regierung hat, trotz mehrfacher dahin gerichteter Anträge, bis jetzt Bedenken getragen, den Schulzwang über das 13. und 14. Lebensjahr hinaus auszudehnen und in die Freiheit der Familie bezüglich der Erziehung der Kinder noch weiter gebieterisch einzugreifen, zumal da nicht überall die geeigneten Lehrkräfte und die Mittel zur Erhaltung der Fortbildungsschulen zu Gebote stehen. Das Institut der Fortbildungsschulen soll in der Ueberzeugung der Einzelnen von ihrer Nützlichkeit und Nothwendigkeit seine Stütze haben und von oben durch moralische Einwirkung gefördert werden. Den einzelnen Gemeinden und Corporationen ist es überlassen, bezüglich des Besuchs derselben für ihre Mitglieder bindende Beschlüsse zu fassen. In den meisten Städten und in den wohlhabendern Dörfern erfreuen sich die Fortbildungs-

schulen eines erwünschten Fortgangs, in mehreren einzelnen Orten und selbst in ganzen Districten, namentlich auf dem Walde, haben sie noch nicht recht gedeihen wollen.

Neben der allgemeinen Volksschule bestehen für gewiße Classen von Kindern besondere Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Dahin sind zu rechnen: Die Taubstummenanstalt zu Hildburghausen, ein mit dem Seminar verbundenes Staatsinstitut zum Unterricht taubstummer Kinder. Die aufzunehmenden Kinder sollen das 7. Lebensjahr angetreten, das 14. noch nicht überschritten haben, bildungsfähig und, abgesehen von dem Mangel des Gehörs und der Sprache, frei von körperlichen Gebrechen, überhaupt gesund sein. Der Unterricht wird von einem Taubstummenlehrer und von den ältern Seminaristen, welche dadurch, wie durch theoretische Anweisung, mit der Behandlung taubstummer Kinder vertraut gemacht werden, in einem besonderen Theile des Seminargebäudes gegeben und ist unentgeltlich. Die Kinder wohnen bei Familien in der Stadt; die Sustentationskosten, jährlich 45 fl. für ein Kind, werden von den Eltern, den Gemeinden und vom Staate, welcher dafür jährlich etwa 400 fl. verwendet, aufgebracht. Die Zahl der Zöglinge wechselt zwischen 15 bis 20. Die Aufnahme findet alle 3 Jahre statt. Nur wenige taubstumme Kinder im Lande werden der Anstalt nicht übergeben.

Die Industrieschule zu Hildburghausen, eine Erziehungsanstalt für arme Kinder, zunächst aus der Stadt und dem vormaligen Herzogthum Hildburghausen, ausnahmsweise auch aus andern Landestheilen, 1819 vom Frauenverein in Hildburghausen gegründet und von der herzoglichen Familie unterstützt. Die Anstalt besitzt ein eigenes Gebäude mit Garten und gewährt in demselben durchschnittlich 20 Kindern unentgeltlich Unterhalt und erziehliche Pflege; den Schulunterricht genießen die Zöglinge in der Stadtschule.

Das Rettungshaus für verwahrloste Knaben auf dem Fischhause bei Hermannsfeld, unweit Meiningen, eine Stiftung des Professors Schneider am Gymnasium zu Meiningen vom J. 1862, die der Gründer aus Privatmitteln und milden Beiträgen fundirt hat und mit einer Unterstützung des Staates, im Betrage von 600 fl. jährlich, unterhält. Die Anstalt besitzt einen Hof mit beträchtlichem Grundbesitz und gewährt 20—24 Knaben Unterhalt, Unterricht und Erziehung. Der Zweck ist, verwahrloste und der Verwahrlosung ausgesetzte Kinder männlichen Geschlechts auf Grund des christlichen und zwar evangelisch-lutherischen Glaubensbekenntnisses zu braven Menschen und brauchbaren Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft zu erziehen. Die aufzunehmenden Kinder dürfen in der Regel nicht unter 6 und nicht über 12 Jahre alt sein. Das jährliche Kostgeld beträgt 40 fl. für inländische, 80 fl. für ausländische Kinder. Unter dringlichen Umständen kann eine Ermäßigung eintreten. Der Hausvater ertheilt Unterricht in den Gegenständen des Volksschulunterrichts und hat die unmittelbare Leitung des ganzen Hauswesens unter sich, wobei er von seiner Frau und einigen Gehülfen unterstützt wird. Die Oberleitung ist in den Händen des Gründers.

Für die Erziehung armer Waisen bestehen drei öffentliche Institute: die oberländische, die unterländische und die Hildburghäuser Waisenhauskasse, welche jährlich 6000—7000 fl. für die Waisenerziehung ausgeben, und mehrere Privatinstitute wie die Marienstiftung, mit einem Kapital von 3000 fl. von der Herzogin Marie 1850, am Tage ihrer silbernen Hochzeit, fundirt; die Hund von Wenkheimsche und von Romrodtsche Stiftung in Schweina, mit einem jährlichen Abwurf von 210 fl., die Stiftung für verwaiste Kinder von Volksschullehrern, durch freiwillige Beiträge der Volksschullehrer seit etwa 10 Jahren gegründet, jetzt mit einem verzüglichen Abwurf von 50—60 fl. jährlich, u. a. m.

Für die Beaufsichtigung und zweckmäßige Beschäftigung der Kinder, welche das schulpflichtige Alter noch nicht erreicht haben, sind in allen Städten und auch in mehreren größern Dörfern sog. Kindergärten nach Fröbelschen Principien eingerichtet

und in Thätigkeit. Die Schulbehörden üben das Recht der Beaufsichtigung, im übrigen aber tragen diese Anstalten den Charakter von Privatunternehmungen.

Pensionate und Institute für den Unterricht der Kinder aus höhern Ständen existiren im Herzogthum verhältnismäßig nur wenige, sie fehlen selbst in mehreren der größern Städte (Sonneberg, Saalfeld, Pößneck, Salzungen), in welchen alle Kinder die öffentlichen Bürgerschulen besuchen. Auf dem platten Lande besteht nur ein Institut: die Unterrichts- und Erziehungsanstalt in Oberneusulza, ein Pensionat für Söhne aus bemittelten Familien. Die Stadt Meiningen hat vier Privatinstitute, zwei für Töchter aus höhern Ständen und zwei für Knaben und Mädchen, in denen jedoch die Knaben in der Regel nur bis zur Aufnahme in das Gymnasium oder in die Realschule bleiben. Ein ähnliches Institut für Kinder beider Geschlechter befindet sich in Hildburghausen. In Salzungen und Sonneberg hat man dagegen mit der Bürgerschule sogen. Realclassen und in Saalfeld und Pößneck höhere Töchterschulen verbunden, in welchen neben den gewöhnlichen Gegenständen des Volksunterrichts auch Unterricht in fremden Sprachen ertheilt wird und ein ausführlicherer Cursus in Geschichte, Geographie, Geometrie ꝛc. eingeführt ist. Diese Classen bilden, wie mehrere der oben erwähnten Privatinstitute, schon den Uebergang zu den höhern Schulanstalten.

Die höhern Schulanstalten. Das Herzogthum besaß, als es 1826 seinen gegenwärtigen Umfang erhielt, außer den drei bereits erwähnten Seminarien, an höhern Lehranstalten zwei Gymnasien, zu Meiningen und Hildburghausen, das Lyceum zu Saalfeld und die Forstakademie zu Dreyßigacker; außerdem hatte es noch Theil an dem Gymnasium zu Schleußingen, über welches die meininger Regierung gemeinschaftlich mit der preußischen das Patronatsrecht ausübte. Diese höhern Schulanstalten waren aber weder durch hinreichende Mittel und Kräfte, noch durch innere Organisation für eine tüchtige Wirksamkeit befähigt, zudem überstieg ihre Zahl die Bedürfnisse des Landes. Es trat daher sofort die Nothwendigkeit ein, ihre Zahl zu reduciren und die fortbestehenden reichlicher zu dotiren und zeitgemäß zu organisiren. Zuerst erfolgte, wie wir oben gesehen haben, die Vereinigung der Seminarien in ein einziges Landesseminar zu Hildburghausen im J. 1827; eine entsprechende Organisation der Gymnasien trat erst 1836 ins Leben, wo das Lyceum*) zu Saalfeld aufgehoben und für die Gymnasien zu Meiningen und Hildburghausen eine neue Schulordnung eingeführt wurde. Einige Jahre später, im J. 1841, wurde der Meininger Schulnexus mit Schleußingen gelöst, und 1843 erfolgte auch die förmliche Aufhebung der Forstakademie in Dreyßigacker, nachdem diese Anstalt nach einer kurzen Blüte schon seit mehreren Jahren im Hinwelken begriffen war.**)

*) Das Lyceum zu Saalfeld datirte sein Bestehen aus dem Reformationszeitalter. Melanchthon selbst entwarf 1551 für dasselbe den Lehrplan. Es hatte damals einen Rector und 3 Lehrer, blieb aber noch mit der Bürgerschule in Verbindung. Später wurde die Zahl der Lehrer nach und nach bis auf 8 vermehrt. Gegen Ende des 17. Jahrh. stiftete Herzog Joh. Ernst für 12 Lyceisten Freitische, ein Jahrhundert später verband man mit dem Lyceum ein Schullehrerseminar, das 1826 aufgehoben und nach Hildburghausen verlegt wurde. Nach 286jährigem Bestehen gieng das Lyceum als solches ganz ein, an seine Stelle trat eine Realschule mit einem Progymnasium.

**) Im J. 1801 errichtete Herzog Georg von S.Meiningen in dem Jagdschlosse zu Dreyßigacker ohnweit der Stadt Meiningen das in kurzer Zeit in nahen und fernen Landen berühmt gewordene Forstinstitut, welches er der Leitung des Naturforschers Bechstein übergab und 1803 zur Forstakademie erhob, mit der die gothaische und meiningische Societät zur Beförderung der Forst- und Jagdkunde und 1818 eine kameralistisch-ökonomische Lehranstalt verbunden wurde. Außer dem Schlosse, welches die Hörsäle, die Wohnung für einen Lehrer und die Räume für den Lehrapparat enthielt, gehörte zur Akademie noch ein großes herrschaftliches Haus, eine Zeit lang die Wohnung des Directors. Die übrigen Lehrer und die Akademisten wohnten theils im

Gegenwärtig besitzt das Herzogthum, abgesehen vom Schullehrerseminar, 4 höhere Schulen, 2 Gymnasien, zu Meiningen und Hildburghausen, und 2 Realschulen, zu Meiningen und Saalfeld.

Das Gymnasium Bernhardinum zu Meiningen gieng aus der lateinischen Classe einer Stadtschule hervor, welche schon 1544 mit drei Lehrern, von denen zwei studirt hatten, besetzt war, und 1705 durch den ersten Herzog von Meiningen Bernhard I. in ein Lyceum illustre verwandelt wurde. Die anfangs der neuen Anstalt noch fehlende oberste Classe (Prima) wurde bald darauf (1730) durch das reiche Vermächtnis eines Meininger Bürgers, Henfling, geschaffen. Indes blieb das Lyceum oder Gymnasium immer noch mit der Bürgerschule insofern in Verbindung, als seine drei Classen nur die Fortsetzung von jener bildeten. Die gänzliche Trennung erfolgte erst 1835 und 1836, wo eine durchgreifende Reorganisation der Anstalt stattfand, nachdem dieselbe seit 1821 ein neues zweckmäßiges Schulhaus erhalten hatte. Das nunmehrige Gymnasium bekam jetzt als selbständige, in sich geschlossene Anstalt 6 Classen, die Lehrkräfte wurden nahezu verdoppelt und überhaupt die innern und äußern Verhältnisse so verbessert, daß die Grundlagen eines gedeihlichen Fortbestandes in ausreichender Weise gegeben waren. Die Anstalt hat sich seitdem in erfreulicher Blüte erhalten. Die Frequenz hat zwischen 150 und 200 Schülern gewechselt, zeitweilig die letztere Zahl auch überschritten. Die Anstalt besitzt für ärmere gutgeartete Schüler mehrere Stipendien.

Das Gymnasium in Hildburghausen ist ebenfalls seiner Entstehung nach eine Stadtschule, die als „Rathsschule" 1535 den ersten protestantischen Rector erhielt und in eine Knaben- und Mädchenschule (lateinische und deutsche Schule) zerfiel. Die lateinische Schule enthielt Prima, Secunda, Tertia und Quarta, und führte bis zum 16. Jahre. An ihre Stelle trat von 1714 bis 1729 ein großartig eingerichtetes Gymnasium Academicum mit 9 Professoren, welches alle Lehrobjecte der Universität, einschließlich der freien Künste, umfaßte und zwei Classen von Schülern unterschied: auditores publici oder paedagogistae. Erstere waren meist adelige, die in aller Weise vor den bürgerlichen bevorzugt wurden. Die ganze Anstalt trug einen höfischen Charakter, war viel zu weitspannend und für das Ländchen zu kostspielig. So konnte sie nicht ein Vierteljahrhundert erhalten werden. Die Rathsschule war nun wieder die einzige Schule der Stadt, gewährte aber nicht die zum Universitätsstudium erforderliche Vorbereitung in ausreichendem Maße. Um diesem Mangel abzuhelfen, wurde im J. 1812 von dem Herzog Friedrich ein neues Gymnasium errichtet und mit der städtischen Schule in eine solche Verbindung gesetzt, daß aus den obern Classen derselben ein Uebergang zum Gymnasium stattfand, welches anfangs aus zwei, später aus drei Classen bestand. Im J. 1836 wurde dieses Gymnasium, wie das in Meiningen, von seinem Verbande mit der Bürgerschule völlig abgelöst und in gleicher Weise wie jenes neu organisirt und mit neuen Lehrkräften und Lehrmitteln ausgestattet. Auch hier hat

Dorfe, theils in der Stadt Meiningen. Außerdem war der aus 3 Classen mit 8 Lehrern bestehenden Anstalt für den praktischen Unterricht eine Waldung von 5042 Ackern überlassen, auch besaß sie reiche Sammlungen für Naturgeschichte, Physik ꝛc., eine Bibliothek und einen werthvollen Apparat von Meßinstrumenten. So ausgestattet und durch berühmte Lehrkräfte getragen, überdies günstig gelegen, zog die Anstalt junge Männer aus allen Gauen Deutschlands und aus dem fernen Auslande nach Dreyßigacker, das damals ein Lehr- und Lebecentrum wurde und eine herrliche, leider kurze Blüte hatte. Durch Bechsteins Tod (1822) erlitt die Akademie einen unersetzlichen Verlust. Die Mischung von verschiedenen Zwecken, welche gleichzeitig und in den folgenden Jahren eintrat, konnte ohne neue Organisation dem Zeitbedürfnis nicht entsprechen. So machte sich die Aufhebung der Anstalt nöthig. Ihr Haupterbe wurde die Realschule zu Meiningen. Vgl. Brückner Landesk. des Herzogth. Meiningen II. S. 161.

sich die neue Einrichtung bewährt. Die Frequenz der Anstalt hat zwischen 100 und 130 Schülern geschwankt, ist aber in den letzten Jahren im Zunehmen begriffen gewesen.

Die Einrichtung beider Landesgymnasien beruht auf der mittelst landesherrlicher Verordnung vom 24. November 1836 publicirten und mit Gesetzeskraft versehenen „Ordnung der beiden Landesgymnasien in Meiningen und Hildburghausen". Sie ist das Werk des Geh. Staatsraths und Curators der Universität Jena, Seebeck, welcher damals als Director des Gymnasiums nach Meiningen berufen war, bald darauf aber mit der Führung des Erbprinzen, jetzigen regierenden Herzogs, betraut wurde. Sie beruht auf den bis in die dreißiger Jahre für die preußischen Gymnasien gültigen Reglements und verbreitet sich sehr eingehend über die innere Organisation der Anstalten, wie über äußere Verhältnisse, indem sie in 8 Hauptabschnitten 1) den Schulplan, 2) die Dienstinstruction für den Director und die Lehrer giebt, 3) von den Conferenzen der Lehrer, 4) den Prüfungen, 5) den halbjährlichen Censuren und Abgangszeugnissen der Schüler, 6) dem Schulprogramm, 7) den Ferien, 8) dem Gymnasialfonds und der Verwaltung desselben handelt. In ihren Grundzügen steht diese Gymnasialordnung noch heute in voller Kraft, belangreichere Aenderungen sind nur bezüglich einzelner Theile des Unterrichtsplans und der Abiturientenprüfung eingetreten. Zur nähern Charakterisirung dürften folgende Bemerkungen genügen. Jedes der beiden Gymnasien besteht aus 6 aufeinanderfolgenden Classen, Sexta—Prima, der ganze Cursus ist 9jährig, indem der Aufenthalt in Quarta, Secunda und Prima ein 2jähriger, in den übrigen Classen ein 1jähriger ist. Ober- und Unterquarta sind in mehreren Unterrichtsgegenständen getrennt, und diese Trennung erstreckt sich jetzt am Gymnasium zu Meiningen, wegen der größern Frequenz der Classe, auf alle Lehrfächer, mit Ausnahme der Religion und der Geschichte. Unterrichtsgegenstände sind Religion; deutsche, lateinische, griechische, französische, hebräische Sprache; Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde; Schönschreiben, Zeichnen, Singen, Turnen. Englische Stunden werden ebenfalls an der Schule, aber gegen Entrichtung eines besondern Honorars, privatim ertheilt. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden ist, incl. der Turnstunden, 33—34. Ein in das Gymnasium aufzunehmender Knabe muß das 10. Lebensjahr angetreten haben, oder anzutreten im Begriff stehen. Einige Vorkenntnisse im Lateinischen (eine gewiße Summe häufig vorkommender und im Gesichtskreise des Knaben liegender Wörter, Kenntnis der fünf Declinationen und des Zeitworts esse u. dgl.) werden gewünscht, doch ist ausdrücklich vorgeschrieben, daß bei der Reception in Sexta nicht sowohl auf das größere oder geringere Maß von Kenntnissen im Lateinischen, als vielmehr darauf Gewicht gelegt werde, daß die Recipienden zu einer gewißen allgemeinen geistigen und körperlichen Entwicklung gelangt sind und eine ihrem Alter entsprechende Volksschulbildung mitbringen. Der Unterricht im Französischen tritt in Quinta, der im Griechischen in Oberquarta, der im Hebräischen (für künftige Theologen und Philologen) in Secunda ein. Dispensation kann vom Zeichenunterricht in den obern Classen und vom Gesangunterricht überhaupt ertheilt werden, wenn eine mangelhafte Begabung vorhanden ist. Reiferen, für wissenschaftliche Selbstbeschäftigung befähigten Primanern kann während des letzten Jahres ihres Aufenthaltes auf der Schule Dispens von einzelnen Classenarbeiten gegeben werden. Ebenso kann allen Schülern der obern Classen, welche das Abiturientenexamen nicht machen wollen, im letzten Jahre ihres Aufenthaltes auf dem Gymnasium die Theilnahme am Unterrichte im Griechischen erlassen werden, wenn sie dafür Privatunterricht in andern Gegenständen zu besserer Vorbereitung auf ihren künftigen Beruf nehmen wollen. Vom Turnen wird nur auf Grund ärztlicher Zeugnisse oder offenliegender körperlicher Gebrechen dispensirt. Im Religionsunterricht, welcher soweit thunlich, in die Hand eines theologisch gebildeten Lehrers gelegt wird, soll neben dem erbaulichen Element auch das didaktische durch Ueberlieferung und Verarbeitung eines positiven Lehrstoffs sein Recht finden. Den Stoff bieten biblische

Geschichte und Bibellesen — in Prima das N. Testament im Urtext —, Luthers kl. Katechismus und ein daran sich anschließender Cursus in der Glaubens- und Sittenlehre, endlich eine Uebersicht der Kirchengeschichte. Für das Latein sind in den 4 untern Classen je 10, in den beiden obern Classen je 8, für das Griechische in Oberquarta, Tertia und Secunda je 6, in Prima 5, für Mathematik in Prima 3, in den vorhergehenden Classen je 4 wöchentliche Stunden angesetzt. — Die Zulassung zur Abiturientenprüfung ist durch den wenigstens 2jährigen Besuch der Prima und dadurch bedingt, daß der Examinand das 19. Lebensjahr angetreten hat oder anzutreten im Begriff steht. Gegenstände der Prüfung sind: Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Mathematik, Geschichte und Geographie, und für künftige Theologen oder Philologen Hebräisch, und zwar ist die Prüfung eine schriftliche und eine mündliche im Lateinischen, im Griechischen und in der Mathematik; eine schriftliche im Deutschen (deutscher Aufsatz) und Französischen, und eine mündliche in Geschichte und Geographie. Die Prüfungscommission besteht aus Examinatoren und Censoren. Examinatoren, welchen es obliegt, die Abiturienten zu examiniren, sind diejenigen Lehrer, einschließlich der Directoren, welche in dem letzten Schuljahre den Unterricht in den betreffenden Fächern in der Prima gehabt haben; Censoren, welche über das Resultat der Prüfung hinsichtlich der Reife und Nichtreife der Examinanden durch Abstimmung zu entscheiden haben, sind die Directoren beider Gymnasien und außerdem mindestens drei sachkundige Männer, welche das h. Staatsministerium zu dem bezeichneten Geschäfte für jede Prüfung ernennt; unter ihnen ist immer der Schulrath, zugleich als Dirigent des ganzen Prüfungsgeschäfts, und einer der Gymnasiallehrer. Bei Gleichheit der Stimmen giebt die Stimme des Dirigenten den Ausschlag. Bei der Beurtheilung kommen neben dem Zeugnisse, welches das Lehrercollegium dem Schüler ausstellt, die im Abiturientenexamen ertheilten Censuren in Betracht. Der ausführlichen Beurtheilung der schriftlichen Arbeiten ist zum Schluß ein zusammenfassendes Prädicat: nicht befriedigend, kaum befriedigend, befriedigend, gut, recht gut oder vorzüglich, hinzuzufügen. Auch bei der mündlichen Prüfung ist für jeden einzelnen Gegenstand das Ergebnis mit denselben Prädicaten im Protokoll zu bemerken. Geringere Leistungen in einem Fache können bei Beurtheilung der Reife durch bessere in einem andern compensirt werden, namentlich ist die Compensation schwächerer Leistungen in der Mathematik durch vorzügliche philologische zulässig und umgekehrt. — Das Schulgeld beträgt in den 3 untern Classen, dem sog. Progymnasium, je 16 fl., in Tertia 18 fl., in Secunda 24 fl., in Prima 32 fl.; die Aufnahme- und die Abgangsgebühren sind mit je 4 fl. zu entrichten; für ärmere Schüler findet theilweiser oder gänzlicher Erlaß des Schulgeldes und der Aufnahme- oder Abgangsgebühren statt. An jedem Gymnasium sind außer dem Director 7 ordentliche und mehrere Hülfslehrer angestellt. Die Lehrerbesoldungen steigen von 650 fl. bis 1750 fl. Der Etat für beide Gymnasien beläuft sich auf ca. 20,000 fl., wovon die größere Hälfte auf die Staatskasse fällt.

Bei der Organisation des höhern Schulwesens im Jahre 1836 sollte neben den beiden Landesgymnasien nur eine Realschule, und zwar zu Saalfeld, errichtet werden. Diese trat auch noch in dem genannten Jahre mit 3 Classen ins Leben und mit ihr wurde ein Progymnasium in Verbindung gesetzt, auf welchem die Schüler die Reife für die Tertia des Gymnasiums erlangen konnten. Die Anstalt erhielt die Räume und Fonds des frühern Lyceums und neue Unterstützungen aus der Staatskasse; sie gedieh und erweiterte sich bald nach unten, durch Ansetzung zweier untern Classen. In dieser Zusammensetzung besteht sie noch jetzt mit einer Frequenz von 140—160 Schülern, unter einem Director, welcher zugleich Rector der städtischen Schulen in Saalfeld ist, mit 6 ordentlichen und einigen Hülfslehrern. Die Realschule trägt den Charakter einer preußischen Realschule zweiter Ordnung. Bald nach der Eröffnung der Saalfelder Anstalt stellte sich das Bedürfnis einer zweiten Realschule für das Land heraus. Das Herzogthum Meiningen hat bei geringer Breite eine Längenausdehnung

von 20 Meilen und wird durch den hohen Rücken des Thüringer Waldes in zwei ungleiche Hälften, eine größere, westliche, und eine kleinere, östliche, getheilt, die nach Lebensweise und Beschäftigung der Bewohner, wie nach der örtlichen Lage wesentliche Verschiedenheiten darbieten. Die Realschule zu Saalfeld gehörte der östlichen Hälfte an und entsprach dem Bedürfnis derselben, war aber für den größern Theil der westlichen Hälfte zu abgelegen. Herzog Bernhard, welcher dies bald erkannt hatte, errichtete daher, zunächst auf Kosten seiner Cabinetskasse, schon im Jahre 1837 eine zweite Realschule in Meiningen, die 1842 zur Staatsanstalt erhoben wurde. Mit öffentlichen Mitteln nach Bedarf ausgestattet und durch die Sammlungen der um dieselbe Zeit aufgehobenen Akademie zu Dreyßigacker bereichert, nahm auch diese Anstalt einen gedeihlichen Fortgang, infolge dessen sie an Schülerzahl der Saalfelder Schwesteranstalt bald gleichkam, während sie ihr Lehrziel noch um eine Stufe höher stellen konnte, als jene das ihrige. Für beide Anstalten wurde nun eine gemeinschaftliche Realschulordnung (Ordnung für die Realschulen zu Meiningen und Saalfeld) gegeben, welche durch eine landesherrliche Verordnung vom 11. Mai 1842 ihre Bestätigung erhielt. Dieselbe ist vom damaligen meiningischen Schul- und Consistorialrath Dr. Kießling (dermalen Director des Joachimsthaler-Gymnasiums in Berlin) nach dem Muster der Gymnasialordnung unter Berücksichtigung der Eigenthümlichkeiten der Realschule und mit größerer Beschränkung auf das Nothwendige entworfen. Sie enthält in 4 Abschnitten die Bestimmungen über die Schulordnung, den Lehrplan, die Dienstinstruction und das Prüfungsreglement. Die Realschule hat die Bestimmung, für alle diejenigen Berufsarten vorzubereiten, welche eine vorzugsweise auf dem Studium der Mathematik, der Naturwissenschaften und neuern Sprachen beruhende allgemeine geistige Entwicklung und Vorbildung voraussetzen. Der Lehrkreis umfaßt: Religion, deutsche, französische, englische und lateinische Sprache, Mathematik (reine und angewandte), Naturgeschichte, Physik, Chemie, Geschichte, Geographie, Schönschreiben, Zeichnen (Linear- und Handzeichnen), Modelliren, Singen und Turnen. Der vollständige Realschulcursus erstreckt sich über 3 Lehrstufen, mit je zweijährigem Cursus. Die untere Lehrstufe, welche in 2 Classen (Tertia und Secunda) zerfällt, bildet den Vorbereitungscursus und berücksichtigt die Verhältnisse derjenigen Schüler, welche nach Erlangung einer gesteigerten Bürgerschulbildung unmittelbar zu praktischen Berufsarten übergehen wollen. Die mittlere Stufe (Prima) und die obere Lehrstufe (Selecta) verfolgen, sowohl hinsichtlich der Auswahl der Lehrgegenstände, als deren Behandlung, das Ziel einer höhern Ausbildung, sei es für den Eintritt in höhere technische Berufe selbst, oder für den Uebergang auf eine Akademie oder höhere Fachschule. Die obere Lehrstufe soll auch zugleich denen, welche nach vollständig absolvirtem Gymnasialcursus zur Erlangung umfassenderer mathematischer und naturwissenschaftlicher Kenntnisse zur Realschule übergehen wollen, die hierzu erforderliche Gelegenheit darbieten, — eine Bestimmung, von welcher bisher höchst selten Gebrauch gemacht worden ist.

Die angegebene Einrichtung ist nur bei der Realschule in Meiningen zur vollständigen Durchführung gekommen; die obere Lehrstufe (Selecta) fehlt der Realschule zu Saalfeld, dagegen hat diese, den dortigen Verhältnissen entsprechend, noch zwei Vorbereitungsclassen, eine Quarta und eine Quinta, erhalten, in welche Knaben vom 9. Jahre an eintreten können, während die Aufnahme in die Realschule zu Meiningen erst nach vollendetem 12. Jahre erfolgen kann. In III, II und I sind die Unterrichtsgegenstände und das Lehrziel an beiden Anstalten dieselben. Die Selecta der Meininger Realschule greift, obwohl die Mittheilung einer allgemeinen wissenschaftlichen Bildung fest im Auge behalten wird, doch in der Auswahl der Lehrobjecte vielfach schon in das Gebiet höherer Fachschulen ein. In der Mathematik z. B. wird das Gebiet der niedern Mathematik insofern überschritten, als höhere Analysis, Differential- und Integralrechnung, analytische Geometrie u. dgl. gelehrt wird. Auch Physik wird in ihrem ganzen Umfange mit mathematischer Begründung vorgetragen.

In dieser Beziehung überragt das Ziel der Meininger Realschule in mehreren Stücken das einer preußischen Realschule 1. Ordnung, während die Anstalt im übrigen einer solchen gleichsteht. Die Verbindung eines Progymnasiums mit der Saalfelder Realschule, welches in den drei untersten Classen (III, IV und V) mit dieser combinirt ist und erst neben die Secunda als selbständige Classe tritt, hat die Folge, daß dort mehr Latein betrieben wird, als auf der Meininger Anstalt, wo dieser Sprache in jeder Classe nur 3 wöchentliche Stunden gewidmet werden. — Dispensation kann den Realschülern auf Nachsuchen im Französischen und Englischen und denjenigen, welche nicht in den Staatsdienst eintreten wollen, auch im Lateinischen ertheilt werden.

Die Abiturientenprüfung an den Realschulen ist eine doppelte, eine Prüfung ersten und eine Prüfung zweiten Grades, für welche die zurückgelegten Curse der Selecta und der Prima als Maßstab gelten. Der Prüfung zweiten Grades haben sich nach zweijährigem Aufenthalte in der Prima alle diejenigen zu unterwerfen, welche entweder für den niedern Forstdienst oder das Studium der Thierarzneikunde sich bestimmen, oder in die Classe der Geometer eintreten oder zur Selecta der Realschule in Meiningen übergehen wollen. Die Prüfung ersten Grades kann erst nach zweijährigem Besuche der Selecta bestanden werden, und es haben sich derselben diejenigen zu unterwerfen, welche sich den Berufen der Rechnungs-, Bau-, Berg- und Hüttenbeamten, der Oekonomiecommissarien und höhern Forstbeamten widmen, oder behufs des Studiums der Mathematik, der neuern Sprachen und der Naturwissenschaften zur Universität übergehen wollen, um später das Staatsexamen für das Lehrfach an Realschulen zu machen. Die Abiturientenprüfungen an den Realschulen sind übrigens ähnlich wie die an den Gymnasien eingerichtet, die Prüfungscommission ist hier wie dort aus examinirenden und censirenden Mitgliedern zusammengesetzt, der H. Schulrath ist Dirigent derselben ꝛc. Die Prüfung zweiten Grades erstreckt sich auf alle Zweige des Schulunterrichts in Prima, die mündliche Prüfung ersten Grades wird dagegen auf 4 bis 5 Fächer beschränkt. Die Auswahl dieser Prüfungsgegenstände wird theils nach den bisherigen Leistungen der Abiturienten überhaupt, theils nach dem Ausfall der auch für die Selectaner vorausgehenden schriftlichen Prüfung, theils mit Rücksicht darauf bestimmt, daß die Schüler sich nicht bloß auf einen und den andern Gegenstand vorbereiten sollen.

Das Schulgeld, sowie die Aufnahme- und die Abgangsgebühren sind an den Realschulen von gleichem Betrag wie an den Gymnasien, auch die Besoldungen der Realschullehrer sind denen der Gymnasiallehrer entsprechend. Das Lehrercollegium an der Realschule in Meiningen besteht aus dem Director, 6 ordentlichen und 3 Hülfslehrern, das an der Saalfelder Realschule aus dem Director, 6 ordentlichen und 2 Hülfslehrern. Die Zahl der Unterrichtsstunden ist für die einzelnen Classen 33—34, für die einzelnen Lehrer 18—24.

Sämmtliche höhere Schulen stehen unter der unmittelbaren Aufsicht des h. Staatsministeriums, an welches die Directoren zu berichten haben, und dessen Commissarius in allen Schulangelegenheiten der H. Schulrath (Oberschulrath) ist.

Außer dem Zeichen-, Musik-, Turn- und einem Elementarlehrer für jede der höhern Schulen muß jeder Gymnasial- oder Realschullehrer vor seiner Anstellung einer über die Befähigung zum höhern Schuldienste vorgeschriebenen Staatsprüfung sich unterziehen. Für diese Prüfung besteht eine Commission, zu welcher als ständige Mitglieder der Schulrath und bei der Prüfung eines künftigen Gymnasiallehrers die beiden Directoren der Landesgymnasien, bei der Prüfung fürs Realschullehrerfach aber, der Director der Meininger Realschule gehören, außerdem aber durch das h. Staatsministerium noch so viele unständige Mitglieder committirt werden, als in jedem einzelnen Falle erforderlich zu sein scheinen. Der Examinand kann die Fächer, in welchen er geprüft sein will, sich wählen; nur Pädagogik und Philosophie sind für alle obligatorisch, und wer an einem Gymnasium für alte Sprachen angestellt sein

will, muß wenigstens im Lateinischen und Griechischen, wer an der Realschule nicht bloßer technischer Fachlehrer sein will, wenigstens noch in Mathematik und Physik oder in den neuern Sprachen, oder in den naturgeschichtlichen Fächern sich prüfen lassen. Nach dem Ausfall des Examens bestimmt die Prüfungscommission, zunächst ob dem Candidaten die Befähigung zum Unterricht an den Gymnasien oder den Realschulen überhaupt ertheilt wird, dann in welchen Fächern insbesondere und bis zu welcher Classe aufwärts. Hiernach wird von der Commission das bezügliche Zeugnis ausgestellt.

Literatur. Zu näherer Kenntnis des Meininger Schulwesens dienen: Dr. Hoffmann, Versuch einer Darstellung des in den sächsischen Herzogthümern geltenden Kirchen- (und Schul-) Rechts. Hildburghausen 1843. — Alphabetisches Verzeichnis der in den Kirchen- und Schulensachen gültigen Verordnungen des Herzogthums Sachsen-Meiningen-Hildburghausen. Hildburghausen 1838 (von Dr. Wölfing). — Dr. E. Schaubach, Uebersicht über die im Herzogthum S. Meiningen in Ansehung des Schulwesens erschienenen Gesetze und Verordnungen. Meiningen 1855. — E. Graf, Amtshandbuch für Geistliche und Lehrer des Herzogthums S. Meiningen. Hildburghausen 1868. Dr. **Weidemann.**

Das Herzogthum Sachsen-Altenburg. Das Herzogthum umfaßt 24 □Meilen mit 141,575 Einwohnern, darunter ungefähr 300 Katholiken, keine Israeliten, dem Grundgesetz § 42 gemäß. Ein reger Sinn für Erziehung waltet schon seit alten Zeiten in dem Lande; die Landesordnung von 1705 sorgt für die „Pflanzung der Lehre in die kleinen Kinder, ehe sie zur Schule geschickt werden", und verlangt, „daß die jungen Kinder nicht gar ohne Unterweisung gelassen, gleichwohl aber ihre noch schwache Häuptlein auch nicht überladen und dergestalt ermüdet und geschwächt werden mögen". Aus diesem Sinn ist nun in neuerer Zeit, um zunächst nur von erziehenden Anstalten zu sprechen, die Kleinkinderbewahranstalt der „Amalienstiftung" in der Stadt Altenburg hervorgegangen, gegründet im J. 1835 in Pestalozzi's Geiste von der Herzogin Amalie, geb. Herzogin von Württemberg (für 80 ärmere Kinder von 3—6 Jahren, die in der Anstalt beköstigt werden), durch Beiträge namentlich auch vom herzoglichen Hause erhalten, desgleichen in Kahla eine Kleinkinderbewahranstalt (Verpflegung gegen täglich 5 Pfennige) und (für ungefähr 30 Kinder aus den höhern Ständen) ein Kindergarten, ferner die Kindergärten in Ronneburg (15 Kinder) und Altenburg (50 Kinder, Honorar 12 Thlr. jährlich). Aehnlich die Arbeitsschulen für arbeitsfähige Kinder unbemittelter Eltern, welche an geregelte Thätigkeit gewöhnt werden und sich damit etwas verdienen, so in Altenburg eine für 100 Knaben (großentheils durch Stiftungen, z. B. des Ministers von Lindenau u. a., tägl. 3 Nachmittagsstunden, stündlicher Verdienst bis 2 Pfennige), und eine zweite für 100 Mädchen (unter der Protection der Herzogin Agnes), in Orlamünda zwei dergleichen vom Stadtrath unterhaltene für Knaben und Mädchen, in Kahla eine vom Frauenverein unterhaltene für 40 Mädchen, in Roda eine Winterarbeitsschule von einem ähnlichen Verein für Mädchen, in Ronneburg eine vom Stadtrath unterhaltene für Knaben und Mädchen. Die Rettungsanstalt „Georgen- und Marienhaus" bildet eine Art landwirthschaftlicher Colonie auf einem von Herzog Georg und seiner Gemahlin Maria geschenkten Areal unweit Altenburg, (worüber viel interessantes in dem „Boten aus dem Georgen- und Marienhause", Altenburg 1854), eröffnet 1855; für die Ausstattung der Zöglinge sorgen die Frauen des „Marienvereins"; die Erfolge sind bis jetzt befriedigend. *)

*) Infolge eines Versehens ist obige Anstalt in dem Art. Rettungsanstalten zwar bei dem übersichtlichen Bericht über die Erziehungsresultate S. 419, nicht aber bei der Uebersicht über den Bestand der deutschen Rettungsanstalten S. 329 mitaufgeführt. Das Gleiche gilt von der Meininger Anstalt.

Ueber das Schulwesen der älteren Zeit sind Hauptquellen: J. Wagner, Georg Spalatin und die Reformation der Kirchen und Schulen in Altenburg 1830; Huth, Geschichte der Reichsstadt Altenburg, 1829; Lorenz, Geschichte des Gymnasii und der Schule in Altenburg, 1789; Sachse, Kirchengalerie des Herzogthums S.-A., begründet 1840 (äußerst reichhaltig); Haberland, Repertorium, fortgesetzt bis 1835 von Schultes, 1836.

Das gesammte Schulwesen wird geleitet von dem unter dem Cultministerium stehenden Consistorium, bestehend aus einem Präsidenten, 3 geistlichen und 2 weltlichen Räthen. Die erstern nehmen nach einem vierjährigen Turnus die Generalvisitation in den einzelnen Ephorien vor. Localinspector ist auf dem Lande der Pfarrer, in der Stadt der Ephorus; sie erstatten am Schlusse jedes Jahres einen ausführlichen Schulbericht.

In 463 ländlichen Ortschaften mit 92,173 Einw. sind 166 Volksschulen mit 14,857 Schulkindern im Alter vom 6. bis in das 14. Jahr. Unterrichtsgegenstände: Religion (biblische Geschichte, Bibelkunde, Luthers Katechismus und zugehörige Bibelsprüche, Kirchenlieder), deutsche Sprache (Lesen, Schreiben, mündlicher Ausdruck, Aufsatz), Rechnen (die 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen und einfache Regel de tri), Weltkunde: Geographie (Orts-, Heimat-, Heimatlands-, Vaterlands-, Erdkunde, biblische Geographie), Geschichte (Heimat-, Heimatlands-, Vaterlands-, Reformationsgeschichte), Naturbeschreibung, Naturkunde, Gesang (die Melodien des Landesgesangbuchs, eine Anzahl Volkslieder), Zeichnen (Haus- und Feldgeräthschaften u. s. f.). Lehrmittel: Bibel, auch an vielen Orten die biblische Geschichte von Rauschenbusch, dann der altenburgische Landeskatechismus nebst Spruchbuch (von Dr. v. Brocke, unter 307 numerirten, auf die betreffenden Katechismusstücke verweisenden Ueberschriften), Auszug daraus, ferner Landesgesangbuch und eine Sammlung von 63 Kernliedern: Perlen aus dem ev. Liederschatze von Braune (mit Dispositionen und sonstigen fördernden Notizen), Runkwitz (Seminardirector in Altenburg) Lesebuch für die Volksschulen des H. S.-A. 1866 (als Anhang in 1788 „das Nothwendigste des deutschen Sprachunterrichtes in der Volksschule," nebst Vorlagen zu Briefen und Geschäftsaufsätzen, und 16 Volkslieder), dess. Kinderschatz für Schule und Haus, 1. Stufe (analytisch-synthetische Scheiblesefibel mit Bildern zu den 31 Normalwörtern, voran: „Drei Worte an die Lehrer," — eine Pädagogik im Kleinen —), 2. Stufe (mit Abbildungen) 1867; alle drei in ihren Eigenthümlichkeiten geeignet, die Schulpädagogik der Heimat zu repräsentiren); Berthelt, Jäckel, Petermann, Thomas: Lebensbilder I., Lese- und Schreibfibel, dazu: Thomas, der Elementarunterricht nach den Grundsätzen Jacotots (ursprünglich ist die Jacotot'sche Methode durch den zu ihrem Studium nach Lausanne abgeordneten Verf. des gegenwärtigen Berichtes verbreitet worden, vgl. d. Art. Jacotot Bd. III. S. 739); Döring, Altenburger Choralmelodien in Buchstaben, sehr eigenthümlich und praktisch).

Die Volksschulen in den 10 Städten zählen bei 49,402 Einw. 6941 Schulkinder, Altenburg (seit Nov. 1826 von 10,872 auf 18,398 Einw. angewachsen) hat 3 Bürgerschulen, deren erste auch Latein (Caes. b. gall.), Französisch (Charles XII.) und Englisch (Six tales of Shakespeare) lehrt (Schulgeld in der ersten Bürgerschule 9 bis 15 Thlr., in der zweiten 4 Thlr., in der dritten 2 Thlr.); eine 2. und eine 3. (bald wohl auch eine erste) Bürgermädchenschule nebst einigen Privatschulen und der dem Staat angehörenden Carolinenschule (höheren Töchterschule s. unten); in ähnlicher Art, aber ohne jenes Dreischulensystem, ist das Bürgerschulwesen in den Provincialstädten organisirt, von denen einige ebenfalls Selectenclassen mit Latein und Französisch haben.

Nach dem Gesetz vom 16. Juli 1862 bestehen für die Besoldungen der Landschulstellen dreierlei Minimalclassen: 260, 230, 200 Thlr., wozu die Accidentien in kirchlichen Casualfällen gerechnet werden; das Schulgeld, nicht unter 1 Thlr. jährlich, nach Bedürfnis auf 2 Thlr. zu erhöhen, wird von Gemeinde wegen eingezogen; Sing-

und sonstige Umgänge sind gegen Entschädigung in Wegfall zu bringen. Die städtischen Stellen sollen außer freier Wohnung oder Entschädigung dafür mindestens gewähren: 200 Thlr. bei erstmaliger Anstellung, 250 Thlr. nach dem 12., 300 Thlr. nach dem 25. Amtsjahr. (Die Rectorstellen gehen bis auf 600 Thlr.) Die allgemeine Schulkasse gewährt Beihülfe, wenn die Gemeinden die Gehaltsminima nicht aufbringen können, desgleichen an bedürftige oder durch Dienstalter und ausgezeichnete Amtsführung würdige Lehrer. Die gesetzlichen Bestimmungen in Betreff der Besoldungshöhe sind bereits fast überall durchgeführt; an manchen Orten gehen die wirklichen Beträge über die Bestimmungen des Gesetzes hinaus. Die Pension der Emeriti beträgt mindestens die Hälfte, höchstens $^2/_3$ der bisherigen Besoldung.

Seit 1834 sind die Lehrer in die allgemeine Staatsdiener-Wittwensocietät aufgenommen; jährliche Einlage 3 % der recipirten Summe des Diensteinkommens; 25 % der Receptionssumme beträgt die jährliche Pension der Wittwe oder der minderjährigen Kinder (bis zum erfüllten 21. Lebensjahr). Desgleichen werden Lehrerwittwen und Waisen aus einem von Generalsuperintendent Braune angelegten Fonds unterstützt, der ursprünglich aus dem Ertrag einiger buchhändlerischen Unternehmungen, dann durch freiwillige Beiträge gebildet wurde. Ein besonderer Unterstützungsverein sorgt theils mittelst regelmäßiger Beiträge seiner Mitglieder aus dem Lehrerstand, theils mittelst reicher Gaben der Wohlthätigkeit für vaterlose unverheirathete Schullehrerstöchter. An die Hinterbliebenen eines jeden Lehrers werden gleich nach seinem Tode einige und 40 Thlr. aus der Funeralkasse bezahlt, zu welcher jeder Lehrer auf 2 Sterbefälle, welche zunächst eintreten werden, im voraus 10 Sgr. beiträgt.

Das Schullehrerseminar in Altenburg besteht seit 1787. Nach dem Regulativ vom 3. Sept. 1858 steht das Seminar unmittelbar unter der Aufsicht des Consistoriums; der Cursus ist dreijährig; das Seminar gewährt unentgeltlich Unterricht, Wohnung, Licht, Heizung, Benutzung des Inventars und der Bibliothek, ärztliche Behandlung und Arznei und in der Regel vom 2. oder 3. Jahre an ein Speisegeld von 25 Thlrn.; würdige Zöglinge der beiden oberen Classen dürfen bis zu 6 wöchentlichen Stunden Privatunterricht geben. Außer den überall üblichen Unterrichtsfächern nennen wir Gartenarbeit und Turnen; zur Schulkunde werden gerechnet: „die Elemente der Anthropologie, Psychologie und Pädagogik vom Standpunct des Christenthums, ein Abriß der Geschichte des christlichen Volksschulwesens mit den darauf bezüglichen biographischen Notizen und eine kurze Darstellung der Gesetze für Kirche und Schule." Der Director ist zu 18, die 4 andern Lehrer bis zu 28 Unterrichtsstunden verpflichtet. Die Schlußprüfung befähigt zu provisorischer Anstellung, die 2. Prüfung nach 2 Jahren entscheidet über die Qualification zu definitiver Anstellung. Die Prüfungscommission besteht aus dem Lehrercollegium unter dem Vorsitz des Consistorialcommissärs. Zwei Jahre lang bleibt der Seminarist verpflichtet, sich vom Consistorium verwenden zu lassen; wer hievon dispensirt wird, hat jedenfalls das Speisegeld und die für ihn besonders gemachten baaren Auslagen zu erstatten. Die Seminarschule nimmt in 2 Classen höchstens 100 Kinder auf; sie ist von jeher sehr gesucht. Für die Aspirantenvorbereitung besteht ebenfalls ein Regulativ (vom 16. Juli 1861), welches die Vorkenntnisse bezeichnet und in den gewöhnlichen Schulfächern das fordert, was man etwa als höchstes Ziel der Volksschule verlangen kann. Der Weg der Vorbereitung ist den Aspiranten freigegeben; doch ist ihnen angerathen, sich dabei des Rathes und der Anleitung erfahrener Geistlicher und Lehrer zu bedienen. Geistliche und Lehrer, welche Aspiranten vorbereiten, bedürfen dazu der Genehmigung des Consistoriums. Die Zahl der Seminaristen ist gegenwärtig und normalmäßig 32, die der Aspiranten sehr schwankend (im Sommer 1867 gegen 80). Das schöne neue Seminargebäude, zu welchem die Landschaft 20,000 Thlr. verwilligt hatte, wurde im J. 1861 bezogen.

Ein besonderes Regulativ vom 6. Dec. 1862 betrifft die Prüfung für Oberlehrerstellen, für welche die geprüften Theologen als solche schon befähigt sind;

diejenigen Theologen, welche nur die 3. oder 4. Censur besitzen, haben sich, wenn sie die Wahlfähigkeit zu einem Rectorat (Vorstandschaft einer Bürgerschule) erwerben wollen, ebenfalls der Oberlehrerprüfung zu unterwerfen. Außerdem sind zulassungsfähig Candidaten, welche sich der theologischen Vorprüfung mit minderem Erfolg unterzogen haben oder nicht unterziehen wollen, desgleichen solche, welche nachweisen, daß sie ohne Abiturientenexamen, aber nach geeigneter Vorbereitung mindestens 2 Jahre auf einer Universität sich den zur Vorbildung für den Volksschullehrerberuf geeigneten pädagogischen Studien gewidmet haben. Prüfungsbehörde ist das Consistorium, welchem die Examinanden Bearbeitungen einer oder mehrerer ihnen zugestellten Aufgaben aus dem Gebiete der in den Unterrichtsbereich der Oberclassen städtischer Schulen fallenden Wissenschaften einzusenden haben. Die schriftliche Prüfung besteht sodann in der im Prüfungslocal zu fertigenden Beantwortung mehrerer Fragen aus dem Gebiete des Volksschulwesens mit besonderer Rücksicht auf das Bedürfnis der oberen Bürgerschulclassen. Die mündliche Prüfung hat sich auf Methodik und Schulkunde zu erstrecken, wie auf die Beherrschung des Stoffs der in Oberclassen städtischer Schulen vorzutragenden Lehrgegenstände. Die praktische Prüfung besteht in einer über einen vorgeschriebenen Gegenstand in einer Classe der Altenburger Bürgerschule zu haltenden Probelection. Die nicht theologisch geprüften Candidaten dürfen nur dann Religionsunterricht ertheilen, wenn die Oberlehrerprüfung auf ihren eigenen Antrag auch auf die Kenntnis der Kirchenlehre sich erstreckt hat.

Die Ferien dauern gesetzlich (jedoch mit einigen ortsüblichen Modificationen): vom Sonnabend vor Palmarum bis Donnerstag nach Ostern (excl.); vom Sonnabend vor Pfingsten bis Mittwoch nachher; vom Tag vor Weihnachten bis Sonnabend vor dem 7. Januar; Ernteferien für die Stadtschulen 4 Wochen, für die Landschulen 6 Wochen, darunter 2 Wochen Halbferien, so daß früh 6—8 mit der ersten, 8—10 mit der zweiten Classe Schule ist. Diese Ferien können theilweise in die Zeit der Kartoffelernte oder (in den Walddörfern) des Beerensammelns verlegt oder auch um 8—14 Tage verlängert werden, nach dem Ermessen des Superintendenten. Kirchweihferien 4 Tage; Jahrmarktsferien, am Orte selbst 2 Tage, in den umliegenden Ortschaften einen halben Tag; Fastnacht 2 Tage; Gregoriusfest nach Umständen (Umgang, Kinderfest) bis zu zwei Tagen; Tags vor einem kirchlichen Fest in der Woche ist halbe Schule.

Eine Verordnung vom 11. Oct. 1825 giebt eine ausführliche Dienstanweisung für die Schullehrer, in der Hoffnung, „daß auch dadurch das nöthige Zusammenwirken der Geistlichen und Schullehrer zu Erreichung des wichtigen Zwecks einer christlich-religiösen und sittlichen Ausbildung der Gemeinde in Kirche und Schule werde befördert werden."

Fortbildungsschulen. Die Gewerbevereinsschulen, vor 1865 Kunst- und Handwerksschulen genannt, aus Staatsmitteln namhaft unterstützt, stehen jedem confirmirten Knaben und Jüngling offen; die Schüler haben nur beim Eintritt einen Beitrag zur Bibliothekkasse zu erlegen, und erhalten mancherlei Lehrmittel wie Reißzeuge ꝛc. und beim Austritt meistens werthvolle Bücher. An der Gewerbevereinsschule in Stadt Altenburg (gegründet 1825) unterrichten 14 besoldete Lehrer in wöchentlich 30 Stunden in 4 Classenräumen. Fächer: Schreiben und Rechnen, deutsche Sprache (mündlich und schriftlich), Geschichte und Geographie, Natur- und Gewerbekunde, Geometrie und Modelliren, Freihand- und Linearzeichnen; französische Sprache, früher facultativ, neuerdings ausgesetzt, was theilweise bedauert wird. Den wissenschaftlichen Unterricht geben an den 4 ersten Werktagen der Woche von Abends 5 Uhr an in 13 Stunden 5 Lehrer an 3 Classen; den im Zeichnen und Modelliren 8 Lehrer zu lichterer Tageszeit; die meisten Zeichenstunden fallen auf den Sonntag (außerhalb der Vormittagsgottesdienste in den Stadtkirchen). Von der Gründung bis in den Juni 1868 besuchten die Schule 2234 junge Leute, manche derselben bis ins 5. Jahr. Vgl. die „Mittheil-

lungen aus dem Osterlande", in welchen der kürzlich verstorbene Schulrath Lange über die Schule, deren Seele er 36 Jahre hindurch war, zu berichten pflegte. Unter gleicher Leitung stand die landwirthschaftliche Winterschule; 2 Classen, wöchentlich 12½ Stunden in Geschichte und Geographie, Rechnen, Rechtschreiben, Stil, Buchhaltung, landwirthschaftliche Chemie, Pflanzen- und Thierkunde, Geometrie mit Uebungen im Feldmessen und Nivelliren; Schulgeld 4, bezw. 7 Thlr. Aehnliche Fortbildungsschulen wie in der Hauptstadt sind in 8 Provincialstädten (der in Altenburg am nächsten kommend die Schule in Ronneburg, dann in Kahla, wo auch Stenographie und Französisch getrieben wird, in Eisenberg, auch in einigen Flecken und Dörfern, die wenigstens ihre Sonntagschulen haben.

Privatschulwesen. Winkelschulen (Volksbeischulen), deren einige bis in die vierziger Jahre noch bestanden, sind seitdem aufgehoben. An Schulen für Kinder aus den gebildeteren Ständen bestehen: die „Familienschule" in Altenburg, von einem Verein von Familien errichtet, zur Durchführung des Grundsatzes, daß nur eine mäßige Zahl nicht allzu verschieden gearteter Schülerinnen in eine Classe aufzunehmen sei ꝛc. (51 Schülerinnen in vier Classen mit sieben Lehrern; Fächer wie beim Carolinum). Ferner die Döll'sche Privat-Töchterschule und Erziehungsanstalt (51 Pensionärinnen, theilweise aus außerdeutschen Ländern, 55 Schülerinnen aus der Stadt, 4 Classen nebst einer Selecta, 8 Lehrer und 8 Lehrerinnen mit entsprechendem Wirthschaftspersonal). Als Privatschule darf auch benützt werden das Carolinum, nach der Herzogin Caroline benannt, durch landesherrliche Verwilligungen und anderweitige Beiträge und Geschenke gegründet 1810, im wesentlichen Staatsanstalt (4 Classen und 1 Selecta, 20, 25, 20, 18 und 5 Schülerinnen, Schulgeld 16—34 Thlr.; außer den gewöhnlichen Fächern: Naturkunde, Französisch, Englisch, Zeichnen, Nadelarbeiten). Weitere Privatschulen für Knaben oder Mädchen oder beide Geschlechter bestehen in der Hauptstadt und mehreren Provincialstädten. Pensionate mit Schulen höheren Ranges für Knaben und Jünglinge bestehen zwei, deren Gründer aus der „Schule auf dem Walde", der Fröbel-Baropschen Erziehungsanstalt in Keilhau bei Rudolstadt, hervorgegangen sind: das Matthiäsche Institut auf dem Frauenfels in Altenburg (mit dem Director 10 Lehrer, ungef. 50 Zöglinge, ungef. 80 Schüler in 7 Classen, die 3 obern in Gymnasial- oder Realclassen sich auszweigend, mit entsprechendem Unterrichtsplan, Schulgeld 20—30 Thlr.) und das neugegründete Institut von Dr. Schaffner in Gumperda unweit Kahla (Pension 190 Thlr.). Von der vereinigten Kaufmannschaft zu Altenburg im J. 1865 gegründet ist die dortige Handelsschule, 3 Classen mit zusammen wöchentlich 24 Morgen- und Nachmittagsstunden für Deutsch, Französisch, Englisch, Kalligraphie, kaufmännisches Rechnen, Buchhaltung, Comptoirwissenschaften, Waarenkunde, Handelsgeographie und Handelsgeschichte; Lehrlinge von Vereinsmitgliedern zahlen 1 Thlr. Eintrittsgeld, 20 Thlr. Schulgeld, andere 2 Thlr. und 24 Thlr.

An gelehrten Schulen hat das Herzogthum zwei, 1) das Lyceum zu Eisenberg, im J. 1688 durch Herzog Christian aus einer schola trivialis in eine schola provincialis verwandelt, im J. 1864 ganz vom Staat übernommen, 4 Classen, 134 Schüler, eben jetzt im Begriff, sich zu einem vollständigen Progymnasium zu entwickeln; 2) das Friedrichsgymnasium zu Altenburg, aus der 1522 oder 1523 gestifteten Bartholomäusschule hervorgegangen, im J. 1713 aus einer lateinischen Schule zum Gymnasium erhoben, 1837 als Landesanstalt anerkannt, mit 189 Schülern in 5 Classen unter 12 Lehrern fortwährend „eine der blühendsten gelehrten Schulen in den sächsischen Landen."

(Nach Mittheilungen von Collaborator **Lützelberger** in Altenburg.)

Das Großherzogthum Sachsen-Weimar-Eisenach hat einen Flächengehalt von 65½ □Meilen und 280,000 Einw. Es liegt in drei gesonderten Theilen, wovon der weimarische Kreis etwa die Hälfte, der eisenachische ⅓ und der neu-

städtische etwa 1/6 beträgt. Die Bevölkerung vertheilt sich auf 31 Städte und 596 Landgemeinden.

Es bestehen im Großherzogthum 653 protestantische Volksschulstellen, 21 katholische und 4 israelitische, zusammen 678. Dieselben werden in 24 Schulaufsichtsbezirke getheilt, deren jeder etwa 30 Schulen enthält. Die Schulkinderzahl beträgt nur in minder häufigen Fällen über 80, selten bis 100, und es wird Bedacht darauf genommen, überall da, wo mehr als 80 Schulkinder vorhanden sind, eine neue Lehrerstelle zu gründen. Getheilter Unterricht findet nicht statt, es sei denn wo Nothstände die Erweiterung des Schullocals oder die Errichtung einer zweiten Schulstelle auf ein oder zwei Jahre hinausschieben. Sogenannte Sommerschulen gibt es nicht. Die Lehrgegenstände sind: Biblische Geschichte, Religion, Bibellesen, Lesen mit Anknüpfung des Wissenswürdigsten aus der Grammatik, Stilübungen, Rechnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde mit Berücksichtigung der Land- und Hauswirthschaft, Schreiben, Gesang, Turnen (letzteres obligatorisch in Stadt- und Landschulen). Die wöchentliche Stundenzahl ist je nach Bedürfnis für den Lehrer 28—32, die Erhebung von Schulgeld ist den Gemeinden freigelassen, dasselbe soll aber für ein Kind jährlich 15 Silbergroschen nicht übersteigen, für zwei Geschwister 25 Sgr., für drei oder mehr 1 Thlr. In größeren Städten werden ausnahmsweise höhere Sätze genehmigt.

Das Ziel der Volksschule ist: in Religion, Kenntnis der biblischen Geschichte mit der Geographie Palästinas; Geschichte der christlichen Kirche in ihren wichtigsten Entwicklungszeiten überhaupt und die Reformationsgeschichte im besondern, Lesen einiger Bücher des neuen Testaments, Auswendigwissen einer angemessenen Zahl Bibelsprüche und Gesangbuchslieder, Verständnis und Auswendigwissen der Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus mit den Erklärungen. Deutsch: sicheres deutliches Lesen ohne Anstoß mit verständiger Betonung, in deutscher und lateinischer Druckschrift, Kenntnis der wichtigsten Wortarten, Unterscheidung des einfachen und zusammengesetzten Satzes sowie der Satzglieder; Geschick, gelesene kürzere Abschnitte mündlich und schriftlich zu reproduciren, einfache Briefe, kurze Erzählungen und Beschreibungen sprachrichtig niederzuschreiben (jährlich mindestens 20 Aufsätze vom 4. Schuljahr an). Rechnen: Fertigkeit, nach den 4 Grundrechnungsarten mit ganzen und gebrochenen Zahlen zu rechnen, Verständnis des Dreisatzes und Einheitsschlusses, Kenntnis der gewöhnlichsten Münzen, Maße und Gewichte, Uebung im Messen und Berechnen der am meisten vorkommenden Raumgrößen. Schreiben: eine deutliche, gleichförmige, rasche Handschrift in einfachen, ansprechenden Zügen, deutsch und lateinisch. Geschichte: Erzählungen aus der Weltgeschichte und deutschen Geschichte (jährlich mindestens 10 größere Bilder vom 3. Schuljahr an). Geographie: das Wichtigste von Deutschland, genauere Uebersicht über Europa, allgemeine Uebersicht über die übrigen Erdtheile, das Nöthigste aus der allgemeinen Geographie (jährlich 10 Bilder). Naturkunde: die charakteristischen Repräsentanten der wichtigsten Gruppen aus den drei Reichen; die Giftpflanzen, Handelspflanzen, Getreide- und Futterkräuter, die Bodenarten, die Verarbeitung der gewöhnlichsten Rohstoffe; das Wichtigste aus der Naturlehre, mit Berücksichtigung der gewöhnlichsten Erscheinungen. Gesang: Sicherheit in den gangbarsten Chorälen, eine Anzahl Schul- und Volkslieder, auch zweistimmig. Turnen: möglichst leichte und präcise Ausführung der Frei- und Geräthübungen.

Die Schulaufsicht liegt, was das Innere betrifft, in den Händen des Geistlichen und wird für die äußeren Angelegenheiten vom Schulvorstand besorgt. Dieser ist zusammengesetzt aus dem Bürgermeister, dem Ortsgeistlichen, dem Schullehrer (wo mehrere sind, dem ersten), und zwei Schulverordneten, welche der Gemeinderath zu wählen hat. Vorsitzender ist der Bürgermeister. Ueber diesen untersten Behörden stehen für die innern Angelegenheiten der Ephorus (Superintendent) des Schulbezirks und für das Aeußere die Schulinspection, zusammengesetzt aus dem Ephorus und dem

Justizamtmann. Die oberste Schulbehörde wird gebildet von dem Staatsministerium, Departement des Cultus, in welchem ein pädagogisch gebildeter Rath Referent ist. Die Schullehrer ertheilen ihren Unterricht nach 10 von ihnen selbst entworfenen und von dem Ephorus vor Beginn des Schuljahrs genehmigten Monatspensen und dem dazu gehörigen Stundenplan. Die Lehrer haben Versäumnistabellen zu führen und vierteljährlich oder monatlich die Säumigen dem Schulvorstand anzuzeigen, welcher, wenn Ermahnungen nicht fruchten, gerichtliche Bestrafung der Eltern beantragt. Den Lehrern ist auch empfohlen, in Tagebüchern kurze Notizen über ihr Unterrichtsmaterial und das Verhalten einzelner Schüler niederzulegen. Das Orgelspiel und die Leitung des Kirchengesangs wie auch der Chordienst liegen dem Lehrer ob. Zum Glocken- und Uhrdienst aber, Neujahrsingen, Gevatterbriefstragen, Hochzeitbitten und Chorrocktragen ist er nicht verpflichtet.

Der Ortsschulaufseher hat jedes Jahr über den Befund der öffentlichen Prüfung an den Ephorus in Tabellenform zu berichten, neue Lehrer einzuführen, dem Lehrer einen kurzen Urlaub zu ertheilen, etwaige Klagen gegen den Lehrer von Seiten der Eltern zu verständigen oder zur Anzeige zu bringen und in Betreff hervortretender Mängel im Schulwesen Vorschläge zu machen. Bei gegliederten Schulen, welche in dem ersten Lehrer einen Dirigenten oder Rector haben, tritt dieser an die Stelle des Ortsschulaufsehers.

Die Schulvorstände haben auf Verminderung der Schulversäumnisse zu sehen, für die Sicherstellung und Erhaltung der Schuldotation zu sorgen, über Erweiterungen oder Neubauten, sowie über die Gründung neuer Schulstellen Beschluß zu fassen und für die Anschaffung der nöthigen Lehrmittel und Utensilien zu sorgen. Derartige Beschlüsse des Schulvorstandes hat der Gemeinderath auszuführen und nur dann ein Recht, bei der Beschlußfassung mitzustimmen, wenn es sich um die Veräußerung von Dotationsstücken oder um die Aufnahme von Capitalien für Schulzwecke handelt. Endlich hat der Schulvorstand das Recht, bei der Anstellung neuer Lehrer sein Votum über Gabe, Lehre und Wandel desselben bei der anstellenden Behörde abzugeben. Handelt es sich nämlich nicht um provisorische Lehrer und hat weder eine Privatperson noch eine Schulgemeinde das Wahlrecht, so muß jeder von dem Landesherrn für die Schule ausersehene Lehrer vor dem Schulvorstand eine sogenannte Probe ablegen, welche in Orgelspiel, Gesangsleitung, Vorlesen einer Predigt, Direction der Kirchenmusik und einer Katechese mit den Schulkindern besteht. Hierüber erklärt der Schulvorstand seine Ansicht zu den Acten vor der Anstellung. Unter provisorischen Lehrern werden diejenigen Schulamtscandidaten verstanden, welche nach ihrer Abgangsprüfung vom Seminar zwei Jahre bis zu ihrem zweiten Examen, welches die definitive Anstellung nach sich zieht, im Schuldienst verwendet waren.

Die Schulephorien berichten jedes Jahr tabellarisch über die Schulzustände, die Lehrer und Ortsschulvorstände ihres Bezirks, leiten die zwei gesetzlichen Lehrerconferenzen und Lesezirkel, können den Lehrern bis zu 14 Tagen Urlaub geben, ordnen die Stellvertretung bei zeitweisen Vacanzen an und beaufsichtigen die Privatlehranstalten in ihrem Bezirk.

Die Schulinspectionen erörtern die Anträge über Bau- und Besoldungsangelegenheiten, Verpachtungen von Schulgrundstücken, Besoldungsvergleiche, berichten über Personalzulagen und haben über Gesuche der Lehrer um Heirathserlaubnis Entschließung zu fassen.

Die oberste Schulbehörde bestellt die provisorischen Lehrer, ernennt definitiv zum Schuldienst und genehmigt die Wahl der von Patronen Präsentirten, verfügt Disciplinaruntersuchungen, spricht Strafen und Entlassungen aus, und bestimmt die gesetzlichen Personalzulagen. Sie verschafft sich durch ihren Referenten, welcher jedes Jahr einen Theil der Schulen des Landes zu revidiren hat, eine genaue Einsicht in

die Schulzustände und deren Entwicklung, wie über das Verhalten der Lehrer, ihre Thätigkeit und Fortbildung.

Was die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer betrifft, so haben vom Jahr 1869 an die provisorischen Lehrer 150 Thaler jährlich neben freier Wohnung aus der Schuldotation zu beziehen. Die definitiv angestellten Lehrer haben mindestens 200 Thaler Gehalt, wobei die Naturalbezüge nach einem mäßigen Durchschnittsanschlag, die Wohnung und Nebengebäude auf dem Land mit 10 Thlrn. berechnet sind. Nach 6 Jahren definitiver Anstellung erhält ein Lehrer 225 Thlr., welche, soweit das Stelleinkommen diese Summe nicht erreicht, vom Staat bezahlt werden. Nach 12 Jahren steigt der Gehalt mit der Personalzulage auf 250 Thlr., für Stellen unter 30 Schulkindern nur auf 245 Thlr. und wird für dieselben keine weitere Personalzulage bezahlt. Die dritte Personalzulage nach abermals 6 Jahren beträgt 30 Thlr. Die vierte geht auf 40 Thlr., wird aber nur solchen Lehrern bewilligt, welche dermalen über 60 Schulkinder haben, oder auch bei einer geringeren Zahl einen besonders schweren Dienst verwalten, oder sich vorzugsweise auszeichnen. Die Lehrerbesoldungen in den Städten betreffend, so ist das Minimaleinkommen vom Jahr 1869 an in der dritten Classe auf 230, in der zweiten auf 240, in der ersten auf 250 Thlr. festgestellt. Von hier aus werden die Personalzulagen wie bei den Lehrern auf dem Lande bezahlt. Die Rectoren erhalten nach 6 Jahren zu ihrem ohnehin schon höheren Gehalt eine einmalige Zulage von 70 Thalern.

Die Pensionirung geschieht nach dem Staatsdienergesetz, nämlich 40 % des Gehalts nach 10 Dienstjahren; mit jedem folgenden Dienstjahr wird 1½ % mehr gegeben bis zu 80 %, welche höchste Pension mit 37 Dienstjahren erreicht ist. Die Wittwengehalte betragen bei den älteren Wittwen 40 Thlr. jährlich, in Zukunft 58 Thlr. Der Jahresbeitrag beträgt 1 Thlr. 15 Sgr. Der Zuschuß des Staats für die Volksschulen beträgt in runder Summe 40,000 Thlr.

Die beiden Seminare. Das Großherzogthum hat zwei Schullehrerseminare zur Bildung für Elementarschullehrer. Das kleinere ist in Eisenach, das andere in Weimar. Das Seminar zu Eisenach ist gegründet im J. 1783. Es war anfangs mit dem Gymnasium vereinigt, ist aber seit 1817 selbständig. Das Seminar hat zwei Classen, jede mit zweijährigem Curs, und 70 Zöglinge. Eintrittszeit mit dem vollendeten 16. Jahr. Das Vorseminar liegt in den beiden, mit der ersten Bürgerschule vereinigten Secundarclassen. Mit diesem Seminar ist eine besondere Uebungsschule verbunden von 150 Kindern in 4 Classen. Das Seminar zu Weimar wurde 1726 von Herzog Wilhelm Ernst gegründet und im J. 1788 von Herder neu organisirt. Es besitzt seit 1862 ein eigenes Proseminar. Das Seminar hat zwei Classen, jede mit einem zweijährigen Curs, und zählt 89 Seminaristen. Das Proseminar mit zweijährigem Curs hat 53 Schüler. Die Seminaristen beider Anstalten bezahlen ein jährliches Schulgeld von 6 Thlrn. Es besteht kein Internat. Die neueste Organisation der Seminare datirt aus dem J. 1859; daraus ist hervorzuheben: beim Unterricht der Geschichte, Geographie und Naturkunde wird darauf gesehen, daß bei Behandlung dieser Lehrgegenstände das für die Volksschule Wichtige und Wesentliche in derjenigen Anschaulichkeit und Fülle hervortritt, daß dem Lehrer eine reiche und bequeme Auswahl bleibt, den Kindern der Volksschule das Geeignete in der Form der sogenannten Unterrichtsbilder mit Leichtigkeit zu bieten. Im deutschen Stil soll eine möglichst große Gewandtheit des Ausdrucks erzielt werden. Im Rechnen soll in Bezug auf das Material des Unterrichts auch das land- und hauswirthschaftliche Rechnen besondere Berücksichtigung finden, und wird die Uebung im Ausmessen und Berechnen von Raumgrößen für die gewöhnlichen gewerblichen Zwecke, namentlich zum künftigen Unterricht in städtischen Schulen, empfohlen. In Bezug auf die Fertigkeiten wird Festigkeit in der Kalligraphie, namentlich auch das Geschick, die Gesetze der Buchstaben zu entwickeln und regelrecht an der Schultafel vorzuschreiben, als Bedingung der Reife für

den Abgang vom Seminar verlangt. Das Lesen muß deutlich, geläufig, tonrichtig und rein, ohne Trübung durch den Dialekt, erreicht und die Fertigkeit erlangt werden, einen Lesestoff nach seinem Inhalt und Zusammenhang mit den Schülern zu besprechen und zu behandeln. Das Zeichnen wird nach Dupuis'schen Grundsätzen und das Turnen nach den Vorschriften von Spieß gelehrt und geübt. Was die Lehrweise in den Schullehrerseminarien betrifft, so hat bei allen Gelegenheiten und in allen Fächern, soweit dies thunlich ist, namentlich aber in Geschichte, Geographie und Naturkunde, der zusammenhängende, ununterbrochene Vortrag des Lehrers mehr zurückzutreten, und ist den Seminaristen Gelegenheit zu geben, entweder das Vorgekommene repetirend, oder das als Pensum im Handbuch Angegebene in mündlicher Darstellung zusammenhängend vorzutragen. Hiermit sollen die Zöglinge angehalten werden, die erlangten Kenntnisse sich genau einzuprägen und sich in der mündlichen Darstellung zu üben, wobei ihren Lehrern Gelegenheit geboten wird, die Schüler nach ihrer Individualität und dem Stand ihrer geistigen Entwicklung kennen zu lernen und ihrer Fortbildung fördernd zu Hülfe zu kommen. Durch diese Einrichtung wird das im ersten Jahr der Seminarzeit bedenkliche Hereinziehen der systematischen Theorie des Unterrichts vermieden und auf dem angegebenen Weg die Behandlung jeder Disciplin an dem Lehrstoff selber gezeigt und so nach und nach das Material zum Verständnis der gesammten Methodik in einzelnen Winken und Bemerkungen an concreten Beispielen von den Seminaristen selbst gesammelt, so daß das letzte Jahr einen Abriß der wissenschaftlichen Methodik und Didaktik mit wirklichem Nutzen darbieten kann. Damit es möglich wird, auch bei der jetzigen Seminareinrichtung einige Vortheile des Internats zu erreichen, die Seminaristen genauer kennen zu lernen, sie zur Thätigkeit und Ordnung anzuhalten, und ihnen die nöthige Anleitung zum Studiren überhaupt, insbesondere aber zum Vorbereiten und Ausführen ihrer Aufgaben zu geben, werden jede Woche wenigstens 6 Arbeitsstunden gehalten und von den einzelnen ordentlichen Lehrern der Anstalt geleitet. Zum Behuf einer leichtern Uebersicht haben die Lehrer des Seminars ihre Lehrziele für den Jahrescurs in 10 Abtheilungen, als ebensoviel Monatspensen, die Repetition mit eingeschlossen, beim Beginn des Schuljahrs der Direction schriftlich einzureichen, welche sie der Oberaufsicht vorlegt.

Die Lehrgegenstände der Seminare sind: Religionslehre, Bibelkunde, Religionsgeschichte, katechetische Uebungen, Katechetik, Psychologie und Pädagogik, deutsche Grammatik, Stilübungen und deutsche Literatur, Rechnen und Arithmetik, Geometrie, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Belehrungen über Obstbaumzucht und Landwirthschaft, Schönschreiben, Zeichnen, Harmonielehre, Gesang, Violin- und Orgelspiel, Taubstummen- und Blindenunterricht.

Zu den Seminarien sind verwilligt 1450 Thlr. für die zwei Directoren, welche noch als Schuldirectoren besondere Gehalte beziehen, 2100 Thlr. für drei ordentliche Lehrer, 1850 Thlr. für die Nebenlehrer, zusammen 5400 Thlr., wovon der Staat 4090 Thlr. leistet.

Gymnasien. Das Großherzogthum Weimar hat zwei Gymnasien. Das Gymnasium zu Weimar (Guilielmo-Ernestinum) wurde in der Mitte des 16. Jahrhunderts als Stadt- und Landschule gegründet, von den Herzogen Johann, Johann Ernst und Wilhelm IV. besonders begünstigt, 1712 von Herzog Wilhelm Ernst zu einem Gymnasium erhoben und mit einem neuen Schulgebäude versehen. Es hat 9 Classen mit 249 Schülern und 16 Lehrern (mit Einschluß der Nebenlehrer). Das Schulgeld beträgt 16—20 Thlr. Die Besoldungen betragen 1500, 1200, 900, 750, 735, 700, 700, 550, 525 Thlr. Das Gymnasium zu Eisenach (Carolo-Fridericianum) gieng hervor aus der im J. 1200 gestifteten lateinischen Parochialschule zu St. Georg. Schon 1525 waren evangelische Lehrer an der Anstalt angestellt. Im J. 1544 wurde die Schule in das Dominicaner- oder Predigerkloster verlegt und dieses im J. 1822 baulich neu hergestellt. Das Gymnasium hat 6 Classen und 169 Schüler.

Das Schulgeld beträgt 14—18 Thaler, die Anstalt zählt 13 Lehrer, die Besoldungen betragen 1300, 900, 900, 750, 575, 350 Thlr. Diese beiden Lehranstalten weichen in ihrer Einrichtung wenig von denen der preußischen Gymnasien ab. Durch die neuen Verwilligungen für beide Anstalten sind vorhanden: für 2 Directorgehalte 3100 Thlr., für 18 ordentliche Lehrer 13,000 Thlr., für den Unterricht in den Elementen, in Musik, Fechten, Turnen 1310 Thlr., für 2 Diener 450 Thlr.; zusammen 17,860 Thlr.

Realschulen. Das Großherzogthum besitzt 4 Realschulen, 2 größere und 2 kleinere. Das Realgymnasium zu Eisenach hat 6 Classen und 169 Schüler, die Besoldungen der Lehrer betragen 1100, 700, 700, 550, 550, 450, 400, 400 Thlr. Als Schulgeld sind 16 Thlr. festgesetzt. Durch Neuverwilligungen ist die Dotation auf 6575 Thlr. gebracht. Diese Anstalt steht in ihren Einrichtungen einer preußischen Realschule 1. Ordnung gleich. Die Realschule zu Weimar hat 6 Classen und 238 Schüler, das Schulgeld beträgt 12, 16 und 20 Thlr. Der Director und die ordentlichen Lehrer haben folgende Gehalte: 900, 600, 500, 500, 500, 400, 350 Thlr. Der Staatszuschuß besteht in 600 Thlrn. Derselbe wird in der Kürze und mit ihm die Gehalte der Lehrer erhöht werden. Es ist die Absicht, die Einrichtungen der Schule mit denen der Realschulen 1. Ordnung in Preußen in Uebereinstimmung zu bringen. Die Secundarschule zu Eisenach besteht aus 2 Classen, jede mit zweijährigem Curs. Anzahl der Schüler 121, Schulgeld 6 Thlr. Der Director, welcher zugleich die erste Bürgerschule leitet, hat einen Gehalt von 600 Thlrn., der zweite Lehrer 500, der dritte 450. Die Anstalt dient zugleich als Proseminar. Der Staatszuschuß beträgt 400 Thlr. Die Realschule zu Neustadt an der Orla hat 3 Classen mit ein- und zweijährigen Cursen und 76 Schülern. Das Schulgeld beträgt 4, 6 und 8 Thlr. Besoldung der Lehrer 550, 450 und 300 Thlr. Der Zuschuß des Staates beträgt 400 Thlr.

Blinden- und Taubstummeninstitut zu Weimar. Diese Anstalt hat im J. 1857 durch eine Stiftung der Großherzogin Sophie von 10,000 Thlrn. und durch eine weitere Schenkung dieser Fürstin von 5000 Thlrn., sowie durch eine Widmung der Bewohner des Großherzogthums bei Veranlassung der silbernen Hochzeit des regierenden Fürstenpaars im Betrag von 4000 Thlrn. eine erweiterte und vollkommenere Einrichtung erhalten. Gegenwärtig sind ein Taubstummenlehrer als Vorsteher, ein Blindenlehrer und ein Hülfslehrer außer verschiedenen Nebenlehrern an dem Institute thätig. Dasselbe hat gegenwärtig 24 taubstumme und 6 blinde Zöglinge, welche in einem Pensionat vom 8. bis 14. oder 15. Jahr getrennt erzogen und unterrichtet werden. Die Anstalt läßt denjenigen Zöglingen, welche sich zur Betreibung eines Handwerks eignen, ein Jahr vor der Confirmation die erforderliche vorbereitende Anleitung zu diesem Geschäftszweig geben und außerdem alle Schüler neben dem Unterricht in Handarbeiten unterweisen. Das Pflegegeld, 60 Thlr. im Jahr, wird durchschnittlich zur Hälfte von den Eltern der Kinder oder den Gemeinden, zur Hälfte aus den Mitteln der Anstalt bezahlt. Die Fonds der Anstalt belaufen sich aus den Capitalzinsen auf 520 Thlr., aus den Pflegegeldern auf 850 Thlr., Zuschüsse vom Staat 1000 Thlr.; zusammen 2370 Thlr. Die Ausgaben betrugen an Pflegegeldern 1700 Thlr., an Besoldungen 900 Thlr., an sonstigen Ausgaben 400 Thlr.; zusammen 3000 Thlr. Es werden daher für bauliche Erweiterung und weitere Ausgaben neue Verwilligungen erwartet.

Allgemeine Waisenversorgungsanstalt. Die Waisen des Landes werden in Zucht und Pflege bei christlichen Familien gegen festgesetzte Alimentationsgelder gegeben und erhalten ihren Unterricht in den öffentlichen Schulen. Es werden nur eheliche, vater- oder elternlose Kinder, aber nicht vor dem 6. Jahr aufgenommen. Auch nach der Entlassung durch die Confirmation werden aus der Anstaltskasse noch Unterstützungen gewährt, besonders angehenden Handwerkern bis zum Meisterwerden, und den Mädchen, welche in Dienste treten. Die Zahl der Zöglinge beträgt zwischen 12 und 1300.

Falkisches Institut. Neben der vorgenannten Anstalt besteht eine Erziehungsanstalt für verlassene und verwahrloste Kinder, von dem Legationsrath Johannes Falk gegründet. Die Anstalt hat ein eigenes Haus mit einem Garten.

Fortbildungsschulen. Da dieselben bisher nicht zwangsweise eingeführt werden sollten, so sind nur 77 freiwillig im Lande entstanden. Der Unterricht erstreckt sich auf Wiederholung und Erweiterung des in der Volksschule Erlernten, zunächst für das praktische Leben Erforderlichen. Der Unterricht, nur für die männliche Jugend bestimmt, wird zwei Jahre lang nach der Confirmation bloß im Winter an zwei Abenden der Woche in zwei auf einander folgenden Stunden ertheilt. Die Gemeinden haben neben Beschaffung des Locals, Heizung und Beleuchtung, den Lehrer mit 15—20 Thlr. zu honoriren. Bei armen Gemeinden giebt der Staat Unterstützung und betrug dieselbe bisher 150 Thlr. jährlich.

Höhere Töchterschulen. Das Sophienstift zu Weimar, Bildungsanstalt für Töchter aus höheren Ständen vom 7. bis 17. Jahr, begründet am 8. April 1854 und dotirt von der Großherzogin Sophie. Drei Classen mit verschiedenen Abtheilungen, 128 Schülerinnen, 16 Lehrer, 5 Gouvernanten und 4 Lehrerinnen. Weitere Töchterschulen als Privatanstalten in Weimar, Jena, Eisenach, Apolda.

Privatinstitute für Knaben. Zwei in Jena; Zimmermanns Realschule in Apolda; Privatinstitute in Remda und Blankenhain.

Für den Industrieunterricht der Mädchen in Städten und Dörfern ist durch die Munificenz der Großherzogin Sophie ausgiebig gesorgt; auch bestehen durch dieselbe Unterstützung, sowie durch die Fürsorge der Gemeinden und Privatunternehmungen an mehreren Orten Kleinkinderschulen und Bewahranstalten.

Dr. **Lauckhard.**

Sailer, Johann Michael, Bischof von Regensburg. (S. über ihn die Biographie von Fr. W. Bodemann, Gotha bei F. A. Perthes 1856.; Christoph v. Schmids „Erinnerungen aus meinem Leben", Zweites Bändchen, Augsburg b. Wolff 1853; Hermann Jacoby: zwei evangelische Lebensbilder aus der katholischen Kirche, Bielefeld b. Velhagen und Klasing, 1864, zweite Hälfte; Herzogs theol. Encyklopädie Bd. XIII, S. 305 ff. und aus neuerer Zeit die Schrift: J. M. Sailer, ein biographischer Versuch von Georg Aichinger, Freiburg im Br. 1865.) — Die Bedeutung dieses Mannes, eines der edelsten Charaktere, die die katholische Kirche unter ihren Bischöfen aufzuweisen hat, liegt zu ihrem größeren Theile nicht auf dem Gebiete pädagogischer Wissenschaft, da sein Werk, „über Erziehung für Erzieher" (zuerst erschienen München 1807; in der Gesammtausgabe von Sailers Werken mit Erweiterungen wieder aufgelegt Sulzbach 1831) nicht als ein epochemachendes bezeichnet werden kann; Aichinger hat in der genannten Lebensbeschreibung der pädagogischen Schriftstellerwirksamkeit Sailers (S. 352) kaum eine halbe Octavseite gewidmet. Gleichwohl gebührt dem ehrwürdigen Priester auch hier ein Platz, weil — auch abgesehen von seiner persönlichen Wirksamkeit als Lehrer und Erzieher, die ihm die unauslöschliche Dankbarkeit eines Christoph von Schmid, Diepenbrocks, König Ludwigs I. von Bayern und so vieler andern erworben hat — sich in Sailer die katholische Pädagogik von einer Seite darstellt, von welcher sie der protestantischen sich wohl annähert, ohne jedoch zu einer wirklich evangelischen zu werden. Obgleich der Mann bis zur Aufhebung des Jesuitenordens im J. 1773 selbst diesem Orden angehörte, ist doch von jesuitischer Pädagogik keine Spur bei Sailer übrig geblieben. Aber auch jene Mystik, zu der er einen so starken Zug empfand, die ihn mit Martin Boos, Goßner und Lindl in Verbindung brachte und auch ihm viel Haß und Ungemach von Seiten der römischen Curie eintrug, tritt in seiner Pädagogik nicht fühlbar hervor. Diese hält sich durchweg auf dem Standpunct einer christlich-gemüthlichen Religiosität, aus welcher, in ihrer Verbindung mit einem reinen Wohlwollen, mit klarem, praktischen Verstande, mit einem erklecklichen Besitze von Kenntnissen aller Art wie von unmittelbarer Lebenserfahrung,

eine Reihe von Maximen für die Erziehung und den Unterricht erwächst, die, auf fleißige Beobachtung und unverfälschtes, gesundes Urtheil gestützt, eine namhafte Summe pädagogischer Wahrheiten enthalten. Das hat um so mehr Anziehungskraft auf seine den Erziehungsfragen so viel Aufmerksamkeit zuwendende Zeit ausgeübt, als er (wie auch Herzog a. a. O. S. 311 ihn als einen weder scharfsinnigen noch tiefsinnigen, dafür aber überaus sinnigen Geist charakterisirt) auch solches, was dem Inhalte nach nicht gerade ein neuer, tiefgelegener Wahrheitsfund ist, doch häufig in sinnig-ansprechender Weise zu sagen versteht, so z. B. der Satz (Ueber Erz., Ausg. v. 1831 I. S. 16): es muß das Menschenkind erstens disciplinirt, zweitens cultivirt, drittens civilisirt, viertens moralisirt werden; oder I. S. 216: „Die Erziehung ist nichts als ein Offensiv- und Defensivkrieg gegen alles Böse und für alles Gute." Die Bildersprache ist ihm geläufig und man kann nicht sagen, daß er in ihrer Anwendung schlechten Geschmack zeige; es ist z. B. ganz seinem Stil gemäß, wenn er I. S. 77 sagt: „Was will der Baumeister Verstand in seinem Bau ausrichten, wenn ihm das Gedächtnis keinen Stein reicht?" oder S. 78: „Die Kinder sollen keine Drahtpuppen, aber auch keine gelehrten Windmühlen, keine Klötze und keine Doctores werden." Gerade in dieser Manier, in diesen bilder-, sentenzen- und antithesenreichen Diction verräth Sailer mehr als irgendwo durch den Inhalt, daß er ein katholischer Kleriker ist; wie diese in Predigten und selbst in wissenschaftlichen Arbeiten vielfach Aussprüche von Kirchenvätern, Päpsten, Heiligen u. s. w. citiren, die als Weisheitssprüche für sich schon Beweiskraft haben und dem Gedächtnis eingeprägt werden sollen: so gewöhnt sich leicht auch die eigene Sprache diese Darstellungsform an. Damit hängt denn auch zusammen, daß die einzelnen pädagogischen Lehren weit weniger in organischer oder dialektischer Weise entwickelt, als vielmehr in kleineren Gruppen neben einander gestellt und numerirt werden; man sieht dies schon in der Inhaltsübersicht (z. B. I. S. XXIII, XXV), wo in Reih und Glied aufgeführt sind „Erstes Entwicklungsgesetz der intellectuellen Potenz. Zweites Entwicklungsgesetz. Drittes, viertes .... neuntes Entwicklungsgesetz. Erstes Merkmal einer vollkommenen Erziehung. Zweites Merkmal, drittes .... zwölftes Merkmal" u. s. w. (Es ist uns dabei immer eine Disputation in Erinnerung gekommen, in welcher ein junger Theolog einst einen neuen Anlauf nahm mit den Worten: „jetzt bring' ich meinen zehnten Grund".) Als Erziehungsprincip finden wir, gemäß dem Satze, daß die Bestimmung des Menschen in seiner Einigung mit dem Göttlichen bestehe, I. S. 17 die Forderung aufgestellt, die Erziehung müße ihn (nicht bloß, wie oben erwähnt, disciplíniren, cultiviren, civilisiren und moralisiren, sondern) divinisiren; eine Idee, die hernach (1811) bei Graser (der bekanntlich ebenfalls von Haus aus katholischer Theolog war, s. Bd. III. S. 37 ff.) ihre bestimmtere Ausprägung und systematischere Ausführung gefunden hat. Sailer behandelt die Erziehungslehre nun so, daß er in einem ersten Theil „das Urbild des Erziehers" hinstellt, und sofort in einem zweiten die Realisirung dieser Idee unter bestimmten, gegebenen Verhältnissen (Familie, Hofmeister, Schulen verschiedener Art; dann Erziehung des weiblichen und des männlichen Geschlechtes, Erziehung des Bürgers und des Regenten) folgen läßt. So richtig an sich diese Theilung des wissenschaftlichen Stoffes wäre, so wenig hat Sailer sie streng und consequent festgehalten und durchgeführt; schon der erste Theil enthält allenthalben eine Menge der concretesten praktischen Regeln, und umgekehrt stellt der zweite an verschiedenen Orten Ideale auf, die der rhetorischen Art des Mannes immer nahe liegen (II. S. 60. Ideal eines Lehrers, einer Schule; S. 128 f. Ideal des Jünglings und seiner Bildung). Um in strengerer wissenschaftlicher Form zu lehren, dazu hat der Mann allzuviele Begeisterung in sich; aber wie er eben hierin uns lebhaft an Lavater und ähnliche Männer protestantischen Glaubens erinnert, so war er, gleich diesen, zu seiner Zeit gerade durch diese seine Art und Weise nicht nur besonders geeignet, die Jugend mächtig an sich zu ziehen, auf die ja doch immer weit weniger das System, als vielmehr der Mann, die

lebensvolle Persönlichkeit am stärksten zu wirken pflegt, sondern auch dem großen Publicum, das durch die Hohlheit der Aufklärung unbefriedigt, aber ebensowenig für jene kirchliche Positivität gestimmt war, die später Katholisches und Evangelisches wieder in so scharfen Gegensatz brachte, — diesem Geschlechte seiner Zeit, das viel mehr begeisterte Worte und gemüthanregende Ideen als scharfe Begriffe und Tiefe der Gedanken liebte, mußte ein Mann dieser Art als echter Ausdruck der christlichen Weisheit und Frömmigkeit erscheinen. Obgleich sich aber demgemäß fromme Protestanten wie fromme Katholiken gleichmäßig an Sailer erbauten und jene gleich diesen ihn verehrten: so wollte doch er selbst zu aller Zeit gut katholisch sein; Perthes sagt (in seiner Lebensbeschreibung I. S. 118), als er eines Tages in Leipzig mit ihm zusammengetroffen war: „Sailer ist ein überaus geistvoller Mann, sieht sehr katholisch aus, aber, wie mich dünkt, nicht ohne einige Anstrengung." Das mag sehr treffend und bezeichnend sein für das äußere Auftreten des Mannes, zumal da seine Katholicität von ultramontaner Seite stark bezweifelt wurde; aber es ist namentlich von Herzog a. a. O. mit Evidenz nachgewiesen, daß er in dem dogmatischen Kernpuncte, in dem Begriffe der Rechtfertigung auch wirklich keine andere Anschauung und Ueberzeugung hatte, als die im katholischen Dogma fixirt ist, was zu seiner Zeit den Protestanten nur deswegen nicht bemerklich wurde, weil in diesem Stück ihr eigenes religiöses Bewußtsein der dogmatischen Schärfe entbehrte. So hat Sailer auch (s. bei Aichinger S. 359) sich gegen die Beseitigung der lateinischen Sprache aus der Meßliturgie erklärt, während Wessenberg auch in diesem Puncte antirömisch verfahren wollte; Sailers Argumente würden als Sophismen erscheinen, wenn man nicht (ebd. S. 339) erführe, daß er mit einer „an Entzückung grenzenden Inbrunst" täglich seine Messe gelesen. Auch bestand er in den letzten Jahren seines Lebens, als die bayerische Regierung noch liberale Forderungen in Betreff der gemischten Ehen machte, auf streng katholischer Praxis gegen diese. Wenn wir hiernach Sailers Stellung in der Geschichte der Pädagogik fixiren wollen, so wird gesagt werden müßen: er sei, ähnlich wie es Fenelon gewesen war, ein Repräsentant derjenigen Geistesrichtung, die, von allem jesuitischen sich grundsätzlich fern haltend, dennoch des guten Glaubens ist, mit einer echt humanen Erziehung nichts anders zu Stande zu bringen, als daß aus dem Zögling ein guter Katholik werde. Welch andere Wege aber auch von solchen, die ebenfalls nur katholisch, nicht jesuitisch erziehen wollen, in jetziger Zeit eingeschlagen werden, um diesen Zweck zu erreichen, das zeigt eine Vergleichung zwischen Sailers und Dursch's Pädagogik; selbst Hirscher, der sonst in manchem (namentlich auch in der Diction) an Sailer erinnert, läßt doch in seiner Katechetik uns nirgends vergessen, daß zwischen 1807 und 1831 das Rad der Zeit in allen Gebieten des geistigen Lebens einen mächtigen Umschwung gethan hat.

Wir fügen noch kurz die nöthigen Personalien bei. Sailer ist geboren am 17. Nov. 1751 in einem zum Bisthum Augsburg gehörigen Dorfe Aresing. Sein Vater, ein armer Schuhmacher, dessen Gesinnung und häusliches Leben als von Herzen fromm geschildert wird, ließ sich von einem Freunde, dem Zimmermeister Rieger bereden, den Knaben nach München zu bringen, wo er sich durch gute Worte und das Geschenk von ein paar Schnepfen (die deshalb selbst auf seinem Monumente im Dom in Regensburg zu sehen sind) der Fürsorge eines Schulmeisters empfahl, durch die der Knabe Famulus bei einem Sohne reicher Eltern und Theilnehmer an dessen Lehrstunden wurde. Im J. 1770, nachdem er das Gymnasium absolvirt hatte, trat er in das Jesuitencollegium in Landsberg, wozu ihn der Respect veranlaßte, den er vor der Gelehrsamkeit und Würde der frommen Väter gefaßt hatte. Nach Aufhebung des Ordens gieng er als Student nach Ingolstadt; als er seine Studien beendigte, hatte er auch eine Zeit vielfacher innerer Anfechtung hinter sich, da ihm zuerst ein krankhaft ängstliches Gewissen, später kritische Zweifel an der Glaubwürdigkeit der evangelischen Geschichte schwere Noth gemacht hatten. (Wie er davon frei wurde, ist bei allen seinen

Biographen zu lesen). Im J. 1777 ward er zum repetitor publicus für Philosophie und Theologie ernannt, wodurch er in täglichen Verkehr mit einer Menge von Studirenden kam. Drei Jahre später rückte er in eine Professur für Dogmatik vor, allein schon nach einem Jahre verlor er diese Stelle infolge einer völlig veränderten Organisation der Universität; mit 240 fl. Pension ward er, gleich einer Anzahl anderer Lehrer, ohne alle Rücksicht auf Tüchtigkeit und Verdienst entlassen. Diese Muße brachte er in beschränktester Lage unter fortwährenden Studien und schriftstellerischen Arbeiten bei Freunden hin; ein „Gebetbuch für katholische Christen", das er 1784 herausgab, und das Lavater und Pfenninger auch Protestanten empfahlen, ward von dem Fanatiker der Berliner Aufklärung Nicolai mit der Behauptung angefochten, Sailer habe damit die Protestanten katholisch machen wollen! Im letztgenannten Jahre erhielt er wieder eine Anstellung als Professor der Pastoral- und Volkstheologie (letzteres ein eigenthümlicher Ausdruck für das, was man etwa auch praktische Dogmatik, d. h. popularisirte Glaubenslehre nennt) an der Universität Dillingen, die dem Bisthum Augsburg zugehörte. Hier traf er den nachmaligen Verfasser der Ostereier als Studirenden an, der denn auch a. a. O. nach seiner Weise viel von Sailer zu erzählen weiß, und ihn als Lehrer mit der wärmsten Verehrung schildert. Zehn Jahre wirkte er in diesem Amte; im J. 1794 ward er wegen seiner Verbindungen mit Protestanten und seiner mystischen Richtung — die, so ungefährlich sie war, doch dem apostolischen Nuntius in München und dem gesammten Pfaffenthum schon zu unkatholisch erschien, — ohne Urtheil und Recht entlassen. Ein Freund nahm den Vertriebenen auf. In der nächsten Folgezeit kam er mit Martin Boos und den damaligen Erweckungen innerhalb der katholischen Kirche in Berührung; sie bewegten ihn tief und brachten ihn über religiöse Fragen, namentlich über Gewißheit der Sündenvergebung, in schwere innere Kämpfe, die jedoch bei ihm nicht, wie bei andern, einen Austritt aus der katholischen Kirche, sondern eher einen engeren Anschluß an dieselbe zur Folge hatten, freilich ohne in die Reinheit seiner Gesinnung auch nur einen Schatten von Bigotterie und Zelotismus dringen zu lassen. Man sieht namentlich bei Aichinger, daß seiner friedlichen, pietätsvollen Seele alle Separation von der ehrwürdigen Mutter Kirche, alles eigenwillige und gewaltsame Verfahren, wodurch „die Frommen betrübt, die Schwachen geärgert" und die schöne Einigkeit der Kirche gestört wird, wehe that; aber eben weil Liebe und nicht Haß der Grund dieser Abneigung war, so trug sie auch nicht jene giftigen Früchte. Als der nachmalige erste König von Bayern, Max Joseph, 1799 Kurfürst wurde, berief er sogleich, um ein schweres Unrecht seines Vorgängers Karl Theodor gut zu machen, Sailer nach Ingolstadt, von wo dieser schon im folgenden Jahr mit der Universität nach Landshut übersiedelte. Ein und zwanzig Jahre wirkte er dort als Lehrer der Moral und praktischen Theologie, als Prediger und Schriftsteller, und zog eine Menge von Schülern aus der Nähe und Ferne herbei; Max Joseph ließ sich weder durch Napoleon, dem Sailer zu katholisch, noch durch die Ultramontanen, denen er zu unkatholisch war, gegen ihn einnehmen; aber den Bischofsstuhl zu Augsburg, den er im J. 1819 ihm geben wollte, konnte er für ihn nicht erzwingen, da die Curie ihm hartnäckig die Bestätigung verweigerte. Eine Gehorsamserklärung gegen den römischen Stuhl, die Sailer im J. 1820 abgab (ähnlich wie vor ihm Fenelon, nach ihm Hirscher gethan hat), scheint auch in Rom eine bessere Meinung von ihm angebahnt zu haben, denn schon 1821 ward er Domcapitular in Regensburg, 1822 Coadjutor des Bischofs von Regensburg mit dem Recht der Nachfolge und einstweilen Bischof von Germanicopolis in part. infid.; erst 1829 bestieg er nach des Vorgängers Tode den bischöflichen Stuhl zu Regensburg selbst, den er aber nur noch $2^3/_4$ Jahre inne hatte; er starb am 20. Mai 1832. Sein großer Gönner und dankbarer Schüler König Ludwig hatte ihm noch als Coadjutor ein Schloß in der Nähe von Regensburg zum freien Gebrauch angewiesen und eingerichtet; derselbe ließ ihm im Regensburger Dom, seinem Grabe gegenüber, ein Denkmal setzen. **Palmer.**

Salzmann. Christian Gotthilf Salzmann, unter den Pädagogen der von Basedow eingeleiteten philanthropistischen Bewegung der jüngste, verdient schon deshalb unsre besondre Aufmerksamkeit, weil er der einzige war, welcher es vermocht hat auf Grund der in dieser Richtung liegenden Wahrheit ein lebendiges Denkmal seines Geistes und Charakters in der noch jetzt blühenden und wesentlich in seinem Sinne fortgeführten Schnepfenthaler Erziehungsanstalt zu hinterlassen. Er hat aber auch jene Wahrheit lebensvoller und weniger einseitig erfaßt und sie für die Erziehung fruchtbarer zu machen gewußt, als irgend ein anderer derselben Richtung, wozu ihn eine seltne Verbindung von Eigenschaften befähigte: herzliche Liebe zu den Menschen, Begeisterung mit praktischer Besonnenheit gepaart, unermüdete Thätigkeit, ausdauernde Hingebung, aufrichtige Religiosität, zwar nicht ganz frei von den Grenzen der damaligen Zeit, doch nicht ohne Tiefe des innern Lebens, und die heiligen Thatsachen der christlichen Urgeschichte keineswegs verleugnend; dazu in seltenem Maße die besonderen Gaben, welche den praktischen Pädagogen machen, Liebe zur Jugend, eingehendes Verständnis ihres Sinnes und ihrer Bedürfnisse, Herrschfähigkeit, Lehrhaftigkeit und eine eben so einfache wie anmuthige Beredtsamkeit.

Das Geschlecht, aus welchem Salzmann hervorgieng, war in Thüringen einheimisch und hatte sich — eine bei Männern von ungewöhnlicher Begabung und Energie nicht seltene Erscheinung — erst in der zunächst vorangehenden Generation aus geringem Stande zu höherer Bildung und Berufsthätigkeit emporgehoben. Sein Großvater war Landmann und Gerichtsschöppe zu Schwerstedt, einem Dorfe unweit Tenestedt. Dessen Sohn, Johann Christian, zog durch geistige Befähigung die Aufmerksamkeit des Ortspfarrers auf sich, der ihn aus freiem Antriebe im Latein unterrichtete und den Eltern rieth, ihn studiren zu lassen. Der Vater versagte seine Einwilligung; desto lebhafter erfaßte die Mutter den Gedanken; sie erhöhte durch unermüdlichen Fleiß und Sparsamkeit, sowie durch kluge landwirthschaftliche Unternehmungen den Erwerb der Familie und überwand die Bedenklichkeiten des Vaters. So gelangte der Sohn, unseres Salzmann Vater, zu einer höhern Bildung und wurde Pfarrer, zuerst in Sömmerde, später in Erfurt.

In Sömmerde, im J. 1744 wurde Chr. Gotth. Salzmann geboren. Er war ein schwaches Kind und wurde nur mit Mühe am Leben erhalten. Auch im heranwachsenden Alter stand er seinen Mitschülern an körperlicher Kraft und Geschicklichkeit nach. Doch war seine Gesundheit später dauerhaft und gestattete ihm bis ins hohe Alter bei sehr wenig Schlaf ein hohes Maß geistiger Anstrengung. Seinen ersten Unterricht hatte er seit dem 5. Lebensjahre bei den Eltern; von der Mutter lernte er das Lesen, von dem Vater schon damals die ersten Anfangsgründe der lateinischen Sprache. Später besuchte er bis zum 12. Jahre die Ortsschule. Das Leben im elterlichen Hause war einfach, arbeitsam und fromm. In Winterabenden wurde gesponnen; der Vater weifte (haspelte) dabei das Garn ab und Gotthilf las etwas aus der Bibel vor. Mit dieser wurde der Knabe sehr eingehend bekannt gemacht; er mußte jährlich einmal das alte und zweimal das neue Testament durchlesen und lernte manche Stellen auswendig, besonders viele Psalmen. Gern erzählte der Vater aus seinem Leben und wies den Sohn dabei auf die Spuren der göttlichen Vorsehung hin; er ermahnte ihn zum Gottvertrauen und zum Gebet. Diese religiöse Erziehung des Hauses und der fleißige Umgang mit der Bibel trug bleibende Früchte. „Wenn ich oft," schrieb Salzmann in seinem 67. Jahre, „von Unmuth niedergedrückt am Rande der Verzweiflung wandelte, gab mir ein Spruch aus den Psalmen neues Leben, neuen Muth. Noch jetzt dienen mir diese Sprüche zur Erquickung." — „Meine ganze Aufmerksamkeit, meine Ruhe und Zufriedenheit habe ich diesem lebendigen Vertrauen zu Gott zu danken, das mein guter Vater in mir begründete. Gott vergelte es ihm in der Ewigkeit." Weniger günstig wirkte der Religionsunterricht in Schule und Kirche. „Das Auswendiglernen des Katechismus und des Spruchbuchs ohne alle Erklärung"

und das Befragtwerden „über Gegenstände, von denen die Kinder meist gar keine Vorstellung hatten", stieß den Knaben zurück, der mit seinem einfachen völlig zweifellosen Kinderglauben doch auch schon früh das Bedürfnis deutlicher Vorstellungen verband. *)

Im J. 1756 kam Salzmann auf das Gymnasium zu Langensalza. Hier führte der Conrector Lindner (später Director des Gymnasiums in Arnstadt) den lebhaften Geist des Knaben als väterlicher Freund mit raschem Erfolge in das classische Alterthum ein, wofür ihm der Mann stets ein dankbares Andenken bewahrt hat. Hier schloß er Freundschaft mit Ausfeld, dem Sohne eines Landmanns in Uffenhofen (gestorben als Professor der Theologie in Jena 1782), mit dessen Familie später die Salzmann'sche durch Verschwägerung und gemeinsame pädagogische Arbeit verbunden wurde. Der Aufenthalt in Langensalza dauerte nur zwei Jahre; die Versetzung des Vaters nach Erfurt veranlaßte auch die Uebersiedelung des Sohnes in diese Stadt, und von nun an wurde dessen Bildungsgang mehr autodidaktisch. Er besuchte kein Gymnasium mehr, nahm Privatunterricht und benutzte später auch einige Collegia an der damals noch bestehenden Erfurter Universität. Zugleich half er beim Unterricht eines jüngern Bruders, wobei er noch nach alter Art durch fleißigen Gebrauch des Stockes seine Autorität geltend machte. Im J. 1761 bezog er die Universität zu Jena, um Theologie zu studiren. Ueber den Gang seiner Studien daselbst und über den Einfluß derselben auf seine theologische Ueberzeugung fehlen uns die Nachrichten. Seine praktische Richtung, wie es scheint, ließ ihn über manche theoretische Schwierigkeit hinwegsehen. Einen tieferen Einfluß auf seine Ueberzeugung hat offenbar damals die theologische Wissenschaft nicht gehabt. Denn zu einer lebendigen und klar bewußten Erkenntnis Gottes sehen wir ihn vielmehr auf anderem Wege gelangen, durch die Betrachtung der Natur. In dem Rauhthale bei Jena, wo er öfter einsame Stunden zubrachte, wurde ihm eine lebensvolle religiöse Anregung zu Theil. Hier, sagte er später oft, habe seine Wiedergeburt angefangen. Seit dieser Zeit hatte er ein tieferes Interesse für die Natur; er begann eine entomologische Sammlung und faßte den Gedanken, den er später in seiner pädagogischen Praxis zu verwirklichen suchte, daß der Mensch vom Sichtbaren aus zum Unsichtbaren geführt werden müße. Ohne Zweifel ist dieser Gedanke und jener Eindruck, der ihm sein Leben hindurch lebendig blieb, der innere Keim, aus welchem die eifrige und fruchtbare Behandlung der Naturgeschichte, wodurch sich Schnepfenthal noch jetzt auszeichnet, hervorgegangen ist, wenn schon er später, im J. 1808, in seiner letzten Nachricht über Schnepfenthal diesen Unterricht vorzugsweise von seiner formal bildenden Seite ins Licht stellt.

Die Candidatenjahre (1764—1768) brachte Salzmann in Erfurt bei den Eltern zu. Ihn beschäftigten unter Leitung des Vaters vorbereitende Studien und Uebungen für den pfarramtlichen Beruf; außerdem half er bei der Erziehung seiner jüngern Geschwister. An einen pädagogischen Lebensberuf scheint er noch nicht gedacht zu haben; sein Streben gieng zunächst nur auf das Pfarramt. Er erreichte dieses Ziel im J. 1768, 24 Jahre alt, in Rohrdorf bei Erfurt. Die vier Jahre, welche er an diesem Orte als Pfarrer zubrachte, sind ohne Zweifel auf die Herausbildung seines persönlichen sowohl wie pädagogischen Charakters von großem Einfluß gewesen. Die ernste

*) Er erzählte später, zum Beweise, daß man Kindern solche Stellen, die ihnen nicht von vornherein verständlich sind, vor dem Auswendiglernen erklären müße, aus der Erinnerung an sein 5. oder 6. Lebensjahr folgenden Fall. Einst trat er mit einer Ruthe zu der am Spinnrade sitzenden Großmutter, die er sehr lieb hatte, und fing an sie zu schlagen. Zur Rede gesetzt, erklärte er, daß er es gut gemeint habe, denn im Gesangbuch stehe ja: „den alten Menschen kränke, daß er neu leben mag." Er habe die Großmutter kränken wollen, damit sie neu leben möge. Wir sehen hier jenen einfachen Kinderglauben zugleich mit dem in diesem Falle freilich sehr fehlgehenden Streben nach deutlichen Vorstellungen, dazu den raschen praktischen Trieb, das Gedachte und Geglaubte in Anwendung bringen zu wollen, ausgesprochen.

Berufspflicht, die er gewissenhaft auch in Bezug auf Seelsorge erfüllte; seine Verheiratung und das erste Vatergefühl — an seinen Kindern, bekannte er später, habe er sich zum Pädagogen gebildet —; der Kampf um das Dasein zugleich — denn mit 80 Thalern barer Einnahme war er auf strenge Haushaltung, Sparsamkeit, Entsagung und Gottvertrauen gewiesen — endlich die Noth infolge einer längern Krankheit und unerwartete Hülfe: dies alles reifte ihn schnell zum Manne. Seine Lage machte ihn zu einem fleißigen und denkenden Landwirthe, aber er suchte seine Erfahrungen auch andern nützlich zu machen, und wir sehen ihn bemüht, den Kleebau in der Gemeinde einzuführen. Bei aller Sorge bewahrte er sich ein thätiges Mitgefühl für andre und ein heiteres Gottvertrauen. Als um diese Zeit seine Schwiegereltern starben, nahm er ohne Bedenken seine beiden jungen Schwägerinnen zu sich. In Rohrdorf faßte Salzmann zuerst, so viel wir wissen, den Gedanken, eine Erziehungsanstalt zu gründen. Es ist wohl nicht zu zweifeln, daß zu diesem Entschlusse mit der gereiften Selbsterkenntnis, welche ihm die Erziehung als seinen eigentlichen Lebensberuf erscheinen ließ, die starke Anregung, welche in der pädagogischen Bewegung der Zeit lag, zusammenwirkte. Denn im J. 1768 veröffentlichte Basedow seine „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt" und 1773 erschien dessen „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" bereits in dritter Auflage. Salzmann gedachte sofort in Rohrdorf seinen Plan auszuführen; aber das vielleicht noch unreife Unternehmen wurde durch seine Berufung nach Erfurt verhindert, welcher er wider eigene Neigung auf den Wunsch seiner Gattin zu folgen sich entschloß. Der neue pfarramtliche Wirkungskreis, umfassender und schwieriger als der bisherige, ließ ihn nun an eine praktische Erziehungsthätigkeit außer derjenigen an seinen eigenen Kindern und nächsten Verwandten und der Sorge für den Schulunterricht der Gemeinde fürs erste nicht denken, zumal er die Ueberzeugung hegte, daß ein städtischer Aufenthalt für eine Erziehungsanstalt nicht geeignet sei. Dagegen begann er jetzt seine Laufbahn als Schriftsteller. Die Anschauung des mannigfaltigen menschlichen Elendes, das er in seinem amtlichen Wirken zu Erfurt kennen zu lernen Gelegenheit hatte, trieb ihn dazu. Er blickte in so manche durch Laster, Trägheit und Armut zerrüttete Familie, er sah das Elend in den Spitälern, in den Gefängnissen, selbst in den Waisenhäusern; Erbarmen mit der hülfsbedürftigen Menschheit und der lebhafte Wunsch, zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse etwas beizutragen, ergriff ihn. Die Quelle der Uebel fand er vornehmlich in Trägheit, Unwissenheit und Verzagtheit. Es müße den Menschen, so meinte er, die Ueberzeugung gegeben werden, daß es nur von ihnen abhänge, ob sie von einer Menge von Uebeln befreit werden wollten oder nicht; der Glaube an die eigene Kraft und der Entschluß sich selbst zu helfen, sei vor allem nöthig, dann werde die Hülfe Gottes nicht fehlen. Daß er diese letztere nicht gering anschlug und das Vertrauen auf die göttliche Vorsehung nicht zurückstellen wollte, wissen wir schon; sein ganzes Leben hindurch ist dieses Vertrauen ein Grundzug seines Charakters und ein Zielpunct seiner lehrenden und erziehenden Thätigkeit gewesen. Das nächste Bedürfnis aber schien ihm die Wiederbelebung derjenigen der Menschheit inwohnenden moralischen und intellectuellen Kräfte, wodurch wir zur Beherrschung der irdischen Dinge und zur Regierung unseres eigenen Lebens berufen und befähigt sind. Zu diesem Zwecke müße hauptsächlich eine verbesserte Erziehung mitwirken, aber auch an die Erwachsenen müße man sich wenden, um sie aus der Lethargie zu erwecken. Und er legte rüstig Hand ans Werk. Damals entstanden seine „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde", ferner sein vielgelesenes Krebsbüchlein („Anleitung zu einer unvernünftigen Kindererziehung"), worin er die herrschenden Fehler der Erziehung ironisch geißelte. Ebenfalls in die Erfurter Zeit fällt die Schrift „Ueber die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beizubringen", wodurch er mit seinen Amtsgenossen entzweit wurde; und ein Band Predigten unter dem Titel: „Beiträge zur Aufklärung

des menschlichen Verstandes in Predigten." Einige Jahre nach der Erfurter Zeit, aber dem Keime nach derselben angehörig, fällt die Herausgabe seines umfangreichen Romans „Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend." Vielleicht in keinem seiner Werke tritt Salzmanns große schriftstellerische Kraft, die productive Lebendigkeit seiner Phantasie, der edle Schwung seines Geistes und zugleich die Beherrschung der Form so wirkungsreich hervor, wie in diesem. Eine Menge von Schicksalen und Charakteren werden zu einem lebensvollen Ganzen in einer Weise verwoben, daß 6 Bände hindurch die Aufmerksamkeit gefesselt wird. Selbst die von ihm gewählte damals beliebte Form, in lauter Briefen einen Roman abzuspinnen, günstig für die Schilderung der Charaktere und ihrer Gedankenkreise, aber schwierig für die Darstellung der Begebenheit, hat für den Leser nichts störendes; sie ist nicht ohne Meisterschaft durchgeführt. Die Tendenz, das menschliche Elend in seiner Mannigfaltigkeit und Größe anschaulich und fühlbar zu machen (wobei freilich neben dem Schwerwiegenden auch Geringeres, z. B. die Verbesserungsbedürftigkeit der Landstraßen, vorkommt) und zugleich die Mittel der Abhülfe zu zeigen, diese Tendenz ist dem kritischen Auge zwar immer bemerkbar, wird aber doch, vermöge der dem Werke inwohnenden Wärme und Lebendigkeit dem Leser nicht leicht in störender Weise fühlbar. Auch fand dieses Werk (das in Salzmanns Leben eine ähnliche Stelle einnimmt, wie in Pestalozzis Leben Lienhard und Gertrud) mehr durch seinen unterhaltenden Charakter als durch den Ernst seiner reformatorischen Gedanken Beifall und Verbreitung. In diesen Jahren erschien auch das moralische Elementarbuch, eine Sammlung moralischer Erzählungen, erdichteter und wahrer, die meisten von Salzmann selbst erzählt.

Im J. 1781 folgte Salzmann einem Rufe als Lehrer an das von Basedow in Dessau gegründete Philanthropin. Basedow war schon von der Direction zurückgetreten und es bestand, wie es scheint, eine Art collegialischen Regiments, obgleich Wolke als Director genannt wird; wenigstens vermißte Salzmann die einheitliche Leitung. Seine Hauptaufgabe in Dessau war der Religionsunterricht und die Leitung des Gottesdienstes. Wir haben von ihm aus jener Zeit „Beiträge zur Verbesserung der Liturgie", die er mit Hermes und Fischer herausgab, und 25 in Dessau gehaltene „Verehrungen Jesu". Auf diese letztern werden wir weiter unten zurückkommen.

Zu Anfang des J. 1784 verließ Salzmann Dessau, um seine eigene Anstalt zu gründen. Mit ebensoviel Muth wie Besonnenheit sehen wir ihn hierbei zu Werke gehen. Die neue Stiftung sollte die Bedingungen eines dauernden Bestandes und einer möglichst unabhängigen Entwicklung in sich tragen. Dazu schien vor allem Grundeigenthum und ein durchaus nach pädagogischer Zweckmäßigkeit gewählter Ort erforderlich. Daher lehnte er das Anerbieten des Herzogs von Gotha, Ernst II., eines seiner Lustschlösser ihm überlassen zu wollen, ab, obgleich die Mittel, über die er verfügte — sie scheinen nur auf seinem schriftstellerischen Erwerbe beruht zu haben — gewiß mäßig, jedenfalls für die Zukunft unsicher waren. Schnepfenthal, ein mäßiges Landgut am nordöstlichen Abhange des Thüringer Waldes, in ländlicher Einsamkeit, eine Stunde von dem Städtchen Waltershausen gelegen, war der Ort seiner Wahl. Der wohlwollende Fürst schenkte ihm einen Beitrag von 4000 Thalern, etwas mehr als die Hälfte des Kaufpreises, und stattete auf Salzmanns Antrag die neue Stiftung mit werthvollen Privilegien aus, wodurch ihre pädagogische und selbst kirchliche Selbständigkeit rechtlich begründet wurde. Eine Verbindung, die Salzmann noch in Dessau mit einigen „einsichtsvollen und thätigen Männern", deren Namen uns verschwiegen werden, geschlossen hatte, um mit ihnen, jedoch unter seiner Oberleitung, die Anstalt zu gründen, hatte sich wieder aufgelöst. So stand er fürs erste ganz allein der schwierigen Unternehmung gegenüber. Zöglinge hatte er, außer den eigenen Kindern und Pflegekindern, noch nicht. Für jetzt reichten die Räume hin, aber bei Erweiterung des häuslichen Kreises mußte gebaut werden. Als er im März 1784 nicht ohne schwere Sorgen in die neue Wohnstätte eingezogen war, und die Seinigen in den noch

unwohnlichen Räumen im Hinblick auf die dunkle Zukunft von Traurigkeit ergriffen wurden und in Thränen ausbrachen, stärkte ihn der plötzliche Anblick des Vollmondes, der so eben in seiner ganzen Pracht über dem Walde aufgieng, und es gelang ihm unter Hinweisung auf dieses Naturschauspiel mit den Dichterworten: „Schau über dich, wer trägt des Himmels Heere? Merk auf, wer spricht: bis hieher! zu dem Meere? Ist er nicht auch dein Helfer und Berather, ewig dein Vater?" auch die andern zu freudigem Vertrauen emporzuheben. Im J. 1803, als nach 19 Jahren der Mond dieselbe Stellung am Himmel wiederholte, versammelte er die Mitglieder seiner Familie, welche damals schon gelebt hatten, in derselben Stube und feierte mit ihnen die Erinnerung an jenen Moment. Etwa nach Jahresfrist seit dem Einzuge sammelte sich zu dem ursprünglichen Kreise eine kleine Schaar von Zöglingen und zugleich traten wackere Gehülfen hinzu. Einer der ersten Zöglinge war der kleine Karl Ritter, nachmals unser großer Geograph, der mit seinem ältern Bruder nach dem Tode des Vaters aus Quedlinburg von seinem bisherigen Lehrer GutsMuths der Anstalt zugeführt wurde. GutsMuths selbst ließ sich bewegen, als Lehrer und Miterzieher der Anstalt sich anzuschließen, der er bis zu seinem Tode treu geblieben ist. Auch Bechstein, später Director der Forstakademie in Dreißigacker, trat als Gehülfe bei und in demselben Jahre der Rath Andre, der aus Arolsen mit 5 Zöglingen kam. Derselbe übernahm später, nachdem er sich mit einer Schwägerin Salzmanns verheiratet hatte, die Direction einer Mädchenerziehungsanstalt, für welche das alte Gutshaus bestimmt wurde, nachdem für die Knabenanstalt an einer etwas höher gelegenen Stelle die nöthigen Gebäude errichtet worden waren.

Es kann nicht unsre Absicht sein, die Geschichte Schnepfenthals über diese Gründungszeit hinaus weiter zu verfolgen.*) Dagegen dürfen wir eine kurze Schilderung des Salzmannschen Erziehungsverfahrens und der damit zusammenhängenden Einrichtungen nicht unterlassen. Diese Einrichtungen bildeten sich allmählich aus, wie die Anzahl der Zöglinge wuchs. Die Erziehung von 60 Zöglingen erforderte Erziehungsmittel, die man anfangs entbehren konnte. Das Zusammenleben mußte complicirtere und strenger durchgeführte Formen annehmen. Doch hat der ursprüngliche Gedanke, daß die Zöglinge in naher Beziehung zur Familie stehen, und wie Glieder derselben geliebt und behandelt werden sollten — ein Ideal, das Salzmann in der Dessauer Anstalt zu wenig verwirklicht fand — in Schnepfenthal auch in den Jahren der größten Frequenz nie seine Wirksamkeit verloren. Die Möglichkeit dazu war in der Persönlichkeit Salz-

*) Die Frequenz der Anstalt, unter Salzmann auf 60—70 Zöglinge gestiegen, verminderte sich nach 1805, ohne Zweifel infolge der Zeitverhältnisse, der durch Krieg und Fremdherrschaft gefährdeten Sicherheit des Besitzes und des Verkehrs. Auch die durch Pestalozzi hervorgerufene neue Bewegung, welche gerade damals die Aufmerksamkeit des pädagogischen Publicums nach Iferten lenkte, war wohl für Schnepfenthal ungünstig. In der Restaurationsperiode war die Ungunst, welche auf das Turnen fiel, auch für Schnepfenthal nachtheilig, da GutsMuths sein im J. 1817 erschienenes neues Werk (s. d. Art. GutsMuths) nicht, wie das frühere, Gymnastik, sondern Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes genannt hatte. Doch bestand Schnepfenthal, wenn auch in bescheideneren Verhältnissen, in seiner Wirksamkeit, die Anstalt Pestalozzis überdauernd, fort, bis seine Frequenz vom J. 1848 an einen neuen Aufschwung nahm, zunächst durch das Vertrauen der aristokratischen Kreise, welche ihre Söhne auf den allgemeinen Schulen nicht mehr für sicher hielten; dazu kam sodann die wachsende Erleichterung und Sicherheit der Communication und des Geldverkehrs. Jetzt hat die Frequenz der Anstalt das höchste Maß der Salzmannischen Zeit überstiegen. Die Privilegien Schnepfenthals mußten mit der Aufhebung aller Privilegien durch die Landstände in Gotha fallen. Die Anstalt steht jetzt unter dem Ministerium, das sie jedoch gewähren läßt. Seitdem jedoch den öffentlichen Schulen ein bestimmtes Maß von Kenntnissen und ihren Classen feste Ziele vorgezeichnet sind, hat sich auch der Studienplan Schnepfenthals darnach eingerichtet, und man bereitet die Zöglinge (die mit 15 Jahren die Anstalt zu verlassen pflegen), für den Eintritt in bestimmte Classen höherer Schulen vor.

manns gegeben; es kam aber der höchst günstige Umstand hinzu, daß Schnepfenthal sich zu einer pädagogischen Colonie ausbildete, indem eine Anzahl von miterziehenden Familien, zum Theil in Verschwägerung und Verwandtschaft mit dem Stifter stehend und ganz in seinem Geiste wirkend, auf die Dauer mit der Anstalt verbunden blieben. So konnte auch später, als die größere Anzahl eine Vertheilung der Zöglinge zu besondrer Beaufsichtigung unter die verschiednen Lehrer nöthig machte, eine unmittelbare Anknüpfung an das Familienleben für die einzelnen Zöglinge gewahrt bleiben, während zugleich Einrichtungen und Uebungen bestanden, durch welche das Bewußtsein eines familienhaften Zusammenhangs aller mit dem „Vater" Salzmann in Wirksamkeit erhalten wurde. Dazu gehört außer dem gemeinschaftlichen Essen „aus dem gleichen Topfe" mit dem Vorsteher und seiner Familie die gemeinsame Feier von Festen, theils heitern theils ernsten Charakters, theils wiederkehrend, theils gelegentlich, an welchen auch wenn es eigentliche Familienfeste waren (wie Hochzeiten, Geburtstage, insbesondere der auch nach dem Tode von Salzmanns Vater stets gefeierte Geburtstag desselben) alle Zöglinge theilnahmen; ferner die liebreiche und sorgfältige Krankenpflege, welche von Seiten der Familie und insbesondere von Salzmann selbst an den Zöglingen geübt wurde, und der es zum großen Theil wohl zuzuschreiben ist, daß Salzmann das Glück gehabt hat, niemals einen seiner Zöglinge durch den Tod zu verlieren.*) Außerdem war für die Pflege eines besondern Schnepfenthaler Heimatsinnes die Art nicht ohne Einfluß, wie der Blick der Zöglinge auf die Vergangenheit der Anstalt und ihre geschichtliche Entwicklung hingelenkt wurde. Salzmann hatte nämlich schon nach den ersten Jahren der Stiftung angefangen zum Andenken an jede wichtigere Begebenheit in der Geschichte seiner Anstalt einen Baum zu pflanzen; später, bei der Feier des zehnjährigen Bestandes der Anstalt ließ er alle einzelne damals anwesende Zöglinge zur Erinnerung an diesen Tag und zu ihrem eigenen Andenken einen jungen Obstbaum pflanzen und nach dieser Zeit wurde es Uebung, daß jeder Neueintretende sich gleichsam in die Geschichte der Anstalt einzeichnete. So brachte die Obsternte jedes Jahres, die nicht ohne Hülfe der Zöglinge geschah, das Bewußtsein der Gegenwärtigen in Zusammenhang mit der Vergangenheit. Gewiß war dies nicht ohne Wirkung; denn alles gegenwärtige wird uns werthvoller und ehrwürdiger, wenn wir es in der Vergangenheit wurzeln und von da aus zu uns sich erstrecken sehen.

Salzmann sah übereinstimmend mit den andern Philanthropisten in der Aufmunterung durch Lob und gesellschaftliche Ehre ein sehr wichtiges Mittel der Erziehung. Es ist jetzt wohl allgemein anerkannt, daß man in dieser Richtung zu weit gieng und daß durch die sogenannten Ordensfeste, die man in Dessau und auch in Schnepfenthal feierte, das Streben nach äußerer Ehre allzusehr in manchen jungen Gemüthern gesteigert werden mußte. Auch Salzmann scheint dies erkannt zu haben, er schaffte die Ordensverleihungen später ab.**) Doch wird man diese Ceremonie nicht ganz so ungünstig beurtheilen, wenn man die gesammte Einrichtung, wovon sie nur den Schlußact bildete, näher kennt. Die einzelnen Lehrer hatten es sich schriftlich anzuzeichnen, wenn ein Zögling sich durch Fleiß auszeichnete, und gaben dem Belobten gleichsam zur Urkunde dessen eine Marke. Wer 50 solche Fleißzettel hatte, zu dessen Ehre wurde in einer schwarzen Tafel, welche im Betsaale aufgestellt war, ein gelber Nagel eingeschlagen. Wer 50 solcher Nägel hatte, was natürlich nicht so bald, nicht leicht vor der Zeit des beginnenden Jünglingsalters der Fall sein konnte — der wurde als Jüngling betrachtet und für ihn fiel nun dieses Aufmunterungsmittel weg. Das Ordensfest aber war derjenige Act, in welchem er feierlich zum Jüngling erklärt wurde,

*) Eine Anzahl Salzmann'scher Gesundheitsregeln und Hausmittel hat Frau Iduna Decarisch, geb. Lenz, Salzmanns Enkelin, in ihrem Büchlein: die Erziehung des Kindes, 2. Aufl. Jena 1853, mitgetheilt.

**) Belohnung und Strafe wird jetzt nur vom Director, auf Anzeige des betreffenden Lehrers gehandhabt.

es war gewißermaßen seine pädagogische Confirmation. Vorher mußte er noch eine Prüfungszeit bestehen, die jedenfalls mehrere Wochen dauerte. Es wurde genau beobachtet, ob er auch in dieser Zeit, ohne jene Aufmunterungszeichen, seinen Pflichten getreu sei, er mußte wöchentlich einen Tag statt der Mittagsmahlzeit mit Wasser und Brod, das er mit Salzmann zugleich genoß, vorlieb nehmen, wöchentlich einmal unter Aufsicht eines Lehrers bis 1 Uhr nach Mitternacht wachen und endlich wöchentlich einen forcirten Marsch von einigen Stunden unter Anführung eines Lehrers thun. Erst wenn er dies alles bestanden, wurde die Ordensverleihung vorgenommen. Unter gewissen symbolischen nicht immer gleichen Ceremonien, unter abwechselnden Reden, Gesängen und Gebeten, wobei der Zweck verfolgt wurde, den angehenden Epheben mit einer ernsten, sittlich-religiösen Ansicht des Lebens zu erfüllen, wurde ihm das goldene Ordenskreuz, in dessen Mittelfelde ein Grabscheit als Symbol strenger und fruchtbringender Arbeit und die Zeichen D. D. u. H. (Denken, Dulden und Handeln) eingegraben waren, umgehängt, und er durfte es nun bei feierlichen Gelegenheiten und am Sonntag tragen. Hiermit waren aber auch wesentliche, der erlangten Entwicklungsstufe angemessene Vorrechte und Beweise des Vertrauens verbunden. Ein „Ordensritter" konnte, wenn Fremde da waren, zu der Gesellschaft der Erwachsenen gezogen werden; ihm wurde bisweilen aushülfsweise die Aufsicht über jüngere Zöglinge, auch nach Umständen eine Lehrstunde anvertraut; er hatte die Erlaubnis, außer den Lehrbüchern auch andere Bücher und Zeitungen zu lesen, die ihm von den Lehrern empfohlen wurden; er verwaltete sein Geld selbst, doch so, daß er Rechenschaft ablegen mußte; er durfte reiten und mit Feuergewehr umgehen lernen. Mit diesem Systeme aufmunternder Ehrenbelohnungen giengen nun aber auch andere Erziehungsmittel, die mehr den Charakter eigentlicher Zuchtmittel hatten, parallel. Jeder Aufseher war angewiesen, über das Verhalten der ihm anvertrauten Zöglinge eine Sittentabelle mit den Rubriken Fleiß, Aufmerksamkeit, Gefälligkeit, Anstand, Ordnung, Reinlichkeit, Wahrheitsliebe ꝛc. zu führen und seine eigenen Notizen jeden Abend durch die Beobachtungen der andern Lehrer zu ergänzen. Hieraus wurden nun die Wochenurtheile über die einzelnen Zöglinge gebildet und auf diese gründete sich dann die Censur, welche jedesmal zu Ende der Woche vor dem versammelten „Senate", d. i. vor der Lehrerconferenz abgehalten wurde. Nach Orgelspiel und Gesang wurden zunächst die kleinsten censurirt nnd entlassen, dann die größeren, und endlich auch diejenigen, welche schon das Ordenskreuz besaßen. Hatte ein solcher sich nicht gut verhalten, so erhielt er einen Verweis; wiederholte sich der Fehler, so durfte er am folgenden Sonntage sein Ordenskreuz nicht tragen, eine Strafe, die sehr schmerzlich empfunden wurde. Für die übrigen gab es mannigfaltige Strafen, die hauptsächlich in Entziehungen und Beschränkungen bestanden und mit Rücksicht auf die vorherrschenden Neigungen der Fehlbaren gewählt wurden. Sie bestanden in Abzug von Fleißmarken für den Ehrgeizigen, in Beschränkung der Mahlzeit auf bloßes Brot für solche, die viel auf Essen hielten, in Hausarrest auf einen oder mehrere Tage. Dem Unordentlichen wurden die Sachen, die man am unrechten Orte fand, confiscirt und er mußte sie jedes Stück mit einem Pfennig einlösen, auch sonst wurden Geldstrafen verhängt. Körperstrafen wurden möglichst vermieden, höchstens mochte die Ruthe bei den ganz Kleinen in Anwendung kommen, wenigstens erscheint sie an einem Ordensfeste als Symbol der noch unverständigen Kindheit, welche ihrer Zucht bedürfe, weil sie vernünftige Vorstellungen noch nicht fassen könne. Um zu verstehen, wie Geldstrafen über die Kinder selbst, nicht über deren Eltern, verhängt werden konnten, muß man wissen, daß die Zöglinge kein Taschengeld bekamen, wohl aber Gelegenheit und Hülfe fanden, sich ein kleines Vermögen zu erwerben. Jeder mußte von seinen Eltern einen Ducaten mitbringen als Grundlage des Erwerbs. Nun besetzten sie die Teiche mit Fischen, kauften einen Bienenschwarm, ein Lamm, ein Kalb und der daher entspringende Gewinn fiel in ihre Kasse. Ferner erhielt jeder im Garten ein kleines Grundstück zum Anbau und die

Gemüse, die er zog, konnte er in der Küche verkaufen. Einige verdienten auch Geld durch handwerkartige Thätigkeiten, Einbinden von Schreibbüchern ꝛc. oder durch einen kleinen Handel mit Schulmaterialien. Die, welche zu Jünglingen erklärt worden waren, wurden für gewiße Aemter, die ihnen anvertraut wurden, honorirt, für den Unterricht, den sie den Kleinsten gaben, für die Begleitung des Gesangs, für die Abfassung einer wöchentlichen Schnepfenthaler Chronik u. s. w. Das erworbene Geld kam in eine Sparkasse, die Salzmann selbst in Beschluß nahm. Nur jene Aelteren verwalteten ihr Geld selbst. Der Zweck dieser ganzen Einrichtung war, die Kinder allmählich zu guten Haushaltern zu bilden und dazu konnte sie geeignet sein. Ob nicht bei manchen dadurch zu früh ein realistischer Geist geweckt werden mochte, ist eine andere Frage. *)

Der Unterricht bei Salzmann war im allgemeinen in Uebereinstimmung mit den philanthropischen Grundsätzen (s. d. Art. Philanthropismus.). Doch treten dieselben hier weniger abstract auf, und die Ausführung ist solider und fruchtbarer. Neben dem realistischen Interesse kommt doch auch das ideale und gemüthliche, das historische und nationale einigermaßen zur Geltung, und neben der immerhin noch vorherrschenden Reflexion gewinnt auch der ruhigere und innigere Geist der intuitiven Erkenntnis einigen Raum. Hiermit hängt zusammen, daß die Cultur des Gedächtnisses, die in der heftigen Reaction gegen die ältere Methode bei Seite geschoben war, bei Salzmann wieder zu Ehren gekommen ist. Er beklagt, daß man in diesem Puncte zu weit gegangen, und will nicht, daß die Erziehung „Siebköpfe" bilde, die alsbald wieder verlieren, was sie empfangen.

Ueber den Unterricht des alten Schnepfenthals im ganzen und in allen seinen Theilen hier eingehender zu berichten, scheint nicht nöthig; es war eben der Geist des Philanthropinismus, welcher sich auch dort, jedoch mit mehr Besonnenheit, Mäßigung und Stetigkeit als anderswo geltend machte. Wir verweisen auf den Artikel Philanthropinismus in dieser Encyklopädie, wo auch diejenigen methodischen Momente nachgewiesen sind, welche Salzmann von Pestalozzi aufnahm. Von den einzelnen Fächern scheint nur der Religionsunterricht hier noch einer nähern Betrachtung zu bedürfen, zumal diese Seite gerade von Salzmann vorzugsweise vertreten wurde, und auch dasjenige, was in Dessau hierin Besseres geschah, sein Werk ist. Zunächst müßen wir Salzmanns Theologie noch etwas näher ins Auge fassen. Daß er in inniger und aufrichtiger Weise religiös war und Gott sowohl in der Natur wie in dem Gange der menschlichen Schicksale lebendig erkannte, ebenso, daß ihm die Bibel verehrungswürdig war, und sich ihm als eine Quelle göttlicher Kraft und Wahrheit bewährte, ist schon oben gezeigt worden. Wir fügen hinzu, daß er den Gebetsumgang mit Gott und die daraus dem Menschen quellende Kraft und Tröstung aus eigener Erfahrung kannte. In mehreren seiner Schriften bezeugt er dieses und ermahnt er zum Gebet; am eingehendsten und wärmsten behandelt er diesen Punct in seinem „Himmel auf Erden." Nur eine Beschränkung blieb ihm hierbei; er zweifelte an einer objectiv-realen Wirksamkeit der an Gott gerichteten Bitte. **) Alles Beten ist ihm ein inniges, vorzugsweise in Dank und Preis sich aussprechendes Andenken an Gott den allmächtigen, allweisen, allgütigen; wie auf dessen Beschlüsse unser Bitten von Einfluß sein könne, das findet er unverständlich und unglaublich. — Es fragt sich jetzt, wie Salzmann zum Christenthum als solchem und zu Christus selbst sich verhielt. Wenn K. v. Raumer

*) Der oben beschriebene Gelderwerb durch Aemter und Handel ist später wegen der Unordnungen, die dabei vorkamen, weggefallen.

**) Nur in dem „Himmel auf Erden" finden wir diesen Zweifel ausgesprochen. In seinem Unterrichte in der christlichen Religion hat er das Bittgebet nicht weggelassen, und in dem 2. Theile seines moralischen Elementarbuches finden sich Erzählungen von Gebetserhörung, die an Franckes Lebensgeschichte erinnern. Er scheint in diesem Puncte geschwankt zu haben.

urtheilt, daß man sich in Dessau „an die Stelle des christlichen erneuernden Glaubens ein eigenes flaches, unerquickliches und absurdes Machwerk" geschaffen habe, so mag dieses Urtheil in Bezug auf einzelne Männer dieser pädagogischen Richtung begründet sein; auf Salzmann angewendet, der doch in Dessau einige Jahre hindurch den Religionsunterricht und den Gottesdienst besorgte, trifft es nicht zu. Wir meinen nicht, daß er die ganze Tiefe des Christenthums erfaßt habe; die mystische Seite desselben lag ihm zu fern; diese mit ahnungsvollem Geiste ihrem ganzen Gewichte nach anzuerkennen und geltend zu machen, dazu war doch seine Richtung zu einseitig verstandesmäßig und zu unmittelbar praktisch. Die „Geheimnisse", wenn schon sie ihm ehrwürdig sind, treten sowohl in seinem Unterrichte, wie in seinem eigenen Gemüthsleben zurück. Wer ihn aber deswegen für einen Naturalisten oder auch für einen Rationalisten (im herkömmlichen Sinne des Wortes) hielte, der würde irren. Welchen Theologen seiner Zeit er am nächsten stand, bekennt er in einem vertraulichen Briefe aus Erfurt an seinen Freund Ausfeld: Spalding, Leß und Ernesti, sagt er, sind meine Männer; und obschon er zugleich zu erkennen giebt, daß die Frucht seiner theologischen Lectüre besonders in der Anregung zum eigenen Nachdenken liege, so ist doch der supranaturalistische Standpunct und die Verwandtschaft mit jenen Männern unläugbar. Dies tritt nicht bloß in seinen Erfurter Predigten hervor, sondern auch in seinen Dessauer „Verehrungen Jesu", in den Schnepfenthaler „Gottesverehrungen", in seinem Buche „über die Erlösung der Menschen vom Elend durch Jesum" und in seinem „Unterrichte in der christlichen Religion." Von der Fähigkeit des Menschen, durch eigene Kräfte Uebersinnliches zu erkennen, denkt er sehr gering, und das Bedürfnis einer höhern Offenbarung steht ihm fest. Jesus ist ihm der Gesandte Gottes, der sie uns gebracht, dem man mit vertrauensvollem Glauben entgegenkommen muß; seine Lehre ist ihm mehr als Philosophie, er selbst mehr als ein Mensch. Ueber Jesu Person völlig ins Klare zu kommen sei freilich unmöglich, und alle Forschungen dieser Art würden bei den engen Grenzen menschlichen Verstandes fruchtlos sein, aber soviel sei gewiß, „daß wir uns des Glaubens an Jesus nicht rühmen könnten, so lange wir ihn nur für einen vorzüglich guten Menschen hielten." Das Wunderbare im Leben Jesu bezweifelt er durchaus nicht, die Heilungen, die Todtenerweckungen, die Auferstehung Jesu selbst sind ihm feststehende Thatsachen, und er ist nicht bemüht, sie rationalistisch zu deuten oder abzuschwächen; wiewohl er zu erkennen giebt, daß er sie nicht in Widerspruch mit den Gesetzen der Schöpfung, sondern als eine höhere Entwicklung der in ihr liegenden Kräfte denkt. In seinem Buche über die Erlösung ist freilich der Hauptgedanke die Erleuchtung und Besserung der Menschen durch Jesu Lehre und Vorbild; aber die Bedeutung seines Leidens und Sterbens will er nicht anfechten; nur läßt er diese Seite bei der unmittelbar praktischen, auf Erhebung der menschlichen Selbstkraft dringenden Tendenz des Buches unausgeführt. Freilich wird sie auch sonst nirgends, soviel wir gefunden, eingehender von ihm gewürdigt und selbst in seinem Unterricht in der christlichen Religion nur nothdürftig erwähnt. — Von den Freiheitskräften der menschlichen Natur denkt er groß, und auf sie baut er die Erziehung. Doch hat ihn seine pädagogische Erfahrung dazu geführt, angeborne Hindernisse des Guten anzuerkennen; ja er nimmt selbst „große Fehler des Geistes und Leibes" als mit der Geburt gegeben an, jedoch nicht in gleichem Maße bei allen Menschen. Die Nothwendigkeit der göttlichen Hülfe im Leben der Individuen übersieht er nicht; aber er erkennt sie weniger in einer unmittelbaren göttlichen Einwirkung auf das Innere, als in der erziehenden Macht der Schicksale, namentlich auch der Leiden, deren pädagogische Bedeutung er oft hervorhebt. Doch deutet eine Anmerkung in der zweiten Ausgabe seiner Schrift „Ueber die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beizubringen", darauf hin, daß wenigstens in Bezug auf Erleuchtung auch die unmittelbar mittheilende Gnade Gottes nicht außerhalb seiner Erfahrung lag: „der menschliche Geist", schrieb er zwei Jahre vor seinem Tode, „hat bisweilen Stunden, besonders wenn alles um ihn

stille ist, wo seine Begierden ruhen, seine Sinnlichkeit wie abgestreift ist, wo ihm das richtige Verhältnis Gottes zur Welt, des Geistes zum Körper, der Ewigkeit zur Zeit anschaulich ist. Dann erhalten gewiße Vorstellungen einen so hohen Grad von Deutlichkeit und Leben, als sie in dem gewöhnlichen Zustande nie bekommen können. Die Wahrheiten, die ihm in diesem Zustande einleuchten, sind, nach meinen jetzigen Ansichten Offenbarungen. Wurden sie durch Gottes Einwirkung hervorgebracht, oder waren sie das Erzeugnis der fesselfreien Vernunft? Das weiß ich nicht. Man kann sie aber allerdings göttliche Offenbarung nennen. Denn auch im letztern Falle ist doch die Vernunft des Schöpfers Werk, und der fesselfreie Zustand durch den Weltregierer veranlaßt." Das Wort Gnade, sei es in dem allgemeinen Sinne der Lebensmittheilung von oben, oder in dem besondern der Sündenvergebung, haben wir bei Salzmann nicht gefunden. Er setzt dafür die Liebe Gottes. In dieser findet er auch den Grund der Sündenvergebung, die er freilich mehr äußerlich faßt. Gott werde ja, sagt er einmal, sein sich besserndes Kind nicht unglücklich machen. Von einer Vergebung der Sünden um Christi willen scheint bei ihm nirgends die Rede zu sein. — Die persönliche Fortdauer der Seele nach dem Tode ist ihm eine zweifellose Wahrheit. Aber auch die Auferstehung des Leibes ist ihm gewiß auf Grund der Auferstehung Jesu und der biblischen Lehre. Die Möglichkeit derselben sucht er durch die Vorstellung einer im Tode stattfindenden Trennung der feineren von den gröberen Bestandtheilen und durch das apostolische Bild vom Weizenkorn deutlich zu machen. Ja im ganzen Umfange der Natur ist ihm Tod und Verwesung Geburt zu einem neuen Leben, Durchgangspunct zu einer höhern Entwicklungsstufe, auch für Pflanzen und Thiere. Die Seligkeit oder Unseligkeit des Menschen im andern Leben betrachtet er als erhöhete Fortsetzungen desjenigen innern Zustandes, den wir schon auf Erden erlangt haben; wer hier nicht schon den Himmel gefunden habe, werde auch für die künftige Seligkeit unempfänglich sein, da es nur dieselben Quellen sein können, aus welchen hier wie dort die Seligkeit entspringe. Nachzuweisen, daß schon auf Erden der Genuß derselben möglich sei, und Anleitung zu geben, wie sie zu finden, ist Inhalt und Zweck der schon erwähnten Schrift: „der Himmel auf Erden", welche seinem reiferen Alter angehört (sie erschien 1797) und ebenso wie die Jugendschrift über das menschliche Elend, zu der sie die ergänzende Kehrseite bildet, auch außerhalb der pädagogischen Welt Theilnahme, Wirksamkeit und Dank gefunden hat. Der Mensch kann den Himmel auf Erden, so lehrt dieses Buch, vor allem in sich selbst finden, wenn er die Pflichterfüllung rein nach der sittlichen Wahrheit zu seinem Hauptzwecke, zum unbedingten, mit ganzer Hingebung ergriffenen Ziele macht; er findet ihn ferner in der lebendigen Erkenntnis Gottes, im Glauben an ihn, im Umgange mit ihm und in der Betrachtung der göttlichen Werke; und durch diese innern Kräfte wird dann auch der Mensch in den Stand gesetzt, die Mühseligkeiten des äußern Lebens theils mit Erfolg zu bekämpfen, theils im trostreichen Vertrauen auf die weise und gütige Lenkung der erziehenden Vorsehung mit Freudigkeit, ja mit Dank hinzunehmen und zum Segen zu verwenden. Diese Schrift ist ohne künstliche Einkleidung; wir hören Salzmann selbst sprechen, und seine ernste, wohlmeinende, durch eigene Erfahrung belebte Beredsamkeit wird nicht leicht ohne tiefere Wirkung auf das Gemüth des empfänglichen Lesers bleiben, wie denn z. B. auch Amalie Sieveking bekannt hat, daß die Lectüre dieses Buches für ihre sittliche und religiöse Entwicklung von wohlthätigem Einflusse gewesen sei. Befriedigend in jeder Hinsicht ist freilich der Standpunct des Verfassers nicht. Verleitet, wie es scheint, durch das Bewußtsein seiner eigenen edlern Natur, erwartet er zu viel von den empirischen Geisteskräften des gegenwärtigen Weltalters, und das Postulat einer höhern Entwicklung des Geschlechts durch das innere Walten Gottes auf dem durch Christus gelegten Grunde liegt seinen Gedanken doch zu fern. Eine wesentlich höhere Stufe für dieses Erdendasein erwartet er nicht. Nur für das Leben nach dem Tode stellt er sie denen in Aussicht, welche schon hier den Zugang zur Se-

ligkeit gefunden haben. Wobei merkwürdig ist, daß er, dem doch die Kirchenlehre keine Auctorität war, hinsichtlich derjenigen, die diesen Zugang hier nicht gefunden, der orthodoxen Ansicht sich anschließend eine ewige Unseligkeit lehrt, während doch tiefreligiöse Christen, unter ihnen auch Amalie Sieveking, den Gedanken einer einstigen allgemeinen Wiederherstellung selbst in Widerspruch mit dem Wortlaut einiger Stellen des N. Test. festgehalten haben.

Ob Salzmann die Seligkeit und, im Erdenleben, die Glückseligkeit, von welcher er sehr häufig spricht, im eudämonistischen Sinne gedacht, d. h. ob er den subjectiven Gefühlszustand der Befriedigung und Freude als den letzten Zweck des menschlichen Daseins angesehen habe, diese Frage scheint auf den ersten Blick ganz ungehörig und in der Erinnerung an des Mannes sittlichen Ernst und uneigennütziges Streben sich von selbst mit Nein zu beantworten. Allein die Sache will doch geprüft sein. Der philanthropistischen Richtung, wie sie in Basedow und andern auftrat, klebte unläugbar eine Art von Eudämonismus an, ja die Denkweise der Zeit war vorherrschend davon gefärbt, so daß selbst in den Systemen der Theologen und in den religiösen Volkslehrbüchern diese Färbung sich nicht ganz verläugnet. Es schien der mit Macht und mit einer relativen Berechtigung hervorgetretenen Subjectivität der Menschen damals ganz selbstverständlich, daß ein Ideal des Gefühls, völlige Befriedigung im Genusse, der bald geistiger, bald sinnlicher, wenigstens aber in edlerer Weise gedacht und gesucht wurde, der letzte Zweck des Daseins sei. Ein egoistisches Streben war damit nicht nothwendig verbunden. Es fehlte nicht an solchen, die von Menschenliebe getrieben, sich selbst vergaßen, um für das Beste der andern zu arbeiten; aber dieses Ziel, worüber sie sich selbst vergessen konnten, war ihnen dann doch das Wohlsein, das Glück der Menschen. Auch Salzmann ist, in Widerspruch mit dem innersten Triebe seiner sittlichen Natur, nicht frei von diesem naiven theoretischen Eudämonismus. Sein Himmel auf Erden ist doch zuletzt dieses, daß man zufrieden sei mit sich und den äußeren Dingen; ein edler, selbstverläugnender, die besten Mittel suchender Utilitarismus ist doch der Geist seines Strebens. Selbst wenn er uns ermahnt, die Pflicht zum Hauptzwecke zu machen, wobei er keineswegs bloß an äußere Leistungen, sondern an ein Wollen und Handeln nach der Wahrheit und dem göttlichen Willen denkt, so steht doch als Endzweck die Glückseligkeit im Hintergrunde. Hierin liegt aber ein Widerspruch. Dieser Endzweck, je bewußter und maßgebender er in der Seele auftritt, um so sicherer wird er die sittliche Kraft schwächen, die Begeisterung sittlicher und religiöser Hingebung lähmen. Wenn wir bei Salzmann und ähnlichen Männern diese Wirkung nicht sehen, so ist es ihrer edlen Natur zuzuschreiben, welche, durch eine ernste und fromme Erziehung gestärkt, mächtiger war, als die falsche Theorie des Zeitalters, der sie sich nicht zu entziehen vermochten. Es ist ja überhaupt nicht leicht, den Eudämonismus theoretisch zu überwinden. Die subjective Seite der menschlichen Seele hat ihr Recht, auch das Gefühl will befriedigt sein, ohne Frieden und Freude ist keine Vollendung der innern Persönlichkeit des Menschen zu denken, sie gehören mit zu dem Gesammtzwecke des Daseins, und das ewige Leben des Reiches Gottes schließt sich ab und vollendet sich in der Seligkeit. Die stoische Ansicht ist ebenso ungenügend wie die epikurische. Erst das Christenthum hat uns in dem Wesen und der Kraft der Liebe den Standpunct gezeigt, auf welchem die Einseitigkeiten beider als solche erkannt und überwunden werden. In der Liebe liegt das ganze und volle persönliche Leben in untrennbarer und unmittelbarer Einheit des Objectiven und Subjectiven, der Wahrheit und der Kraft, der Pflicht und der Lust, des Gesetzes und der Freiheit. Nur durch das Verständnis ihres Wesens können wir den Eudämonismus widerlegen, ohne in die entgegengesetzte Einseitigkeit zu verfallen. Zu diesem Verständnis aber war weder die supranaturalistische Theologie jener Zeit, noch die philanthropistische Pädagogik gelangt. Welch einen Eindruck macht es, wenn man liest, wie Leß (christl. Moral S. 128 f. 3. Ausgabe) die „reine Liebe zu Gott ohne alle Hinsicht

auf eigenen Vortheil" für „einen Roman" erklärt, und wie er Männer, wie den Verfasser der deutschen Theologie und Fenelon wegen dieser Lehre tadelt. Was Salzmann betrifft, so finden wir zwar bei ihm harte Ausdrücke dieser Art nicht; doch ist auch bei ihm die Liebe zu Gott nur durch die Dankbarkeit für empfangene Wohlthaten begründet; und der einseitig praktische Begriff der Liebe, den er aufstellt, trug vollends dazu bei, das Wesen der Liebe zu Gott, deren Kraft seiner innern Erfahrung durchaus nicht fremd war, ihm theoretisch unklar zu machen. Liebe überhaupt ist ihm nämlich „die herzliche Neigung, das Wohl anderer zu befördern"; und da er nun wohl einsieht, „daß wir zur Beförderung des göttlichen Wohls eigentlich nichts beitragen können", so kommt er zu dem Urtheile, daß unsre Liebe zu ihm sich nur äußre „durch ein stetes Bestreben ihm zu gefallen"; während doch die Liebe zu Gott vielmehr dieses zu allererst erfordert, daß er uns gefalle, d. i. daß wir seiner Wahrheit und seines Willens im innersten Herzen froh seien, und dieselben sowohl gemüthlich wie praktisch mit der ganzen Kraft unserer Natur bejahen.

Der Religionsunterricht sollte nach Salzmanns Ideen mit dem achten Lebensjahre beginnen und in drei Cursen durchgeführt werden. Die frühere religiöse Anregung wurde den Einflüssen des Familienlebens, dem häuslichen Gottesdienste, dem Gebete, der gelegentlichen Belehrung und der Macht des Beispiels überlassen. Dem ersten Cursus des eigentlichen Unterrichts sollte das im J. 1803 erschienene Buch von Salzmann: „Die Familie Ehrenfried oder über den ersten Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von 8—10 Jahren" zu Grunde gelegt werden. Es ist ein Unterhaltungsbuch und giebt in der anschaulichen Darstellung eines erdichteten Familienlebens eine moralische Beispielsammlung, auf Bildung des sittlichen Urtheils und Gefühls berechnet, in der Art des früher erschienenen moralischen Elementarbuches. Die religiösen Beziehungen sind hier ausgeschlossen; die Absicht war die sittlichen Vorstellungen und Gefühle zunächst ganz in ihrer eigenen Kraft wirksam werden zu lassen. Daß Salzmann die biblischen Geschichten für diese Stufe nicht geeignet fand, erklärt sich theils hieraus, theils aus der Meinung, daß für Kinder nur Beispiele aus dem Kinderleben hinreichend verständlich und unmittelbar anwendbar seien. Jenes Buch sollte aber in der Weise beim Unterrichte benutzt werden, daß der Lehrer bei den einzelnen Partien und moralischen Fällen verweilte und die inliegenden Wahrheiten durch ein katechetisches Gespräch erläuterte und eindringlich machte. In ähnlicher Weise sollte nun im zweiten Cursus der eigentliche Religionsunterricht beginnen, ebenfalls im Anschluß an ein Unterhaltungsbuch („Heinrich Gottschalk in seiner Familie oder erster Religionsunterricht für Kinder von 10—12 Jahren"), wobei zunächst vom Christenthum noch nicht die Rede war. Auch hier wollte Salzmann zuerst die inwohnenden natürlichen Kräfte wachrufen, ehe er zu dem Positiven übergienge. Das Buch nimmt die Erzählung des vorigen wieder auf und schildert den Religionsunterricht in der Familie Ehrenfried, den zuerst ein tüchtiger Hauslehrer, später der vielerfahrne Großvater, H. Gottschalk, übernimmt. Im ersten Theile werden die Kinder an der Hand eingehender Naturbetrachtung gesprächsweise in die Erkenntnis Gottes eingeführt; die Beweisführung ist die kosmologische und hauptsächlich die physikotheologische, die Lehrweise anschaulich, belebend, überzeugend. Dies ist der Glanzpunct des Buches. Der zweite Theil soll sodann ganz besonders den Glauben an die göttliche Vorsehung erwecken; der Alte erzählt seine wechselvolle, zum Theil abenteuerliche Lebensgeschichte und zeigt die erziehende und segnende Hand Gottes in den Schicksalen und selbst in der Noth, welche denjenigen zum Heil werde, die ihm treu sind und auf seine Stimme hören. Die Erzählung ist gut erfunden und von einer wohlthuenden Wärme der Ueberzeugung durchdrungen. Gleichwohl ist dieser zweite Theil viel weniger wirkungsreich als der erste; es fehlt eben der Nerv des Geschichtlichen, Thatsächlichen, das Bewußtsein, daß alles erdichtet ist, läßt es zu einem nachhaltigen Eindrucke nicht kommen. Beide Theile sind übrigens reich an moralischen Lehren, welche hier unter den religiösen Gesichts-

punct gestellt sind. — Im dritten Cursus endlich werden die Kinder mit dem Christenthum näher bekannt gemacht. Hierzu diente seit 1808 das in diesem Jahre von Salzmann herausgegebene Büchlein: Unterricht in der christlichen Religion. Es ist ein eigentliches Lehrbuch, eine Art Katechismus, nur ohne die Frageform. In der Einleitung wird noch einmal in kurzer Zusammenfassung die kosmologische und physikotheologische Hinleitung zur Erkenntnis Gottes gegeben, wobei hier die Betrachtung des Menschen nach seiner geistigen und leiblichen Natur vorantritt. Dann wird das eigentliche Thema in Form einer Geschichte der Offenbarung in zwei Hauptstücken durchgeführt. Das erste behandelt die alttestamentliche Offenbarung, das andre, die größere Hälfte des Büchleins, die Geschichte und das Werk Christi, und hier geht die erzählende Form allmählich in die dogmatische über. Die Hauptabschnitte dieses dogmatischen Theiles handeln von dem, wodurch Jesus die Menschen zu veredeln gesucht, nämlich von der Wahrheit, Liebe, Freiheit und Seligkeit. Die Freiheit erklärt er als das Vermögen, der erkannten Wahrheit gemäß zu leben, welches anfangs sehr beschränkt sei und erst in seiner Ausbildung die Menschen wirklich zum Menschen mache, weshalb es eine neue Geburt genannt werde, die mit Recht Gott zugeschrieben werde, da er allein die dazu nöthigen Veranstaltungen gemacht habe und unser Geist unter seiner beständigen Einwirkung stehe. Den Schluß des Ganzen bildet ein Abschnitt über die mit der christlichen Religion verbundenen Ceremonien. Hier ist von Taufe und Abendmahl in ernster und würdiger Weise die Rede, jedoch ohne Erwähnung einer mystischen Bedeutung. Die Taufe „soll die Erwachsnen an die Pflicht erinnern, sich von ihren Fehlern und Untugenden zu reinigen und die Belehrung und Erziehung des jungen Menschen, der jetzt in die Gesellschaft der Christen aufgenommen wird, redlich zu besorgen." Beim Abendmahl sollen wir uns erinnern „des Todes Jesu und der durch ihn bewirkten Erlösung von dem Joche der Sinnlichkeit," vor dem Genusse aber uns prüfen, „ob wir den Werth der von Jesu mitgetheilten Religion auch gehörig zu schätzen wissen, die Lehren derselben annehmen und sie zu befolgen geneigt sind." — Die ganze Schrift ist mit häufiger Hinweisung auf Bibelstellen und mit Liederversen, größtentheils aus der Aufklärungsperiode (mit Einschluß Gellerts), durchwebt.

Zur Beurtheilung des vorstehenden Unterrichtsplanes genügt es, einige Hinweisungen zu geben. Abgesehen von den Mängeln der zu Grunde gelegten Theologie sind auch die Schattenseiten der Methode sichtbar genug. Zu diesen rechnen wir zwar nicht die Anwendung der sokratischen Fragekunst an sich; und Salzmann hat nicht allein ihren Werth für die Belebung des Nachdenkens und ihren Vorzug vor dem bloßen Abfragen eines gegebenen Redeinhalts, sondern auch ihre natürliche Beschränkung auf den für den Zögling wirklich zugänglichen und durch Anschauung nahegelegten Gedankenkreis im allgemeinen recht wohl erkannt (s. das Buch über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen). Ebenso wenig tadeln wir sein Bestreben, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von der Betrachtung der Welt zur Erkenntnis Gottes hinzuleiten; vielmehr scheint uns dieser Weg, auf welchen ja die heilige Schrift selber hinweiset, in unserer Zeit zu wenig betreten zu werden. Aber unhaltbar ist unserer Ansicht nach jene abgesonderte Behandlung des Sittlichen ohne Zusammenhang mit dem Religiösen bis zum 10. Lebensjahre, ferner die Hinleitung zur Erkenntnis Gottes durch Reflexion ohne die vorangehende Anschauung religiöser Lebensbilder aus der geschichtlichen Wirklichkeit. Wir meinen nicht, daß die Pflege des Sittlichen unter allen Umständen nur in der religiösen Beziehung ihre Kraft zu suchen habe; aber die im Gewissen und im sittlichen Ehrgefühl (pudor, αἰδώς) liegende selbständige Kraft des Sittlichen kommt nur in den Fällen des wirklichen Thuns und Lassens, im Gebiete der eigentlichen Erziehung zur vollen Geltung, und ein bloß sittlicher Unterricht vermag wohl eine Art ästhetischen Wohlgefallens, aber gewiß nicht leicht die ernste Beherzigung der Sache und ebenso wenig die volle Erkenntnis derselben zu erzeugen. Was die natürliche Erkenntnis Gottes betrifft, so wußte Salzmann sehr wohl, daß unser Phi-

losophiren erst dem Christenthum höhern Schwung und größere Fruchtbarkeit verdankt (der kleinste Magister könne seit Jesu Erscheinung auf Erden besser von Gott reden als Sokrates, sagt er in der Vorrede zu seinen Erfurter Predigten); aber es kam nun doch nicht bloß auf die Befähigung des Lehrers, sondern zugleich auf die durch das Christenthum vorzubildende Empfänglichkeit des Schülers an, wenn wir auch davon absehen wollen, daß das Alter von 10—12 Jahren überhaupt noch nicht mit Ernst und Erfolg philosophiren kann. Hiernach darf man sagen, daß der Gang der drei Salzmann'schen Curse, wofern sie auseinander gehalten werden sollten, naturgemäß geradezu umgekehrt werden müßte: zuerst christlicher Religionsunterricht, dann philosophische Erkenntnis Gottes und des Menschen als des zur Gottähnlichkeit bestimmten und angelegten Geschöpfes, endlich auf Grund des Vorangegangenen die Erkenntnis der dem Menschen gewordenen sittlichen Aufgaben. Natürlich aber würden wir damit weit über die Grenze der Kindererziehung und des Schulunterrichts, jedenfalls über die von Salzmann gesteckte Altersgrenze hinausgetrieben, und es muß uns klar werden, daß für die unerwachsene Jugend der Religionsunterricht sammt der Sittenlehre eben nur im Anschluß an die im Christenthum gegebene historische Wirklichkeit mit Inbegriff seiner alttestamentlichen Vorgeschichte zu ertheilen sei, und daß die leichteren, vom Sichtbaren ausgehenden und zu Gott hinführenden Reflexionen nach dem Vorbilde der Bibel in diesen Unterricht an passender Stelle nur einzuflechten seien. — Die Nothwendigkeit der Anschauungen auch im ethischen Gebiete wurde von Salzmann nicht übersehen. Er benützt sie jedoch nur, um sofort das Allgemeine daraus abstrahiren zu lassen und die Regel damit zu erläutern. Die stillwirkende Macht, mit der geistige Anschauungen, wenn wir mit ruhiger Hingebung bei ihnen verweilen, unser Gefühl zu beleben und eine tiefere Erkenntnis allmählich hervorzurufen vermögen — von Pestalozzi wohl erkannt, wenn schon nicht immer mit Geschick angewendet —, wurde von Salzmann zu wenig beachtet. Freilich können auch nur Wirklichkeiten, historische Thatsachen in dieser Weise wirken; bloß erdichteten Erzählungen, mögen sie noch so gut erfunden sein, fehlt dazu der Ernst und das Gewicht. Wie hoch steht in Bezug auf pädagogische Wirksamkeit über allen Salzmann'schen Erzählungen die schöne Sammlung wirklicher Begebenheiten aus dem Gebiet des religiösen Lebens, womit Amalie Sieveking in ihren „Unterhaltungen über einige Stellen der h. Schrift" die Wahrheiten der Religion nicht bloß erläutert, sondern auch bekräftigt hat.*)

Salzmanns literarische Thätigkeit in der Schnepfenthaler Periode beschränkte sich nicht auf die so eben erwähnten Schriften über Religion und Religionsunterricht. Er gab in dieser Zeit auch eine Reihe von Volksschriften heraus, erdichtete Erzählungen, die auf die moralische und wissenschaftliche Hebung der niederen Stände berechnet waren und großentheils zuerst in einer mehrere Jahre hindurch von ihm herausgegebenen gemeinnützigen Wochenschrift, dem Boten aus Thüringen, gedruckt wurden. Für den Pädagogen aber sind noch zwei Schriften aus seinem höheren Mannesalter von besonderm Interesse, in welchen er seine Erziehungsgrundsätze in praktisch-anschaulicher Weise zusammenzufassen suchte: „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder", und: „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher"; jenes für Eltern bestimmt, dieses für solche, die erst später als Gehülfen oder Stellvertreter der Eltern die Erziehung übernehmen. Beide zusammen sollten die positive Ergänzung des Krebsbüchleins sein. Diese beiden Schriften verdienen noch jetzt gelesen zu werden und sind nicht als veraltet anzusehen. Wenn

*) Jene beiden moralisch-religiösen Erzählungen (Fam. Ehrenfried und G. Gottschalk) werden in Schnepfenthal nicht mehr für den Unterricht benutzt. Statt des Salzmann'schen Buches über den Unterricht in der christlichen Religion führte man später den Leitfaden von Dräseke ein. Jetzt benützt man in der untersten Classe Preuß, bibl. Geschichte nebst einer geschriebenen Spruchsammlung, in den beiden oberen nur die Bibel selbst.

schon das meiste von dem, was sie geben, heut zu Tage wenigstens theoretisch zu allgemeiner Anerkennung gekommen ist, und einiges, namentlich die religiöse Seite, einer Ergänzung bedarf, so giebt es doch vielleicht in der neuern pädagogischen Literatur kein Werk, das die häusliche Erziehung, besonders der ersten Jahre vor Eintritt der Schule, in so anschaulich praktischer, lebendig anregender Weise darstellte wie Konrad Kiefer, und keins, das die Pflicht des Erziehers, sich selbst zu vervollkommnen und den Grund jedes Misserfolgs vor allem in sich selbst zu suchen, so eindringlich mit mildem Ernst und erfahrungsreicher Weisheit ans Herz gelegt hätte, wie das Ameisenbüchlein.

Im J. 1809 nach langem Genusse ungestörter Gesundheit wurde Salzmann von der Gicht befallen, welche die Kraft seines Lebens allmählich erschöpfte. Er starb im J. 1811, am 31. October, in Frieden, nachdem seine Gattin, die treue Gehülfin seines Lebenswerkes, mit welcher er vierzig Jahre in glücklicher und kinderreicher Ehe gelebt hat, im J. 1810 ihm vorangegangen war.

(Zu vorstehendem Artikel ist außer den Schriften Salzmanns seine Biographie von J. W. Ausfeld benützt worden, welche zum Theil aus Bruchstücken einer von Salzmann selbst aufgesetzten ungedruckten Beschreibung seines Lebens geschöpft ist. Man findet sie vor der von Hoffmann in Stuttgart 1845 verlegten Ausgabe der Schriften. Einige Notizen und die Mittheilung des uns sonst nicht zugänglichen Buches über den Unterricht in der christlichen Religion verdanken wir der Güte des Herrn Professor Harald Lenz in Schnepfenthal.) **E. Moller.**

Sanftmuth, s. Selbstbeherrschung.

Satzungen, s. Schulgesetze.

Scaliger (Joseph Justus). Literatur: Jos. Scaligeri epistolae omnes, quae reperiri potuerunt. Lgd. Bat. 1627. 8. (Der erste Brief enthält Nachrichten über das Geschlecht der Scaliger und über Josephs früheres Leben.) Js. Casauboni epistolae insertis ad easdem responsionibus cur. Th. Janson ab Almeloveen. Roterod. 1769. Fol. Jos. Scaligeri Poemata omnia ex museio Petri Scriverii. Edit. alt. Berl. 1864. 8. Scaligerana, Thuana, Perroniana, Pithoeana et Colomesiana. Ou remarques historiques, critiques, morales et littéraires de Jos. Scaliger etc. Avec les notes de plusieurs savans (p. Des Maizeaux). Amsterd. 1740. 8. Bd. 2. — Nisard, Le Triumvirat littéraire en XVI^e siècle. Juste Lipse, Jos. Scaliger et Jsaac Casaubon. Par. 1852. 8. Nisard, Les gladiateurs de la république des lettres aux XV^e, XVI^e et XVII^e siècles (unter ihnen Julius Cäsar Scaliger und Scioppius). Paris 1860, 8. 2 Voll. Bernays, Joseph Justus Scaliger. Berlin 1855. 8. — Meursius, Athenae Batavae s. de academia Leidensi etc. V. II. Lgd. Bat. 1625. 4.

In der Geschichte der Pädagogik hat Joseph Scaliger auf eingehendere Beachtung Anspruch. Denn so wenig gesagt werden kann, daß er unmittelbar in Schrift und Wort auf Unterricht und Erziehung eingewirkt habe, so unbestreitbar ist es, daß er mittelbar durch seine wissenschaftliche Energie und die Strenge seiner Methode, durch seine wahrhaft großartigen philologischen Leistungen, durch seinen persönlichen Einfluß auf einen weiten Kreis strebsamer Geister zumal für das höhere Unterrichtswesen außerordentlich bedeutsam geworden. Wie in ihm das sechzehnte Jahrhundert die humanistischen Studien den Höhepunct der Entwicklung gewinnen sah, so haben die nachfolgenden Zeiten immer wieder mit Bewunderung zu der einsamen Höhe, welche er erstiegen hatte, emporgeblickt, und leicht läßt sich erkennen, daß die Anregungen, die von ihm während seines Lebens in einem weiten Länderkreis ausgegangen waren, auch später auf mancherlei Weise fortgewirkt haben. Aber der Mann umfassender, von eminentem Scharfsinn geleiteter und neue Bahnen eröffnender Gelehrsamkeit imponirte besonders auch durch eine selbst in jenem Zeitalter seltene Unabhängigkeit der Gesinnung, die ihn in den Stand setzte, sittliches und wissenschaftliches Streben in volle Uebereinstimmung zu bringen und so ein leuchtendes Vorbild edler Lebensthätigkeit zu

werden. Freilich hat auf ihn, der von Justus Lipsius schon früh als Aquila in nubibus gefeiert worden ist, auch die Leidenschaft ihre giftigsten Pfeile gerichtet und der entschiedenste Vertreter der freien protestantischen Wissenschaft konnte am wenigsten von den heftigsten Widersachern derselben, den Jesuiten, verschont werden; aber er hat doch selbst im Heerlager der Feinde gelegentlich warme Anerkennung gefunden, und Baronius hat durch seine kirchliche Stellung sich nicht abhalten lassen, in Scaliger einen Mann zu ehren, mit welchem er gern auch sein letztes Brod theilen würde.*) Wenn noch in unsern Tagen Nisard, sonst ein Schriftsteller von unbefangener Auffassung und feinem Urtheil, Scaligers Größe verkannt und selbst seinen Charakter in ungünstige Beleuchtung gestellt hat, so fällt dagegen um so mehr ins Gewicht, was in Deutschland seit Niebuhr und Böckh über ihn Geltung hat. Treten wir jetzt dem großen Manne näher.

Joseph Justus Scaliger — den zweiten Beinamen hat er selbst schon nur selten gebraucht — war unter den fünfzehn Kindern seines berühmten Vaters Julius Cäsar Scaliger das zehnte und zu Agen in Guyenne in der Nacht vom 4.—5. August 1540 geboren. Die von dem Vater mit aller Entschiedenheit festgehaltene Ueberzeugung, daß er aus dem alten Fürstengeschlecht der della Scala in Verona abstamme, ist unstreitig auch diesem Sohn früh eingeflößt worden, um dann durch das ganze Leben der äußeren Haltung desselben das Gepräge der Vornehmheit, allem Thun aber eine eigenthümliche Sicherheit und Bestimmtheit zu geben. Sein Herz hat indes wohl immer viel mehr für Frankreich als für Italien geschlagen, obwohl auch das Land seiner Geburt ihn nicht festgehalten hat. Nach dem Geschlecht ein Italiener, durch Geburt ein Franzose, ist er zu voller Entfaltung seiner Kraft als Niederländer gekommen, und in bedeutsamer Art stellt sich auch hierin, nach einer treffenden Bemerkung von Bernays, der Entwicklungsgang der Philologie seines Zeitalters dar, die zuerst in Italien, noch ehe sie zu nachhaltiger wissenschaftlicher Wirkung gelangt war, vor der kirchlichen Reaction zurückwich, dann in Frankreich, als sie schon zu mächtiger Geltung aufstrebte, durch die Zerrüttungen der Religionskriege gleichsam den Boden unter den Füßen verlor, endlich aber in den Niederlanden als strenge, selbständige Wissenschaft sich aufbaute, die nicht nach individueller Wahl und Neigung arbeitete, sondern die Ermittlung des objectiv Gegebenen, des Wahren in den Daten der Geschichte, wie auf dem Gebiete der Sprache als Aufgabe ansah.

Der Vater hatte, bevor er in Agen zu festem Sitze gekommen war, durch seltsame Wechsel seinen Weg genommen. Zu Riva am Gardasee den 23. April 1484 geboren, hatte er seine Laufbahn als Edelknabe am Hofe des Kaisers Maximilian begonnen und dann, tüchtig in allen ritterlichen Künsten, an den Kriegen desselben lange Jahre hindurch Theil genommen, auch in der Schlacht bei Ravenna (1512), in welcher er Vater und Oheim verlor, heldenmüthig sich hervorgethan. Späterhin hatte er, des Hof- und Lagerlebens müde, in Bologna philosophischen Studien sich zugewandt, um als Minorit, wenn möglich, bis zur päpstlichen Würde sich emporzuarbeiten und so die Mittel zur Wiedererlangung des fürstlichen Besitzes seiner Familie sich zu sichern. Aber auch nach dieser Seite hin enttäuscht war er wieder Soldat geworden im Dienste des Königs von Frankreich und hatte unter vielen Abenteuern auch mancherlei Ehren errungen; doch hatte er nebenbei mit medicinischen Studien sich beschäftigt und bei seiner außerordentlichen Energie, die ein wunderbares Gedächtnis unterstützte, ungewöhnliche Kenntnisse in diesem Fache sich erworben. So war er endlich im südlichen Frankreich als Arzt zu ausgedehnter Wirksamkeit gekommen und seit 1529 auch glücklicher Gatte und Vater geworden. Wir haben hier nicht bei dem zu verweilen, was er als Philosoph

*) Lipsii Epistolarum Selectarum centur. I (Antverp. 1605) p. 6: Aquila in nubibus, quod Graeci dicunt, vere tu es: vides, imo pervides omnia, et quidquid venaris, capis (1576).

und Dichter, als Commentator der naturwissenschaftlichen Schriften des Aristoteles und sonst als Humanist geleistet hat; aber hervorzuheben ist, daß sein wissenschaftlicher Eifer und die Art seines Forschens frühzeitig auf den reichbegabten Sohn anregend und stärkend wirken mußte, wie auch seine lebendige Frömmigkeit, seine strenge Wahrhaftigkeit, seine Bereitschaft zum Wohlthun für diesen vorbildlich wurden. Dankbar erinnerte sich der Sohn noch später, wie der Vater, wenn am Morgen die Kinder vor ihm erschienen, vor allem das Non mentiri ihnen einschärfte, wie er auch, für Bekleidung und Speisung der Armen freigebig sorgend, die Söhne zumal in strenger Winterszeit anhielt, an die Stätten der Noth Gaben der Liebe zu tragen. Freilich war dieser Vater auch ein Mann von rasch auflodernder Leidenschaft; aber die Sanftmuth der Mutter wußte immer wieder zu beschwichtigen und auszugleichen, wie sie auch in der Leitung des Hauswesens stets alles so fügte, daß Mistöne nicht lange fortklingen konnten und der Vater selbst unter den Schmerzen des Podagra leichter zu milder Auffassung sich stimmte.

In Bezug auf geistigen Verkehr freilich fühlte sich der alternde Gelehrte zu Agen ziemlich vereinsamt. Auch die Verbindung mit dem jungen Muret war keine stetige, und ebenfalls nur eine seltene Erquickung brachte es ihm, wenn die Humanisten der Schule von Bordeaux, die damals durch Andreas von Govea zu erfreulicher Blüte gelangt war, während der Ferien ihn besuchten.*) Aber Erquickung brachten dem oft Kränklichen diese Besuche doch, und er versicherte wohl, daß er dann sogar mit dem Podagra nichts zu schaffen habe. Wir werden annehmen dürfen, daß dabei auch für den kleinen Joseph mannigfache Anregungen sich ergaben. Im J. 1551 nun sandte der Vater auf einmal drei Söhne, Joseph, Bernard und Jean Constant in die Schule zu Bordeaux, die einige Jahre früher auch die seitdem innig verbundenen Freunde Michel de Montaigne und Etienne de la Boétie aufgenommen hatte (vgl. Montaigne, Essais I, ch. 25). Waren nun auch Buchanan und Muret damals nicht mehr an derselben thätig, so wirkten doch andere Lehrer im Geiste des Humanismus fort, den Govea dort zur Geltung gebracht hatte, und gewiß sind die drei Jahre, welche Joseph Scaliger mit seinen Brüdern in Bordeaux verlebte, für ihn bedeutsam gewesen.**)

Aber eine Pest, die in Bordeaux ausbrach, veranlaßte seine Rückkehr nach Agen, wo er wieder unter die unmittelbare Leitung des Vaters kam und nun länger, als es für seine geistige Entwicklung angemessen zu sein schien, festgehalten wurde. Eine regelmäßige und den ausgezeichneten Gaben des Sohnes entsprechende Unterweisung konnte der alte Scaliger sich nicht wohl zur Aufgabe machen; indes erfahren wir, daß er den Sohn Tag für Tag im lateinischen Stil sich üben ließ und seine eigenen in Fülle hervorströmenden Verse ihm in die Feder dictirte, zugleich aber bei seinen naturwissenschaftlichen Studien fortwährend ihm Gelegenheit gab, den Sinn für Beobachtung des Realen zu schärfen.***) Von selbst versteht sich, daß Joseph, indem er doch auch viel

*) Ueber die Verbindung des älteren Scaliger mit Muret s. Jac. Thomasius (gegen die Angaben des Bencius) in der Vorrede zu seiner Ausgabe der Orr., epp. u. poemata Mureti S. 25 f. (nach Jos. Scaligers Erzählung in der Confut. fab. Burdon.).

**) Ueber die Schulreformen in Bordeaux Guicherat, Histoire de Sainte-Barbe (Paris 1860 f.) I, 228 ff. Die Angabe des sonst überaus sorgfältigen Bernays, daß Buchanan und Muret Joseph Scaligers Lehrer gewesen, läßt sich mit dem, was sonst über den Lebensgang beider bekannt ist, nicht wohl in Uebereinstimmung bringen. Die Leitung der Schule in Bordeaux hatte nach Goveas Weggange der treffliche Juan Gelida (aus Valencia) übernommen.

***) Beachtenswerth sind die pädagogischen Grundsätze, die Julius Scaliger in einem seiner Gedichte (I, 431) ausspricht:

Plus poenitet me temporis, quod impendi
In Grammatistas et leves locutores,
Vanas poetarum atque perditas nugas,
Quam barbarorum quae leguntur in libris.
Haec est mearum tota summa summarum,
Stultum ac supinum plumbeique deliri

in sich und für sich leben konnte, seinen kräftigen Geist zu immer größerer Selbständigkeit erhob, wobei dann im einzelnen mannigfache Abweichungen von der Anschauungsweise des Vaters von selbst sich ergaben. Aber selbst jene stilistischen und poetischen Beschäftigungen ließen ihn bald eine auch den Vater überraschende Eigenthümlichkeit der Darstellung gewinnen und als er im Alter von 17 Jahren eine lateinische Tragödie Oedipus, die später verloren gegangen ist, geschrieben hatte, mochte der Greis ahnen, daß der Sohn als Poet wohl auch ihn selbst übertreffen würde. Indes eine tiefere Einsicht in die Gesetze der Metrik hatte dieser dem Vater jedenfalls zu danken, der ja auch als Verfasser der so lange einflußreich gebliebenen Libri de re poetica gerade auf diesem Felde als ein Meister sich gezeigt hat.

Im J. 1558 starb der Vater. Joseph überließ sich, erregbar wie er war, einem ungemessenen Schmerze. Aber dann raffte er sich auch wieder zu energischen Studien auf. Indem er sich vergegenwärtigte, wie geringfügig bisher seine Kenntnis des Griechischen geblieben, begab er sich nach Paris, um bei Adrian Turnebus zu lernen, und einen gründlicheren Kenner des Griechischen hatte damals die Metropole der Wissenschaft kaum aufzuweisen.*) Allein nach zwei Monaten hatte er sich überzeugt, daß er, um Vorträgen, wie er sie jetzt hörte, folgen zu können, einer viel ausgedehnteren Vorbereitung bedürfe, und so entschloß er sich denn, durch Privatstudien das Fehlende nachzuholen und dann zu versuchen, wie weit er durch eigene Kraft in dieser Richtung gelangen könne. Kaum mit den Elementen der griechischen Formenlehre fertig, durchlief er, unter Benutzung einer Uebersetzung, die homerischen Gesänge in 21 Tagen, überall darauf bedacht, aus dem Gelesenen die Grammatik sich zu construiren. Die übrigen griechischen Dichter bewältigte er in vier Monaten. Dann erst wandte er sich zu den Rednern und Historikern. Mit Plato dagegen scheint er sich niemals eingehender beschäftigt zu haben, wie er denn überhaupt kein Freund philosophischer Speculation war (Bernays 119 f.). Sehr bald war er des Griechischen so mächtig, daß er mit gleicher Gewandtheit in dieser Sprache wie in der lateinischen dichtete; auch lateinische Poemata in griechische und griechische in lateinische zu verwandeln wurde ihm zu anmuthigster Unterhaltung. Es hängt wohl mit seiner autodidaktischen Weise zusammen, daß er über sehr gerühmte griechische Grammatiker seiner Zeit (z. B. Angelus Caninius und Nikolaus Clenardus) ziemlich streng urtheilte und überhaupt das hergebrachte methodische Studium nicht sonderlich schätzte. So hat er 1574 an Vertunianus geschrieben: De methodo Graecam linguam discendi Poloni illius, amici tui, tantum dico: unicuique operam suam, industriam, laborem et, quod caput est, voluntatem ipsam esse pro methodo. Non tamen male judicavit Sarmata ille, qui a minimis ad maxima progrediendum praecipit (Epp. p. 104).

In gleicher Art wie mit der griechischen dachte er es mit den orientalischen Sprachen zu machen, nachdem der excentrische Guilelmus Postellus, der selbst zu den großen Autodidakten jener so kühn aufstrebenden Zeit gehörte, ihn dazu aufgemuntert hatte. Aber er kam doch bald zu dem Gefühle, daß auf diesem Gebiete „ein lehrerloses Lernen" mit eigenthümlichen Schwierigkeiten zu kämpfen habe, und wie bedeutend auch immer in späteren Jahren seine orientalischen Kenntnisse erscheinen mochten, — selbst auf das Japanische und das Malabarische hat er in Leyden seine Aufmerksamkeit ge-

Rebus relictis consenescere in verbis.
Exercitari nos oportet in rixis,
Ut his omissis veritas prehendatur.

*) In welchem Ansehen Turnebus damals stand, erkennen wir auch aus dem, was Scaligers Freund Thuanus (De vita sua l. I) erzählt: er habe, als er zum ersten male den großen Gelehrten auf der Straße gesehen, das Bild desselben so tief in sich eingeprägt, daß er dann mehrere Nächte nur von Turnebus geträumt habe. Ueber dessen Adversaria (im J. 1580 zu Paris erschienen) erklärte Scaliger selbst, ein Buch derselben biete ihm mehr als alle 37 Bücher der Variae lectiones des Victorius.

lenkt (Epp. p. 589, 629 u. 632 f.), — so hat er doch nicht selten kund gegeben, daß er hier mancher Schwächen sich bewußt sei. Sicherlich überschaute er die sprachlichen Bildungen in einem Umfang und mit einem Scharfblicke in der Auffassung, daß kein Zeitgenosse ihm gleichgekommen sein dürfte (s. bes. Epp. 489 f.). Ueber die Bedeutung der Sprachkenntnisse hat er noch am Ende seines Lebens ganz in der Weise der Reformatoren sich ausgesprochen (Epp. p. 542 f.).

Und für die reformatorischen Bestrebungen war er ja früh gewonnen worden. Wir wissen, daß er während seines Aufenthaltes in Paris die Predigten der Reformirten fleißig besuchte und dann im J. 1562 in die Gemeinschaft derselben förmlich eintrat. Freilich gerieth er nun auch sogleich in die großen Conflicte hinein, welche in jenen Jahren Frankreich schon so gewaltig erschütterten, und für den weiteren Gang seines Lebens, wie für die Behandlung seiner Studien ist jener Eintritt in die reformirte Kirche von entscheidender Bedeutung gewesen. Je höher er durch wissenschaftliche Tüchtigkeit emporstieg, desto mehr wurde er auch für seine Glaubensgenossen Gegenstand der Bewunderung, während die Vertreter des Alten in dem großen Philologen den Calvinisten bekämpften. Und er selbst ergriff in den kirchlichen Fragen so entschlossen Partei, daß er die den italienischen Humanisten eigenthümliche Scheidung des Biblischen und des Classischen für unzulässig hielt und fortan auch in seinen Schriften Theologie und Philologie in engsten Zusammenhang brachte. Sehr wahr ist, was in dieser Beziehung sein deutscher Biograph gesagt hat: „Je allgemeiner man, bei dem jetzigen Gange der philologischen und geschichtlichen Studien, Scaligers wissenschaftliche Größe darin erkennen wird, daß er zuerst eine universale und vergleichende Kunde des östlichen und westlichen Alterthums besessen hat, um so deutlicher wird es auch zu Tage treten, daß er die Anregung zur Wahl eines so hohen Zieles und den ausdauernden Muth zur Erreichung desselben vornehmlich geschöpft hat aus einer gleich sehr innigen wie freiheitlichen religiösen Gesinnung". Freilich hielt er sich eben in solcher Gesinnung auch wieder fern von confessioneller Einseitigkeit und es hat daher auch nicht an Reformirten gefehlt, die in Scaliger kein recht zuverlässiges Mitglied ihrer Gemeinschaft erkannten; aber selbst auf strengkirchlichem Standpuncte konnte man unmöglich verkennen, wie er auch für die theologische Wissenschaft nach allen Seiten historisches Verständnis anbahnte, für Schriftauslegung und Patristik, für kirchliche Antiquitäten und Symbolik.

Ob ein Mordanschlag, der damals auf ihn gemacht worden zu sein scheint, wirklich von dem Venetianer Mocenigo ausgegangen ist und dem Nachkömmling der della Scala gegolten hat, lassen wir dahin gestellt; Scaliger hielt einen solchen italienischen Banditenstreich für sehr wahrscheinlich, da eine Zeit gekommen, quo Itali per universam Galliam tanta caedium impunitate grassabantur, ut Regem offendere minus periculosum esset, quam Italo inimico occurrere. (Epp. p. 572 f.). Und doch führte ihn bereits 1565 die enge Verbindung mit Louis Chastaigner de la Rochepozay, der als französischer Gesandter in Rom fungiren sollte und ihn als Hausgenossen mitnahm, nach Italien selbst. Das geistige Leben der Halbinsel war damals schon völlig in die Gewalt der kirchlichen Reaction gerathen und in Rom fand Scaliger neben dem jetzt dort lehrenden Muret kaum noch einen Mann, der ihn hätte fesseln können, wenn es nicht etwa der gelehrte Augustiner Eremit Onuphrius Panvinius war, mit welchem Muret ihn bekannt machte. Für den letztern aber faßte er damals eine wahrhaft herzliche Zuneigung, die späterhin fort und fort sich steigerte, wie weit auch beider Wege auseinander giengen (Bernays 129—137, 232, 271 f.). Bei zweimaligem Aufenthalte in Rom widmete Scaliger unter Murets Führung besondre Aufmerksamkeit den Ueberresten antiker Herrlichkeit, wie er damals auch mit rastlosem Fleiße Inschriften sammelte, von denen er nachher einen für die Wissenschaft so fruchtbaren Gebrauch gemacht hat. Er gelangte übrigens auch nach Neapel, wo er längere Zeit verweilt zu haben scheint; in Venedig hielt er für nothwendig seinen Namen zu verbergen, während er in Verona

nur mit tiefem Schmerze an die durch Gewalt der Venetianer zerstörte Größe seines Hauses sich erinnern konnte.

Noch im J. 1566 besuchte er England und Schottland. Für seinen universalen Geist boten dort nicht bloß die harten kirchlichen und politischen Gegensätze, sondern auch die Balladen, welche die schottischen Ammen den Kindern sangen, und die Gewinnung der Steinkohlen Interesse dar; aber von der wissenschaftlichen Strebsamkeit der Engländer und Schotten bildete er sich keine günstige Vorstellung und selbst in Oxford fand er nicht, was er erwartet hatte.

Als er dann nach Frankreich zurückgekehrt war, gerieth er alsbald in die Stürme der Religionskriege hinein, die doch auch den Studien von Anfang an Verderben drohten. Er selbst warf sich, wie einst sein Vater, in das wüste Kriegsgetümmel und nahm in den Reihen der Hugenotten an den grimmigen Schlachten theil, in denen so viele seiner Freunde untergiengen. Sein Erbgut plünderten die Bürger von Agen. Fast des Lebens müde und zu wissenschaftlicher Thätigkeit unfähig kam er im J. 1570 nach Valence zu dem großen Juristen Cujacius. Er fühlte dort wie aus einem wild erregten Meere in einen ruhigen Hafen sich gerettet (Epp. p. 139).

In Valence wirkte Cujacius mit außerordentlichem Ruhme. Von allen Seiten strömten Jünglinge zu der dortigen Universität zusammen, die durch den einsichtsvollen Bischof Montluc in jeder Weise gehoben wurde und in Cujacius, der schon früher einmal dort gewirkt hatte, seit 1567 wieder einen unvergleichlichen Meister besaß. An ihm richtete sich Scaliger wieder auf. Und nicht nur im Studium des römischen Rechts, worin er bald bewundernswürdige Fortschritte machte, sondern auch in der eigentlich philologischen Thätigkeit, für welche Cujacius reiche handschriftliche Mittel ihm zur Benutzung überließ, sah er sich jetzt gefördert. Beide Männer verbanden sich rasch zu inniger Freundschaft, und so groß war das Vertrauen des ältern Gelehrten zu dem kühn emporstrebenden Scaliger, daß er ihm einige Jahre später, als er wieder nach Bourges gegangen war, eine juristische Professur an seiner Seite anbot; für den Fall, daß er kinderlos stürbe, hatte er ihm seine Handschriften oder gar sein ganzes Vermögen zugedacht. Aber auch sonst fühlte sich Scaliger bei seinem Aufenthalte in Valence hoch beglückt. Cujacius stand zu seinen Schülern in einem wahrhaft väterlichen Verhältnis: er gieng ganz vertraulich mit ihnen um, lud sie oft zu Tische, sammelte sie zu kleinen Festen auf seinem Landgute um sich, unterstützte sie mit Geld und literarischem Bedarf. Und in diesem Kreise war Scaliger Gegenstand bewundernder Aufmerksamkeit und herzliche Verbindungen knüpften sich. Es war in jenen Jahren trüglicher Waffenruhe, wo er auch mit dem später zu so einflußreicher Wirksamkeit berufenen Thuanus (de Thou) eine alle Stürme und Wechsel überdauernde Freundschaft schloß.

Aber im J. 1572 wurde er aufgefordert, an einer Gesandtschaft Theil zu nehmen, die unter dem Bischofe Montluc nach Polen gehen und dem Herzoge Heinrich von Anjou die Wahlkrone jenes Reichs verschaffen sollte. Schon hatte sich Scaliger nach Straßburg aufgemacht, wo er mit dem von Paris kommenden Bischofe zusammenzutreffen hoffte, als die Nachricht von der Bartholomäusnacht auch ihn mit Entsetzen erfüllte. Ohne weiter auf Montluc zu warten, begab er sich nach Genf. Dort übernahm er für kurze Zeit und nicht ohne ernstes Widerstreben eine Professur der Philosophie, um über das Organon des Aristoteles und die Bücher Ciceros de finibus zu lesen; aber obwohl er namentlich bei seinen deutschen Zuhörern Beifall fand, — sie urtheilten, daß er nicht hin und her rede, sondern den Sinn des Schriftstellers gut interpretire, — so fühlte er sich doch zu öffentlichem Vortrage nicht aufgelegt und wandte seinen Fleiß besonders literarischen Arbeiten zu. Auf die schon früher erschienenen Conjectanea in Varronem de lingua latina (1565), die lateinische Uebersetzung der Alexandra Lykophrons (1566) und die Ausgabe von Virgilii Appendix cum supplemento multorum antehac nunquam excusorum poematum vett. poetarum (1572) folgten damals außer anderem seine Lectiones Ausonianae (1574), eine Arbeit, mit welcher er später selbst

nicht mehr zufrieden war.*) Nebenbei unterrichtete er den späteren Parlamentspräsidenten Jean Groulart, der ein besonderes Verdienst als Uebersetzer des Lysias sich erworben hat, mit dankbar anerkanntem Erfolge im Griechischen.

Doch bereits im Sommer 1574 kehrte er in das südliche Frankreich zurück, für das er allezeit eine innige und oft sehr lebhaft sich aussprechende Zuneigung bewahrte, und lebte dann Jahre lang theils auf den Schlössern seines Freundes de la Rochepozay, theils auf Reisen durch das Land in wissenschaftlicher Unabhängigkeit, obwohl zu Zeiten auch durch die Kriegsunruhen bedrängt (Epp. p. 88 f.) Gleich anfangs erschien seine wichtige Ausgabe des Festus, die er dem aus Polen zurückgekehrten Montluc widmete (Paris 1575, 2. Auflage 1576); bald darauf folgte eine Ausgabe der römischen Elegiker Catullus, Tibullus und Propertius (Paris 1577), womit er die Reihe seiner diorthotisch-kritischen Arbeiten schloß, in denen er gezeigt hatte, wie man auf diplomatischer Grundlage weiter zu bauen und, abweichend von der zerstreuenden Miscellenmanier der Italiener, die Autoren in einheitlichem Zusammenhange zu behandeln habe (Bernays 96 f.). Er gab daher auch die in derselben Richtung liegenden Arbeiten für Plautus auf und begann eine Reihe historisch-kritischer Arbeiten, „die, von Texten bestimmter Autoren unabhängig oder nur leise an dergleichen sich anlehnend, ihren Schwerpunct in sich selber tragen". Die im J. 1579 zu Paris erschienene Ausgabe des Manilius bildete bereits einen Uebergang zu dieser zweiten Reihe und sollte in Wahrheit ein Leitfaden für Darstellung der alten Astronomie sein, zugleich aber die Veröffentlichung seines chronologischen Systems vorbereiten, das in dem Werke De emendatione temporum vier Jahre später (Paris 1583) herauskam.**) Diese eminente Leistung traf in bedeutsamster Weise mit der großen Kalenderreform des Papstes Gregor XIII., die eben damals auch schon für Frankreich Geltung gewann, zusammen und bot den protestantischen Gegnern derselben manchen erwünschten Anhalt, sollte aber vor allem für eine wirklich historische Erforschung und Auffassung des Alterthums feste Fundamente geben.

In jener Zeit war Scaliger auch mit Lipsius bekannt geworden, mit dem er dann bei aller Verschiedenheit der Lebensrichtung und der Studienweise durch viele Jahre in freundschaftlicher Verbindung blieb. Justus Lipsius galt als einer der bedeutendsten Philologen; aber auf der Höhe, welche Scaliger mit seinem Werke De emendatione temporum erreicht hatte, durfte er sich sagen, daß er mit seinen Leistungen schon weit über Lipsius hinausgekommen sei, der in der That weder nach dem Umfange der sprachlichen Kenntnisse noch in der Sicherheit der historischen Kritik mit Scaliger zu vergleichen ist. Dennoch ist Scaliger selbst allezeit bereit gewesen, in Lipsius einen ihm Gleichen zu ehren und von dem Zusammenwirken mit demselben die weitere Sicherung der schon vielfach gefährdeten humanistischen Studien zu hoffen.***)

*) Jener Appendix (später Catalecta Virgilii et aliorum poetarum latt. vett. poemata), vieles Zerstreute in eine handliche Sammlung vereinigend, würde früh auch für den Unterricht benützt worden sein, wenn nicht auch sehr bedenkliche Bestandtheile Aufnahme gefunden hätten. S. Gorallus in der Praef. zu C. Pedonis Albinovani elegiae III (Amst. 1703).

*) Eine pädagogisch interessante Bemerkung findet sich in einem Briefe Scaligers an den Mathematiker Joh. Stadius, unter dessen Schutz er seine Ausgabe des Manilius stellt (Epp. p. 68): Eruditos ac probos Gymnasiorum moderatores magnopere rogatos velim, ut quoties sphaerae elementa juventutem suam docere voluerint, non aliunde petant, quam ex primo libro poetae nostri. Unde enim melius haurire possunt, quam ex disertissimo poeta, qui nihil, quod ad rem facit, omisit? Dabei Erklärung gegen das damals noch viel gebrauchte Buch des Johannes de Sacrobosco de sphaera.

*) Epp. p. 90: Deus O. M. te nobis conservet. Nam qui literarum dignitatem hodie sustinet, praeter te habemus neminem. Juvenes nostri hoc tempore ῥεμβόμενοι nescio quid μετεωρολογοῦσιν. Hoc unum student, ut mulieribus placeant eorum studia: aliter oleum et operam se perdidisse putant. Oraculum hoc a me accipe: si ego et tu morimur senes, per hos λεσχηνευτάς non stabit, quominus literarum interitum tandem videamus. (1581.) Vgl. Epp. p. 313 f.

Eine Verbindung andrer Art knüpfte Scaliger wohl eben damals mit dem standhaften Vorkämpfer des Protestantismus an der Seite Heinrichs von Navarra, Duplessis-Mornay, dessen ausgebreitete Sprachkenntnisse er bewunderte. Die von Unberufenen ausgegangene Meinung, daß er gerade in dieser Beziehung geringschätzig sich ausgesprochen habe, ist von ihm in sehr bestimmter Weise zurückgewiesen worden.*) Als dann von Holland aus versucht wurde, den großen Philologen zu Annahme der von Lipsius aufgegebenen Professur in Leyden zu bestimmen, war Duplessis-Mornay bemüht, ihn dadurch für Frankreich zu erhalten, daß er ihm die Stelle eines Erziehers bei dem jungen Prinzen von Condé antragen ließ, wozu jener freilich gar keine Neigung hatte.

Aber auch den Wünschen der Holländer fügte er sich nur langsam, obwohl selbst Heinrich von Navarra ihr Bestreben unterstützte. Er lebte damals zu Preuilli in Touraine, einer Besitzung seines Freundes de la Rochepozay, dessen Sohn seiner Leitung anvertraut war. Wie nun die Pflicht der Dankbarkeit an dieses Haus ihn kettete, so machte ihm auch die Liebe zum Vaterlande, das noch immer nicht zur Ruhe kommen konnte und gerade in seinem Unglücke auf die Treue jedes tüchtigen Mannes besondern Anspruch zu haben schien, den Uebergang in neue Verhältnisse schwer. Und zu öffentlicher Lehrthätigkeit fühlte er fortwährend weder Beruf noch Neigung. Erst als die Holländer ihm erklärten, daß schon seine bloße Anwesenheit in Leyden, selbst wenn sie zunächst nur eine provisorische sein sollte, ihnen willkommen sein würde, entschloß er sich, dem Rufe zu folgen. Im Sommer 1593 schiffte er sich zu Dieppe nach den Niederlanden ein, in seiner Begleitung der junge Rochepozay, den er nach einiger Zeit den Seinigen wieder zuzuführen versprach. Seine Bücher und Papiere ließ er in Preuilli zurück.

Aber er sollte die französische Heimat nicht wiedersehen, und wie schwer es ihm auch wurde, sich unter dem trüben Himmel Hollands als ein bereits in vorgerückterem Alter stehender Mann einzuleben, so überzeugte er sich doch mehr und mehr, daß er einen seiner Eigenthümlichkeit durchaus entsprechenden Wirkungskreis gefunden habe. Er sah um sich ein fröhlich aufblühendes Gemeinwesen, dessen Häupter seine persönliche Bedeutung völlig zu schätzen und die von ihm vertretene Wissenschaft für eigene Bildung und Erquickung aufzunehmen verstanden; er fühlte sich an der Universität, deren edelster Schmuck er war, in keiner Weise beengt durch besondre Amtspflichten und fand doch für alles, was von ihm ausgieng, bei Lehrenden und Lernenden Empfänglichkeit und Verständnis; ausgezeichnete Männer suchten seine Freundschaft, und Dousa's Haus entschädigte ihn für den Mangel eines eigenen Familienlebens so sehr, daß er ganz wie ein Glied desselben sich ansehen konnte. Es fehlte freilich auch nicht an solchen, denen er unbequem wurde und zumal durch seine raschen, nicht immer consequenten Urtheile über Menschen und Dinge Anstoß gab; aber in seiner vornehmen Weise sah er über die kleinen Gegner hinweg und die Bewunderung, die ihm zugewandt war, drückte ohnehin den Widerspruch leicht zurück. Dem Gedeihen der Universität widmete er große Aufmerksamkeit und auch in Dingen, die wenig mit seinen Studien zusammenhiengen, übte er Einfluß. So erhielt durch seine Fürsprache Everard Vorstius die Leitung des botanischen Gartens. Mit Nachdruck erklärte er sich gegen die Zulassung des Ramismus.**) Die immer zunehmende Frequenz der Universität

*) Vgl. Censura celebriorum authorum coll. Th. Pope Blount (Genev. 1619) p. 873. — Scaliger war 1583 bei Heinrich von Navarra in Nerac. Aber wir wissen, daß er für Heinrich III., dem er auch seine erste Manilius-Ausgabe gewidmet hat, fortwährend lebhafte Sympathie bewahrte.

**) Dies hatte auch Lipsius gethan in einem Schreiben an den neuen Curator der Universität Leyden Paul Busius (Epp. sel. cent. I, 89), worin überhaupt beachtenswerthe Bemerkungen über die philosophischen Studien sich finden. Er will der Jugend zurufen: Nunquam ille magnus erit, cui Ramus est magnus.

— selbst aus Polen und Böhmen kamen junge Männer nach Leyden — machte ihm große Freude und für Besucher war er stets zugänglich.*)

Zuweilen fühlte er freilich das Widerspruchsvolle seiner Lage und es kamen Stunden, wo ihn ein wahres Heimweh ergriff. So schrieb er 1597 an Casaubonus (Epp. p. 157): Jam dudum intelligo, me mihi natum non esse, ne meas quidem res mihi natas. Nam quid de illo homine judicare debes, qui in Nitiobrigibus praedia sua habet, in Turonibus libros, in Batavis larem? qui totfariam distractus est, nuspiam integer esse potest. Auch sein Hauswesen wollte ihm doch manchmal gar nicht sonderlich gefallen. Aber gerade in Stunden der Verstimmung dachte er wieder gern an das, was er besaß und genoß. Profundissima pace fruimur, nullis cathedris paedagogorum (er meint die Jesuiten) obstrepimur, nulla nos fanaticorum concionatorum mendicabula obtundunt (Epp. p. 184). Zum Ersatze der in Frankreich zurückgelassenen Bücher, die an drei verschiedenen Orten sich befanden, sammelte er sich mit großen Kosten eine neue Bibliothek, die freilich nicht bedeutenden Umfang gewann, aber sehr werthvolle Sachen enthielt (Epp. p. 183, 590, 628, 773).

Wenn er im großen den Stand der wissenschaftlichen Studien überschaute, so kam es ihm wohl vor, als ob alles ermatte und hinsieche; wurde ihm doch selbst aus Florenz berichtet, — wenige Jahre nach dem Tode des Petrus Victorius, — daß dort für Studien und Gelehrte eine Zeit des Erstarrens gekommen sei (Epp. p. 170 f.). Und dennoch bot sich ihm so vieles dar, was ihn beruhigen konnte, und der Einfluß, den er übte, ließ ihn auch wieder frohe Hoffnungen fassen. Den jungen Rochepozay freilich, der wenig bildsam gewesen zu sein scheint, schickte er bald nach Frankreich zurück; er erfuhr dann mit großer Bekümmernis, daß derselbe in Italien ein großer Papist geworden. Dafür sah er nicht lange nachher einen Sohn des trefflichen Duplessis-Mornay, der hierauf weiter nach Deutschland reiste, bei sich in Leyden (Epp. p. 453, 455). Auch andere junge Franzosen schloßen dort an ihn sich an. Groß war, wie sich von selbst versteht, sein persönlicher Einfluß auf die jungen Niederländer und er hatte unter ihnen solche, die später zu höherem Ruhme gelangen sollten, wie Daniel Heinsius, Hugo Grotius, Janus Rutgersius, oder doch mit besonderer Innigkeit an ihn sich anschloßen, wie der jüngere Janus Dousa, dessen früher Tod ihm tiefen Schmerz bereitete. Auf England wirkte er mehr durch seine Schriften, als durch unmittelbaren Verkehr, und nirgends sind seine chronologischen Untersuchungen so freundlich aufgenommen worden als dort, wo nach dem wunderlichen Lydiat eine Reihe ausgezeichneter Männer, Usher, Prideaux, Marsham, Selden das von ihm Gegebene weiter führten. In Briefwechsel stand er mit dem englischen Strabo, William Cambden, und dem zu wissenschaftlichen Diensten gern bereiten Richard Thompson in Cambridge.

Sehr unzufrieden war Scaliger im allgemeinen mit Deutschland, wo freilich auch seit dem Ende des 16. Jahrhunderts die classischen Studien argem Verfalle zuzueilen schienen und alles so mit theologischem Parteihader sich erfüllte, daß für freies und freudiges Forschen kaum noch ein Platz übrig war. Und doch hat er mit Deutschland in engerem Verkehre gestanden, als mit irgend einem andern Lande. Es fehlte hier nicht so ganz an Verständnis der großartigen Resultate seiner wissenschaftlichen Thätigkeit, und die Bereitwilligkeit, mit ihm in nähere Verbindung zu treten, war bei den deutschen Gelehrten so groß, daß er selbst gelegentlich mit komischem Unmuth über das Verlangen derselben, Briefe von ihm zu erhalten, geklagt hat (Epp. p. 299). Und wenn ihn nun in den letzten Jahren seines Lebens die heftigen Angriffe, welche deutsche Jesuiten gegen ihn richteten, zu leidenschaftlichen Erklärungen über das gesammte Deutschland reizten (Epp. p. 566 f., 573), so mußte er sich doch immer wieder sagen,

*) Wie freundlich sein Verhältnis zu jungen Männern aus der Fremde sich gestaltete, zeigen zwei lateinische Gedichte von ihm, die er einem Besucher aus Böhmen gewidmet hat, in einem jetzt wohl sehr seltenen Büchlein: Jani Dousae Odae III ad Paulum a Gisbice Bohemum. Addita sunt carmina Jos. Scaligeri. Prag (1603?). 8.

daß das protestantische Deutschland freudige Anerkennung ihm entgegenbrachte. Es kann an dieser Stelle nicht unsere Aufgabe sein, specieller die Beziehungen darzustellen, in denen er zu allen bedeutenderen Epigonen des deutschen Humanismus getreten ist: zu Caselius und Rhodoman, zu Taubmann und Calvisius, zu Welser und Hoeschel, zu Lingelsheim und Freher, zu Sylburg, Gruter und Salmasius, zu den beiden Lindenbrog, zu Wouwern und Elmenhorst; die Namen allein zeigen schon, wie mannigfach sein Einfluß auf Deutschland war*) Wenn man die vielen Briefe, die er nach Helmstädt, Wittenberg, Leipzig, Augsburg, Heidelberg, Hamburg geschrieben hat, eingehender betrachtet, so erkennt man, daß der zuweilen tief verstimmte Mann doch gerade im Verkehr mit deutschen Gelehrten reiche Erquickung fand, die er ihnen dann freilich auch durch ausgedehnte Förderung ihrer Studien vergalt. Manches herbe Urtheil ist Eingebung des Moments. Er hat Melanchthon einen großen Mann genannt und dennoch von dem Praeceptor Germaniae sagen können: eum vario potius disciplinarum genere tinctum, quam eximie doctum aut alicujus scientiae ad unguem peritum fuisse. Er hat für Taubmann in Bezug auf dessen Plautus-Ausgabe die freundlichsten Worte gefunden, und in den Scaligeranis liest man doch: Taubmann est un fou, un pauvre prêtre, son Plaute ne fera pas grand cas.**) Aber mit dem aufrichtigsten Herzen hat er den fleißigen und scharfsinnigen Seth Calvisius ausgezeichnet, der als Gelehrter eine seinen amtlichen Wirkungskreis an der Leipziger Thomasschule weit überragende Stellung einnahm.***) Im allgemeinen wird man sagen müßen, daß die Fortdauer classischer Studien in Deutschland großentheils durch den Einfluß bedingt war, welchen Scaliger auf so viele unter entmuthigenden Verhältnissen arbeitende Männer ausübte. Nach seinem Tode sanken jene Studien bei uns für ein Jahrhundert haltungslos dahin; auch in den Schulen kamen sie zu keiner lebendigen Wirkung mehr.

Denn in diesen gewann geisttödtender Formalismus so vorwaltend Einfluß, daß über der rein äußerlichen, in allerlei Verkünstelung sich verlierenden Nachahmung der Alten eine freie, das Einzelne in seiner Eigenthümlichkeit und in großem Zusammenhange auffassende Behandlung des Antiken, wie Scaliger sie lehrte, auch sehr bedeutenden Schulmännern fern blieb, wie ja ebenso dasjenige, was Baco, der hier recht wohl in Parallele mit Scaliger gestellt werden kann, für ein wirkliches Verstehen des in der Natur Vorliegenden bahnbrechend gezeigt hatte, noch lange unbenützt gelassen wurde. Nichtsdestoweniger darf von einem besondern Einfluß Scaligers auf die Schulen Deutschlands gesprochen werden. Es ist auch sonst schon (vgl. Bd. I, 821) auf den Zusammenhang aufmerksam gemacht worden, in welchen der große Reformer Comenius zunächst durch seinen Lehrer Alsted mit Scaliger gekommen. Der unermüdlich fleißige, nach allen Seiten ausgreifende Johann Heinrich Alsted — bekanntlich hat man den Namen Alstedius in Sedulitas umgesetzt — war mit Scaligers Werken wohl bekannt, theilte auch dessen Vorliebe für das Hebräische und folgte ihm

*) Vgl. Bernays 64 ff. Die Verbindung Scaligers mit Rhodoman muß sich schon in der Zeit gebildet haben, als derselbe in Jena thätig war; auch scheint sie durch persönliche Bekanntschaft herbeigeführt oder befestigt worden zu sein, obwohl nicht zu bestimmen ist, wo sie sich getroffen haben. Vgl. Perschmann, De Laur. Rhodomani vita et scriptis (Nordh. 1864) 11 f.

**) Daniel Heinsius hatte dem armen Philologen in Wittenberg über die Plautus-Ausgabe geschrieben: Operam, meo judicio, plane necessariam festivissimo hominum navasti homo festivissimus, et qui Pythagoricas μετεμψυχώσεις τῇ σῇ εὐτραπελίᾳ propemodum nobis probas. Ebert, Taubmanns Leben und Verdienste (Eisenberg 1814) 124 f.

*) Calvisius, der auch in der Geschichte der Musik eine Stelle sich gesichert hat, hat doch durch sein Opus chronologicum (beste Ausgabe. Leipzig 1685. Fol.), die Frucht zwanzigjähriger Studien, noch höheres Ansehen gewonnen. Ueber ihn: Stallbaum, biographische Nachrichten über die Cantoren an der Thomasschule in Leipzig (1842) 59 ff.

gern in universalhistorischer Betrachtung. Wir wissen nun, daß auch Comenius und diejenigen, welche an ihn sich anschloßen, wie Melchior Havemann, der in Stade auch dem Schulwesen viel Zeit und Kraft gewidmet hat, — er starb 1672, — gern auf Scaliger sich berufen haben, und so ist es gekommen, daß dieser einer Reform des Unterrichts, die wenig in seinem Sinne gewesen wäre, besonders durch seine Richtung auf das Universale in den sprachlichen und historischen Studien, mittelbare Unterstützung geliehen hat. — Und noch in einer anderen Beziehung dürfte von einer indirecten Einwirkung Scaligers auf die Gelehrtenschulen Deutschlands zu reden sein. Die von ihm zuerst nebenbei (zu Eusebii chron. p. 124) ausgesprochene und dann von Daniel Heinsius in seiner Exercitatio de lingua hellenistica (Lgd. Bat. 1643, 8.) entwickelte Ansicht, daß die Sprache des Neuen Testaments, wie der LXX, das Idiom der von griechischer Bildung berührten (egyptischen) Juden sei und von der classischen Sprache der Griechen unterschieden werden müße, konnte zwar längere Zeit auch in Deutschland nicht emporkommen; aber wir wissen, daß der große Joachim Jungius in Hamburg bei seiner Verantwortung gegen diejenigen, welchen seine Bemerkungen über den Hellenismus des Neuen Testaments ärgerlich geworden waren, ausdrücklich auf die Niederländer sich berufen und damit auch die Art, wie er das Neue Testament beim Unterrichte behandelte, und wie er neben demselben auch echte griechische Classiker für die Schule forderte, gerechtfertigt hat.*)

Aber wir kehren zu Scaliger selbst zurück, um ihn durch die Thätigkeit seiner letzten Jahre zu begleiten. Es erschienen von ihm während seines fünfzehnjährigen Aufenthalts in Leyden: Hippolyti episcopi canon paschalis cum commentario (1595), P. Syri Mimi selectae sententiae, Dionysii Catonis disticha de moribus etc. (1589), die zweite Bearbeitung des Werkes De emendatione temporum, die durch kühne Kritik auf dem Gebiete der Kirchengeschichte ihm neue Gegner erweckte (1598), L. Apulei Madaurensis Opera omnia (1600), Opuscula diversa graeca et latina (1605), Thesaurus temporum: Eusebii episcopi chronicorum canonum omnimodae historiae ll. II interprete Hieronymo etc. (1606), eine erst in jüngster Zeit durch die Ausgabe von Alfred Schöne in mancher Beziehung überbotene Leistung, Caesar (1606), Florilegium epigrammatum Martialis (1607), Jambi gnomici (1607). Dazu dann die überaus mühsame Arbeit an dem Index zu Gruters Inschriften. Indem wir für das Einzelne auf die bis in das kleinste genauen Angaben in der Biographie von Bernays verweisen, beschränken wir uns hier, wo der pädagogische Gesichtspunct maßgebend ist, auf einige zu unsrer Aufgabe gehörige Bemerkungen.

Die Sprüche des Syrus und Cato bildeten gewißermaßen den theoretischen Theil zu der in demselben Jahre von Conrad Rittershusius besorgten und ohne Zweifel von Scaliger geförderten Ausgabe der äsopischen Fabeln, und der große Gelehrte hat kein Hehl daraus gemacht, daß er bei seiner Arbeit besonders an die Bedürfnisse der Schule gedacht habe, in welcher jene Sprüche mit größerem Nutzen zu gebrauchen sein würden, als manche mühsam hergestellte Colloquia und Dialogi (Epp. p. 179). Die beigegebenen griechischen Uebersetzungen, die z. Th. von der Meisterhand Scaligers selbst gekommen waren, konnten unstreitig auch zu einem vergleichenden Studium des Griechischen und Lateinischen recht gut gebraucht werden. — Der Schule ist mittelbar auch die Ausgabe des Cäsar zu gute gekommen, da dieselbe für die folgenden Jahrhunderte Grundlage der Vulgata geblieben ist und mit den Ausgaben, die allmählich sich anschloßen, wohl viel dazu beigetragen hat, daß Cäsars Commentarien, die während des 16. Jahrhunderts im Schulunterrichte noch fast gar keine Beachtung ge-

*) In seiner erst kürzlich von Geffken herausgegebenen Schrift über die Originalsprache des N. T. vom J. 1637 (Zeitschrift des Vereins für hamburg. Geschichte N. F. II, 157 ff.) nennt er zwar nicht Scaliger, aber Heinsius und Casaubonus.

funden hatten, nach und nach zu ausgedehnterer Anwendung gelangten.*) Es ist übrigens bemerkenswerth, daß Scaliger seine Ausgabe ohne Nennung des Namens hat erscheinen lassen; aber er pflegte auch sonst zuweilen das von ihm Gearbeitete fast sorglos hinzugeben, und treffend ist, was er gelegentlich sagt (Epp. p. 300): Nostros foetus potius exponere, quam tollere solemus. Dies gilt nun besonders von dem, was er in lateinischer und griechischer Sprache dichtete oder nachdichtete. Da entstand vieles auch wie in leichtem Spiele, z. B. die griechische Uebersetzung vieler Epigramme Martials, die er in schlaflosen Nächten, wenn sein treues Gedächtnis die Originale ihm gegenwärtig machte, griechisch umbildete; das oben erwähnte Florilegium war aus der so allmählich entstandenen Sammlung in der That nur eine Auswahl, neben welcher viele andre Kleinigkeiten unbeachtet liegen blieben (Epp. p. 212). Er konnte dann mit gutem Grunde auch schreiben: Amici mei multa adhuc similia habent a me: quorum desiderio si morigerus esse vellem, ex Scaligero herba parietaria factus essem, neque ullus esset angulus, in quo nomen meum non exstaret (Epp. p. 269). Und doch gelang ihm alles, was er in solcher Weise entstehen ließ, so völlig, daß er frei zu schaffen, nicht eben nur Uebersetzer zu sein schien. Gewiß hatte jene ganze Zeit, die auf lateinische und griechische Versification so großen Fleiß verwandte und auch in den Schulen Uebungen dieser Art für besonders nützlich hielt, kein besseres Vorbild als eben ihn, der ja auch schon in seinen jüngeren Jahren durch größere Leistungen, durch die lateinische Uebersetzung der Alexandra des Lykophron, des Ajax von Sophokles und der Eumeniden des Aeschylus seine außerordentliche Gewandtheit, zumal in Verwendung des archaistischen Lateins, bewiesen hatte.**) Mit der Vorliebe für das Altlateinische stand er freilich in seiner Zeit ziemlich einsam, und für ein rasch hingeworfenes Paradoxon mochte man die sehr ernst gemeinte Erklärung halten: wenn er des Ennius Gedichte ganz haben könnte, würde er gern die Werke aller jüngeren, des Lucanus, Silius Italicus, Statius ꝛc. dafür hingeben.

Vielleicht hatte er in seinen letzten Jahren nur einen, der ihn völlig verstand und zugleich nach seiner wissenschaftlichen Bedeutung bis zu ihm hinanreichte, den doch in mancher Beziehung ihm sehr unähnlichen Isaak Casaubonus. Die Verbindung der ausgezeichneten Männer scheint in derselben Zeit sich geknüpft zu haben, in welcher Scaliger nach Holland gieng, und ihr Briefwechsel reicht dann bis an das Lebensende desselben. Es hatte aber Casaubonus mit der Correspondenz den Anfang gemacht, und aus Scaligers Erwiderung erkennt man, daß er den jüngeren Gelehrten sofort als ebenbürtig ansah.***) Bald fühlte er sich in herzlicher Freundschaft mit ihm vereinigt, die dadurch nicht litt, daß sie einander niemals von Angesicht zu Angesicht sahen, wie oft dies auch von beiden gewünscht wurde. Als Mann der freien Wissenschaft schätzte Scaliger in Casaubonus vor allem den unvergleichlichen Kenner des Griechischen, dessen Studium bereits wieder einem traurigen Verfalle entgegenzugehen schien.†) Sich

*) Ein Beispiel liefert die Schule zu Dordrecht, die eben damals in der dritten Classe Cäsars Commentarien neben Ovids Metamorphosen und Virgils Georgica stellte. Schotel, De illustre School te Dordrecht (Utrecht 1857) 68. Dieses Buch läßt auch sonst in mancherlei Zügen Scaligers Einfluß auf das holländische Schulwesen erkennen.

**) Bernays 121. Die Uebersetzung der Eumeniden ist freilich verloren gegangen. Der Ajax Lorarius, der zuerst 1574 als Anhang zu Julius Scaligers Gedichte erschienen war, findet sich ganz ebenso wiederholt in der von mir benutzten Ausgabe von 1591.

***) Er schreibt ihm Epp. p. 144 f.: Quantum memoria repetere possum omnes, qui de literis bene meruerunt, nullus succurrit, qui aut meliora quam tu praestiterit, aut de quo praestantiora sperare possimus. Omnia me tua delectant, eruditio, judicium, oratio.

†) So sagt er Epp. p. 220 f.: Te unum novi et memoriae avorum et nostri seculi Graece doctissimum, qui unus in Graecis praestiteris, quae post renatas apud nos bonas literas omnes nunquam praestare potuissent. Die Abhandlung von Vial: Isaak Casaubonus (Hersfeld 1866. 4.) faßt nicht vorzugsweise die philologische Bedeutung desselben ins Auge.

selbst aber erkannte er doch auch wieder als denjenigen, der allein des Freundes Bedeutung richtig beurtheilen könne. Und so erschienen beide vereinigt als die Säulen ihrer Wissenschaft, und sie durften sich sagen, daß auf ihre unverzagte und ausdauernde Thätigkeit das meiste ankomme. Darum ist nun auch Scaliger niemals müde geworden, seinen Freund zu immer neuen Arbeiten anzuregen und das, was derselbe in rascher Folge herausgab, mit Freude zu begrüßen, mit Bewunderung aufzunehmen. Freilich richtete sich dann gerade gegen sie die ganze Heftigkeit derer, welche als Vorkämpfer der kirchlichen Reaction den Humanismus nur insoweit dulden wollten, als er jener sich unterwarf und dienstbar machen ließ, wie er es in Muret und Lipsius gethan hat. Und die Angriffe auf die beiden großen Humanisten waren um so leidenschaftlicher, je mehr sie als Anhänger der reformirten Kirche dieser eine zunächst ganz unzweifelhafte wissenschaftliche Ueberlegenheit sicherten, wie sie auch den Principat im Unterrichtswesen, der schon bisher entschieden auf protestantischer Seite gewesen war, dieser auch für die Zukunft zu erhalten schienen durch die großartigen Anregungen und Förderungen, welche von ihnen ausgiengen. Dabei war beider Männer Stellung doch wieder eine sehr verschiedene. Scaliger hatte in den freien Niederlanden eine Stätte gefunden, die ihn äußerlich unerreichbar für jede Feindseligkeit erscheinen ließ; Casaubonus dagegen, der 1596 nach vierzehnjähriger Wirksamkeit in Genf nach Montpellier übersiedelt, 1599 aber, der Einladung Heinrichs IV. folgend, nach Paris gegangen war, sah bei allen Gnadenerweisungen des Königs jede öffentliche Thätigkeit an der Universität sich versagt und später, als er königlicher Bibliothekar geworden war, gegenüber den 1604 wieder zugelassenen Jesuiten, die anfangs ihn für die katholische Sache zu gewinnen hofften, in eine ganz unhaltbare Position sich gedrängt, aus welcher er endlich nach England sich rettete. Aber man wird doch sagen müßen, daß Scaliger durch jene Widersacher innerlich härter bedrängt worden. Wenn Casaubonus gelegentlich das Urtheil erfuhr, daß er ein aller Künste und Wissenschaften unkundiger Grammaticus sei und namentlich vom Griechischen nichts verstehe, so konnte er darüber lächeln: das Urtheil kam von Gegnern, denen selbst die Fähigkeit fehlte, seine Leistungen zu würdigen. Scaliger dagegen sah nicht bloß seine besten Werke einer kleinlichen Kritik unterworfen, sondern auch die Ehre seines Geschlechts in einer für sein Gefühl unendlich verletzenden Weise angetastet. Wir brauchen hier nur obenhin zu berühren, wie er infolge der Angriffe, welche die Jesuiten Serarius und Scribanius, vor allen aber der auch gegen die Jesuiten schonungslos auftretende Convertit Caspar Scioppius (in seinem Scaliger hypobolimaeus) ihn erfahren ließen, gerade die letzten Jahre seines Lebens unter Aufregungen hingebracht hat, die wissenschaftliche Thätigkeit kaum noch zuzulassen schienen. Dabei sah er nun auch, daß wie in Deutschland, so in Frankreich durch das wüste Treiben der Jesuiten alle edlere Bildung vergieng. Von Frankreich schrieb Scaliger schon 1598 (Epp. p. 575): Tanta hodie in Gallia bonarum literarum cum pietate conjunctarum penuria est, ut qui colonias ejusmodi virorum alio mittere solebamus, ipsi ultro literas ab exteris nationibus emendicare cogamur. Und überall breiteten die Jesuiten, auch von Heinrich IV. mehr und mehr begünstigt, mit Macht sich aus, auch in der lieben aquitanischen Heimat Scaligers, in welche er doch so gern sich zurückgezogen hätte, um da zu sterben, wo sein Vater nach rastloser Arbeit das Leben beschlossen hatte. (Epp. p. 186; vgl. Gassendi De vita Peirescii l. 2.)

Aber die neue Heimat hielt ihn fest, und so wenig er sich an das rauhere Klima derselben gewöhnen konnte, so fest blieb doch im ganzen seine Gesundheit. Eine schwere Krankheit, die er im Frühjahr 1606 zu bestehen hatte, schien seine Kraft nicht erschüttert zu haben; die Nachricht, daß man ihn in Deutschland bereits todt gesagt habe, erheiterte ihn. In solcher Stimmung schrieb er an den Jesuitenfreund Welser, seinen Feinden würde es allerdings wohl erwünscht sein, wenn er todt wäre; aber durch Gottes Gnade lebe er noch, und das Greisenalter kenne er, obwohl bereits 67 Jahre alt, eigentlich nur aus Büchern (Epp. p. 408); ja er konnte versichern, daß er noch zu jeglicher Arbeit als

Jüngling, nicht als Greis sich fühle (404). Er war daher auch in dieser Zeit noch unermüdlich in seinen Studien. Mit seinem Lieblingsschüler Heinsius besprach er eine Bearbeitung des Plautus; viel beschäftigten ihn noch fortwährend die Sammlungen zu einem arabischen Wörterbuche (Epp. p. 577 f., 693 f.) und das Abschreiben arabischer und persischer Handschriften, wobei seine bis in das höhere Alter wunderbar scharfe Sehkraft sich besonders nützlich erwies (Epp. p. 842); noch in den Anfängen der Krankheit, die zum Tode führen sollte, widmete er ein erneutes Studium dem Polybius in Verbindung mit dem Werke des Lipsius De re militari, wobei er auch das römische Pilum, das nach seiner Ansicht noch niemand richtig aufgefaßt hatte, mit Sorgfalt zeichnete; dazwischen setzte er die Correspondenz mit seinen Freunden in gewohnter Pünctlichkeit fort. Allein die gegen Ende des J. 1608 sich entwickelnde Wassersucht, über deren Gefährlichkeit er sich keinen Augenblick täuschte, nöthigte ihn endlich alle Thätigkeit einzustellen. Auf den Tod war er längst gefaßt und die unvermeidliche Entscheidung erwartete er in stiller Resignation und mit Gebeten eines im evangelischen Glauben erstarkten Herzens. Am 21. Januar 1609 um die vierte Morgenstunde starb er, nach schweren Kämpfen noch so sanft, daß das Erlöschen der schwachen Lebensflamme kaum bemerkt wurde. Vier Tage später trug man seine irdischen Ueberreste, unter ehrender Theilnahme der ganzen Bevölkerung, zu Grabe.

Unter denen, die nun um ihn trauerten, war nächst Heinsius keiner so bewegt als Casaubonus, welchem jener über des Lehrers letzte Tage in einem höchst anziehenden Briefe (Epp. p. 829 ff.) Mittheilung gemacht hatte. Er brach in die schmerzlichsten Klagen aus. „Bedauernswerth sind nun alle, welche die Wissenschaften lieben, ich aber bin der bedauernswürdigste von allen: ich habe den Führer bei meinen Studien, ich habe einen unvergleichlichen Freund verloren, verloren meine schönste Zier und meinen Schutz. Wer wird nun, wenn ich ermatte, mir wieder Muth machen? Wer wird mich anregen? Wer wird mich belehren in dem, was ich nicht verstehe? Erloschen ist jene Leuchte unsers Zeitalters, die Zierde Frankreichs, der einzigartige Schmuck Europas".

Die zahlreichen griechischen und orientalischen Handschriften, welche Scaliger gesammelt hatte, kamen durch seine testamentarische Verfügung an die Universitätsbibliothek in Leyden, deren Obhut damals seinem jungen Freunde Heinsius anvertraut war. Vgl. Lucian Müllers Mittheilungen in den Jbb. für Phil. und Päd. 1867, 1, 340 ff. Sie haben später den auf die orientalischen Sprachen gerichteten Studien, die längere Zeit nirgends so wie in Leyden blühten, erfreuliche Unterstützung dargeboten. Wie Scaligers Geist in der holländischen Philologenschule fortgewirkt hat, dies darzustellen kann hier nicht als Aufgabe angesehen werden. **H. Kämmel.**

Schamhaftigkeit. Keuschheit. Wir nehmen diese beiden Begriffe wegen der Einheit der Sache, wodurch beides zu einem und demselben Problem für den Erzieher wird, zusammen, obgleich zwischen beiden ein bestimmter Unterschied statt findet. Nicht jede Verletzung der Schamhaftigkeit ist auch eine Verletzung der Keuschheit, da sie möglicher Weise bloß die Folge einer gewißen Saloperie oder das Zeichen sehr geringer Bildung ist; umgekehrt giebt es eine Art von Unkeuschheit, die sich so sehr ins Dunkel zurückzieht, daß damit ein schamhaftes Benehmen nach außen sich wohl verträgt; giebt es ja doch eine Art übertriebener Schamhaftigkeit, die Prüderie, die nicht selten gerade das verrätherische Zeichen einer wenigstens die Gedanken befleckenden Unkeuschheit ist. Schamhaftigkeit ist die strengste und zarteste, ununterbrochene Bewahrung des Anstandes in Bezug auf die Selbstdarstellung der Person in Haltung, Miene und Geberde, Kleidung und Rede; näher die unüberwindliche Scheu, daß nicht dasjenige, was dem thierisch-sinnlichen Leben, der animalischen Seite des Menschenwesens angehört, zur Erscheinung komme. Die Schamhaftigkeit duldet demgemäß weder eine thatsächliche Entblößung des Körpers, durch die jene zu verhüllende Seite des menschlichen Seins und Lebens ans Tageslicht gestellt würde (weshalb das Gebot der Verhüllung

für das Weib ein noch absoluteres ist, als für den Mann, gegen welches Gebot aber eben darum die im Dienste der Lüsternheit stehende Mode stets in Auflehnung begriffen ist), noch auch eine solche Entblößung durch Wort oder Bild. Die Schamhaftigkeit ist daher ein engerer Begriff, als ihr Gegentheil, die Schamlosigkeit; Lüge, Betrug, Nepotismus u. dgl. wird schamlos genannt, wenn man es nicht einmal für der Mühe werth hält, noch durch einen Schein oder eine Form des Rechts das Unrecht zu maskiren; den aber, der solcher schnöden Dinge sich enthält, oder auch der sich wenigstens schämt, wenn sie auf ihn herauskommen, nennen wir deshalb nicht schamhaft. — Keuschheit dagegen ist die Reinhaltung der eigenen Person von aller derjenigen Entwürdigung, die nicht durch bloßen Anblick des zu Verhüllenden, sondern durch thatsächlichen Misbrauch des Geschlechtslebens vollzogen wird. Dem Misbrauche steht der naturgemäße, unter sittlicher Sanction stehende Gebrauch, d. h. der eheliche Geschlechtsverkehr gegenüber; in dieser Beziehung modificirt sich der Begriff der Keuschheit dadurch, daß sie identisch ist mit Heilighaltung der Ehe. Andererseits ist die Keuschheit nur eine specielle Seite derjenigen allgemeinen Tugend, die als Reinheit des Sinnes, als genaues Maßhalten in allem Begehren das Gegentheil bildet zu jeglicher Art von Lüsternheit, also auch z. B. in Bezug auf Essen und Trinken, in welcher Beziehung der Erzieher schon der dem Kindesalter so häufig anklebenden Naschhaftigkeit als einem Anfang der Lüsternheit überhaupt entgegenzuarbeiten, durch Fernhaltung oder Unterdrückung solcher Untugend der Keuschheit vorzuarbeiten hat.

Die sittliche Nothwendigkeit der Keuschheit darzuthun, ist nicht Sache der Pädagogik; diese stellt sich nur die Frage: 1) ob der Erzieher schon verpflichtet sei, auf dieselbe hinzuarbeiten? 2) ob er dazu überhaupt in Stand gesetzt sei? ob er die erforderlichen Mittel in Händen habe und welches diese Mittel seien?

Der erste Punct könnte nur insofern einem Zweifel unterliegen, als die Keuschheit erst in demjenigen Lebensalter eine Pflicht zu werden beginnt, in welchem sie anfängt gefährdet zu sein, d. h. mit dem Erwachen des Geschlechtstriebs; und wenn es immerhin auch andere Tugenden giebt, die erst vom Manne ausgeübt werden können, die wir aber gleichwohl schon unsern Knaben in Lehre und Beispiel einzuprägen suchen (wie Tapferkeit, Berufstreue, Freimüthigkeit u. dgl.), so hat die Keuschheit das durchaus Eigene, daß, sobald von ihr auch nur gesprochen wird, sie eben damit schon gefährdet, d. h. die Phantasie, die Neugierde des Kindes auf einen Gegenstand gerichtet wird, der ihm noch völlig unbekannt sein, für sein Interesse noch gar nicht existiren soll. Deswegen war es in älterer Zeit, d. h. bis nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts, allgemeine Praxis, wenigstens positiv in jener Richtung nichts zu thun; gerieth ein Sohn auf schlechte Wege, kam eine Tochter zu Fall, so schritt das Gesetz mit Strafen ein und der Vater, wenn er strenge war, stieß das verlorne Kind von sich; aber die vorbeugende Thätigkeit beschränkte sich auf den Katechismus, in welchem bei Gelegenheit des 6. Gebots, wie im Bibelunterricht bei den betreffenden geschichtlichen und didaktischen Stellen, die Unzucht, der Ehebruch als ein schreckliches Laster hingestellt, Keuschheit und Züchtigkeit empfohlen, aber das Nähere, worin diese Tugend und worin jenes Laster bestehe, den Schülern zu ahnen oder zu errathen selber überlassen wurde, die dann freilich auf andern Wegen großentheils schon mehr davon wußten, als gerade die salbungsvollsten Katecheten dachten. Nur in den Beichtstühlen der Jesuiten wurde die Sache einläßlicher erörtert; aber es ist bekannt, daß gerade diesen Explorationen der Vorwurf gemacht wurde, daß sie vornehmlich das unschuldige junge Blut vergiften. Erst der Philanthropismus hat den Erziehern die Pflicht auferlegt, es dabei nicht bewenden zu lassen, sondern das Kind positiv zur Keuschheit anzuleiten. Allein man kann sagen: er hat die Keuschheit auf Kosten der Schamhaftigkeit zu retten und zu sichern versucht. Lag es doch im Geiste der Zeit, auch solche sittlichen Begriffe nicht mehr unbesehen beizubehalten, wie sie eben überliefert waren, sondern sie erst zu untersuchen, ob sie der Vernunft entsprechen. Da fand man nun, daß die Unzucht aller-

dings ein Laster sei, das verderblich auf Leib und Seele wirke; man erkannte insbesondere, daß es, statt die Kindsmörderinnen mit dem Schwert zu strafen, besser wäre, die Jugend so zu erziehen, daß gar keine Verführung mehr möglich sei. Aber desto mehr verfiel der hergebrachte Begriff der Schamhaftigkeit dem kritischen Raisonnement. Dieses gelangte zu der Ansicht, daß es in der That nur Unverstand sei, alles, was auf das Geschlechtsleben Bezug hat, zu einem Gegenstande der Scham zu machen; der Mensch sei doch dadurch nicht entwürdigt, daß er Mann oder Weib, Vater oder Mutter sei; nackt habe ihn Gott erschaffen, und nur die Priester haben mit ihrer Theorie von der Erbsünde die Menschen zu der Unvernunft gebracht, sich dessen, was doch reine Natur sei, zu schämen. Die Philanthropen glaubten, gerade durch die Geheimthuerei mit den Geschlechtsverhältnissen werde die wirkliche Unzucht vielmehr befördert, während, wenn man offen von alledem reden, den Kindern schon, wie einem Medicinstudirenden, die Geschlechtsorgane anatomisch demonstriren und deren Functionen erklären würde, der stärkste Reiz von selber aufhörte. Daß dies praktisch ein schwerer Irrthum ist, hat man längst anerkannt; wenn aber die Aufklärer, wie ihnen jedes Geheimnis schon als solches verhaßt war, auch den über diese Dinge gebreiteten Schleier überhaupt lüften wollten, weil das Natürliche kein Gegenstand des sich-Schämens sei (weil, mit Mephistopheles zu reden, es ein Unsinn und zugleich eine Heuchelei sei, vor keuschen Ohren das nicht zu nennen, was keusche Herzen doch nicht entbehren können): so ist dabei der Kernpunct in roher Weise verkannt, daß der Schöpfer die Entstehung des menschlichen Individuums, die auf der Geschlechtsthätigkeit beruht, mit bewundernswürdiger Weisheit eben darum, weil das Product ein Mensch ist, in ein Dunkel gehüllt hat, das nicht erhellt werden kann und nicht erhellt werden soll; eben weil der Mensch keine Waare ist, die man fabriciren, aber auch kein Huhn, das man im Ofen ausbrüten kann, soll sein Werden ein Geheimnis sein; darum ist auch den Frauen, die die Kinder nicht nur empfangen, sondern sie unter dem Herzen tragen und gebären müßen, ein noch höheres Maß von natürlichem Schamgefühl eingepflanzt, als dem Manne, weil, wenn diese Decke der Scham weggenommen würde, der ganze Proceß, Zeugung, Schwangerschaft und Geburt zu etwas absolut rohem, gemeinem, thierischem würde. Demzufolge ist jene Trennung der Schamhaftigkeit von der Keuschheit, wie sie von den erwähnten Pädagogen angestrebt und empfohlen wurde, ein Unding. — Ob es aber möglich sei, ein Kind in solcher Unschuld zu erhalten, die auf Unwissenheit beruhend zugleich auch eine innere, instinctmäßige Abneigung gegen alles Wissen über diese Dinge in sich schließt, — das ist die zweite, schwierigere Frage. Das Leben selber, in und außer dem eigenen Hause, bringt Anlässe genug, wodurch des Kindes Fürwitz nach diesen Puncten gelenkt wird. Was im Hause der Art vorgeht, also namentlich eine Geburt, kann Fragen nach der Herkunft des kleinen Gastes hervorrufen; auch ohne die Märchen vom Brunnen und vom Storch wird sich ein guterzogenes Kind mit den Antworten begnügen, die man ihm geben kann; wenn ihm diese einmal nicht mehr befriedigend erscheinen, wird es von selber nicht mehr fragen. Aber auch sonst, im Gespräch, in Zeitungen werden Dinge dieser Art berührt, wenn der Knabe die Geschichte von Romulus und Remus, von der Lucretia u. s. f. in seiner Chrestomathie, die von Potiphars Frau, von David und Bathseba in seiner Bibel findet, so liegt wenigstens die Möglichkeit sehr nahe, daß er sich Gedanken darüber macht. Wir wollen nicht mit Campe darüber klagen, daß die Schauspiele von schlüpfrigen Dingen strotzen (worunter das allerhäßlichste die Ballete sind, in denen, wie man neuerlich wenigstens von Paris aus vernimmt, selbst die letzten Hüllen der Schamhaftigkeit abgeworfen werden); denn zu solchen Stücken wird ein vernünftiger Erzieher ein Kind gar nicht mitnehmen oder zulassen; ebenso sind Bildergallerien, in denen Nuditäten zur Schau gestellt werden, nicht für die Jugend geöffnet. Und wenn selbst in Bilderbibeln das Paradies mit Adam und Eva, oder die Geschichte der Susanna und Aehnliches in all-

zugroßer Natürlichkeit dargestellt ist, so wird ein vorsichtiger Vater eben auch eine Bilderbibel, bevor er sie kauft, darauf ansehen, ob sie nicht dergleichen etwas anstößiges enthalte. Aber niemand kann sein heranwachsendes Kind so auf Schritt und Tritt begleiten, daß er sicher wäre, es treffe nirgends auf einen Anblick solcher Art; bringt das ländliche Leben der Unschuld solche Gefahren durch die Roheit der Sitten, so bringt die Großstadt dieselben gerade durch ihre Cultur; Dörpfeld z. B. sagt in seiner Schrift „Die freie Schulgemeinde", Gütersloh 1863. S. 264: „Aus manchen Großstädten, namentlich aus der Hauptstadt Berlin wird bitter geklagt, daß die Eltern ruhig zusehen müßen, wie ihre Kinder durch schmutzige Bilder, die an den Fenstern der Bücherläden hängen, schändlich verführt werden." Darüber kann in der That kein Zweifel herrschen, daß, wenn der Staat, seines sittlichen Zweckes und Charakters sich entledigend, nicht die öffentliche Sitte mit Strenge aufrecht hält, die Erziehung des Hauses machtlos ist. Liegen doch actenmäßig Bekenntnisse von Dirnen vor, daß z. B. der Anblick einer nackten männlichen Statue auf öffentlichem Platze zum erstenmal die Begierde in ihnen erregt habe; unser einem zuckt es ordentlich in der Faust, daß man mit Ohrfeigen dreinfahren möchte, wenn man einen Trupp spazierender Kindermädchen mit Kindern lachend und deutend vor einem Apoll von Belvedere stehen sieht. — Zu all dem kommt aber noch, daß, selbst wenn es gelingt, diese äußeren Gefahren ferne zu halten, der Geschlechtstrieb irgend einmal, vielleicht frühe, erwacht, daß das Kind, daß der heranwachsende Junge an sich selbst eine Entdeckung macht, die nicht nur zu weiteren Reizungen den Anstoß geben, sondern ganz unmittelbar zu Geschlechtssünden führen kann (s. den Art. Geschlechtliche Verirrungen). In keinem Gebiete der Erziehung sieht sich daher der Erzieher dringender darauf hingewiesen, sein Kind noch einem andern, unsichtbaren Führer und Beschützer anzuempfehlen, als in diesem; bleibt sein Kind unschuldig, und geht diese Unschuld in derjenigen Lebensperiode, in welcher die Unwissenheit naturnothwendig aufhören muß, in diejenige Schamhaftigkeit über, die auch dem Manne und dem Weibe noch geziemt, so ist das als ein Geschenk Gottes, als eine glückliche Bewahrung mit höchstem Danke zu erkennen.

Selbstverständlich aber schließt das nicht aus, daß der Erzieher wenigstens diejenigen Mittel alle anwendet, die ihm wirklich zu Gebote stehen. Unterscheiden wir zuvörderst, was das Haus und was die Schule zu thun hat, so ist es in jenem überhaupt nicht diese oder jene einzelne Maßregel, die dem Uebel vorbeugt, sondern der Geist lebendiger und gesunder Frömmigkeit, es ist die ganze Grundlage der Gesinnung, worauf das Hauptgewicht ruht. Ein Kind, das von den Eltern gelernt hat, Gott zu fürchten, ihn als den Allgegenwärtigen und Allwissenden auch in der Einsamkeit vor Augen zu haben, wird dadurch auch vor unzüchtigen Dingen aller Art, selbst vor lüsternen Gedanken bewahrt bleiben oder sie, wenn sie sich einstellen wollen, zu unterdrücken und fern zu halten vermögen. Damit hat sich aber schon von frühester Kindheit diejenige Zucht zu verbinden, die dem Kinde schlechterdings keine Unanständigkeit ungeahndet hingehen läßt. Es wird ihm einfach verboten, sich zu entblößen, sich in der Nacktheit zu betrachten, mit den Genitalien zu spielen; ein Schlag auf die Hand, der unnachsichtlich erfolgt, ersetzt hier alle Erörterungen. Aber früh ist auch das Kind schon empfänglich für den Gegensatz von Ehre und Schande; warum es eine Schande sei, sich zu entblößen, kann man ihm nicht sagen und braucht ihm nicht gesagt zu werden; aber daß das schimpflich, häßlich, gemein sei, das muß man ihm energisch ins Bewußtsein einprägen; es ist ja ein pädagogisch anerkannter Satz, daß in den Jahren des zarten Alters das geschlechtliche Schamgefühl noch gänzlich eingeschlossen, gleichsam eingewickelt ist in das Ehrgefühl. Näher noch kann man sagen: wie das Kind die natürlichen Secretionen als etwas häßliches ansehen lernt, so knüpft sich daran unwillkürlich auch die Vorstellung, daß den Geschlechtsorganen, die ja zugleich für jenen Zweck dienen, die tiefste Verhüllung, gleichsam ein totales Ignoriren gebühre. Eben darum war es, wie oben schon erwähnt, eine grobe pädagogische Verirrung, dem

Kinde eine anatomisch-physiologische Belehrung über dieselben geben zu wollen. — Unter den Gegenständen, vor denen das Kind bewahrt bleiben muß, damit nicht die so eben bezeichneten Einwirkungen wieder aufgehoben werden, ist außer dem, was oben über Bilder, Schauspiele u. s. w. gesagt worden, noch besonders an schlechte Lectüre zu erinnern. Die weltliche Poesie hat von jeher ihre schönsten Worte und Töne der geschlechtlichen Liebe gewidmet; das macht es nun ungemein schwer, unsere Kinder in das Reich der Poesie einzuführen. Von Goethe (s. den Art. Goethes Lectüre) hier gar nicht zu reden, ist auch Schiller, sind selbst Uhland und Rückert nicht völlig frei von einzelnen Stellen, die, dem Reinen vollkommen rein, dem Dichter durchaus zuläßig, doch von einem dreizehn-, vierzehnjährigen Knaben oder Mädchen schon allzugut verstanden werden können. Soll man deshalb die Kinder, bis sie Männer und Frauen sind, mit Heinrich von Eichenfels oder Rosa von Tannenburg abspeisen? Das führt auf die Romanliteratur, über die wir jedoch nicht weiter zu sprechen haben, da darüber schon in einem besondern Artikel das Rechte gesagt ist. Zu dem, was dort u. a. von Beneke und der Fürstin Gallizin (Bd. VII. S. 240) erwähnt ist, fügen wir nur bei, daß auch wir solcher Personen uns erinnern, die in jungen Jahren sogar mit Leseleidenschaft alles, was von Romanliteratur ihnen in die Hände fiel, verschlungen haben und dennoch ohne den mindesten sittlichen Nachtheil aus dieser Periode hervorgegangen sind, wie es ja auch Mädchen und Jünglinge giebt, die viel getanzt und doch, wie sie wenigstens glauben und sich ehrlich bewußt sind, nie eine geschlechtliche Erregung davon empfunden haben. Aber wollten die gefallenen Personen ebenso offen sein, so könnte man diesen Selbstbekenntnissen ganz andere gegenüberstellen, um zu beweisen, wie viele Vergiftungen der Unschuld durch Romane bewirkt worden sind, oder vielleicht richtiger: in wie vielen Seelen die schon insgeheim erregte Lüsternheit dadurch zu hellen Flammen angefacht worden ist. Meinen wir doch aus den Memoiren des Pariser Polizeigenie's Vidocq uns zu erinnern, daß in schlechten Häusern, in die man noch jungfräuliche Mädchen gelockt, dieselben zuerst durch Romanlecture für das Hurenmetier bearbeitet werden. Auch ist es unzweifelhaft, daß gerade solche Schriften besonders verderblich wirken, welche das Laster in ein reizendes, dichterisches Gewand hüllen und ihm seine natürliche Häßlichkeit dadurch benehmen. Andere, in welchen dasselbe in Gestalt derber Späße und roher, unanständiger Reden auftritt, während das Ganze von sittlichem Ernste getragen ist, sind weit weniger gefährlich, woraus wir es uns wohl zu erklären haben, daß englische Frauen, sonst durch ihre steife Prüderie bekannt, dennoch ihre Töchter den Shakespeare unbedenklich lesen lassen. — Nun, das führt uns eben auf den richtigen Punct. Für dasjenige Alter, in welchem die geschlechtliche Unwissenheit, das völlige Ignoriren dieser Seite des menschlichen Daseins, an irgend einem Puncte naturnothwendig aufhört, ist es gar nicht mehr möglich, jede Enthüllung dieser Geheimnisse zu verhüten, ja es ist alsdann nicht mehr die Aufgabe der Erziehung. Wenn aber die ganze sittliche Haltung die Grundgesinnung als eine christliche, als Gottesfurcht und Gewissenhaftigkeit bis dahin recht befestigt ist, dann schadet die Warnehmung dessen, was nun einmal wirklich ist, nicht mehr; dann gewöhnt sich auch das schamhafteste, keuscheste Gemüth daran, diese Dinge als existirend zu wissen, aber sie sittlich zu beurtheilen und seine eigene richtige Stellung dazu zu nehmen. Geht also eine Dichtung nicht darauf aus, die Sünde reizend hinzustellen, das sittliche Gefühl und Urtheil dagegen abzustumpfen, das sittlich Häßliche schön zu machen, so kann sie der reifenden, wohlgezogenen, mit ehrenhaftem Sinn begabten Jugend nicht nur nicht schaden, sondern sie gewöhnt dieselbe daran, das Böse als existent zu kennen, aber eben als Böses. Wäre dem nicht so, so dürften wir auch unserer reifen Jugend z. B. Jeremias Gotthelfs Uli nicht in die Hand geben; wir haben aber noch nie gehört, daß derselbe mit seinem derben Realismus ein junges Herz verdorben habe. Wenn aber solche Lectüre nicht ungünstig wirken soll, so muß ihr das stärkste Gegengewicht durch die ernste, angestrengte Arbeit gegeben werden.

Die Phantasie darf nicht in jenen Regionen sich ansiedeln; alle Gedanken müßen auf die Arbeit, welcher Art sie sei, sich concentriren und nur als Erholung, und zwar nur als ein einzelner Theil derselben, darf eine solche Lecture eintreten. — Ueberhaupt wirkt ja jede einseitige und übertriebene Steigerung des Gefühls und der Einbildungskraft verderblich, wenn nicht in gleicher Weise das Willensvermögen zweckmäßig geleitet und dem Denken eine gesunde Nahrung und Beschäftigung verliehen wird. Daher kommen geschlechtliche Verirrungen so häufig bei Dichtern und Künstlern vor, womit wir freilich nicht sagen wollen, daß dieselben Sünden nicht auch bei Leuten im Schwange gehen, deren Phantasie und Denkvermögen sehr wenig in Anspruch genommen wird. — Auch die sentimentale Verbildung, besonders des weiblichen Geschlechts vermehrt die Gefahr; denn jede Sentimentalität ist eine feine Schwelgerei. Das Allerschlimmste ist freilich, wenn nicht die Tochter, sondern die Mutter vom Teufel der Sentimentalität besessen ist, und dem eigenen Kinde Ideen in den Kopf setzt und Liebesverhältnisse einfädelt, die dann mit einemmale dem Hause zur Schande, dem armen Kinde zum unabsehbaren Unglück ausschlagen. — Selbst eine zu frühzeitige intellectuelle Ausbildung, mit welcher die körperliche Entwicklung nicht gleichen Schritt hält, kann nachtheilig wirken; daraus entsteht leicht eine Neigung zu unnatürlichen Ausschweifungen. — Wie in diesen Beziehungen allen die Erziehung prophylaktisch zu verfahren hat, so endlich hat sie auch den Verkehr zwischen Kindern verschiedenen Geschlechts zu überwachen, daß nicht der harmlose Umgang durch einen Zufall, durch eine den Geschlechtsunterschied zum Bewußtsein bringende Entdeckung oder durch ein sich dazu gesellendes schon verdorbenes Individuum zu einer gefährlichen Annäherung wird. Scherzreden Erwachsener, z. B. eines unbescheidenen Dienstboten, der zwei mit einander täglich umgehende Kinder als ein Liebespaar anredet, werden deswegen nicht viel schaden, weil sie Kindern von gesundem Naturell durchaus widerlich sind; ein kräftiger Knabe wird darob in Zorn gerathen, daß man ihm solch dummes Zeug nachsage, er wird, zumal bei weiterem Heranwachsen, sich auch vor seinen Kameraden solcher Mädchenfreundschaft eher schämen; aber untersagt muß jene alberne Störung des unschuldigen Verkehrs jedenfalls werden; es kann dadurch in dem einen oder dem andern dennoch eine Saite angeschlagen werden, die noch nicht laut werden soll, und die dann im stillen forttönt.

Ueber die Heilung eines der Sünde schon verfallenen jungen Menschen ist schon in dem Art. „geschlechtliche Verirrungen" das Nöthige gesagt; im allgemeinen wird sie nur durch eine gründliche Bekehrung des ganzen Menschen, durch sittliche Erneurung seines ganzen Gedanken- und Willenssystems möglich sein. Die Hoffnung, einen Gefallenen völlig frei zu machen, ist freilich eine nicht sehr große; doch liegen auch nicht wenige Beispiele als Beweis der Möglichkeit vor. Aus einer Erziehungsanstalt ist uns z. B. ein Fall bekannt, daß ein braver Knabe von einer lüsternen Magd wiederholt zu grober Unzucht verleitet, hernach einem tüchtigen Präceptor übergeben worden ist, der, nachdem andre seine Aufnahme verweigert hatten, sich seiner erbarmte und nach kurzer Zeit von der sittlichen Heilung des Schülers so vollkommen überzeugt sein konnte, daß er ihn den andern als Muster des Wohlverhaltens und Fleißes vorstellen durfte; der Knabe war selber froh, von der Verführerin nicht mehr angefochten zu werden.

Was die Schule betrifft, so wird der Lehrer, wo ihn irgend ein Anlaß auf diesen Punct führt, dem leichtfertigen Urtheil der Welt gegenüber den Schülern die Häßlichkeit, die sittliche Verworfenheit des Lasters, wie die daran haftenden verderblichen Folgen für Leib und Seele ohne weiteres Eingehen, ohne langes Predigen, kurz und nachdrücklich einschärfen, so daß ihr Urtheil darüber feststeht, noch ehe sie selber recht wissen, was damit gemeint ist. Ein verdorbenes Subject ist aus der Schule zu entfernen, was freilich durch den gesetzlichen Schulzwang in den niedern Schulen schwerer auszuführen ist, als in den höheren. Wie im Hause, so ist auch in der Schule die

leiseste Unanständigkeit streng zu bestrafen; das Auge des Lehrers muß auch die Gänge der Schüler aus dem Schulhaus und an die Aborte überwachen. Bringt ein Schüler schlechte Bücher oder unzüchtige Bilder insgeheim mit in die Schule, so sind diese zu confisciren und die Urheber des Scandals in Strafe zu nehmen. Leihbibliotheken sollen Schülern niemals offen stehen; nöthigenfalls ist darüber den Eltern durch den Lehrer und, wenn das nicht fruchtet, durch die höhere Behörde das Nöthige zu sagen. Die Lesestücke der Schule selbst dürfen natürlich nichts bedenkliches oder zweideutiges enthalten. Wie in dieser Hinsicht mit dem Lesen der Bibel zu verfahren sei, darüber s. Bd. I. S. 623 und 632 f. Aber auch beim Lesen classischer Schriftsteller ist Vorsicht nothwendig; äußert doch schon Quintilian, daß er nicht den ganzen Horaz mit der Jugend lesen möge, da derselbe Stellen enthalte, welche sittliche Gemüther beleidigen müßten. — Der Lehrer selbst freilich muß sich am allermeisten vor jedem, auch dem entferntesten Scheine hüten, als finde er ein geschlechtliches Wohlgefallen an einer Schülerin.

Ein specieller Punct ist noch die Behandlung des 6. Gebots im Religionsunterricht. Manche Lehrer überschlagen dasselbe ganz, was freilich das Leichteste ist; aber das Gebot steht da, damit es männiglich, also auch die Jugend sich gesagt sein lasse. Wird es übergangen, so verliert es in den Augen derselben sein Gewicht. In höheren Töchterschulen wird es zwar anders zu behandeln sein, als in niederen und als in Schulen für die männliche Jugend, wieder anders in städtischen als in Landschulen, weil der Lehrer immer einerseits die seinen Schülern persönlich drohenden Gefahren, andrerseits den sittlichen Halt, den sie schon durch ihre Familie und ihren Stand haben, im Auge behalten muß. Im wesentlichen aber ists überall die Warnung vor der Thatsünde, die bestimmt ausgesprochen und begründet werden muß, und einläßlicher die Anweisung, wie schon von Anfang Herz und Mund und Auge, Gedanken und Worte rein gehalten werden sollen als vor Gott. Zu Beschreibungen und genauen Definitionen ist da kein Ort, auch nicht zum Sokratisiren. Wohlerzogene Kinder scheuen sich, eine vollständige Erklärung auch nur zu hören; an dem, was sie ahnen, haben sie genug. (Die genauere Ausführung s. in meiner Katechetik, 5. Aufl. S. 351 bis 354.) — Die Einprägung von Bibelsprüchen wird gerade für diesen Zweck in geringerem Maße möglich sein, da die hieher gehörigen (wie aus der Bergpredigt oder aus 1. Cor. 6, 15—18. und ähnliche) schon zu speciellen Inhalts sind; ein schamhaftes Mädchen von 13, 14 Jahren wird den Spruch von den Hurengliedern, vom Hängen an der Hure nicht ohne tiefes inneres Widerstreben hersagen können. Einige wenige Sprüche, wie Josephs Worte: „Wie sollt' ich ein so groß' Uebel thun" ꝛc. oder wie die Ermahnung 2. Tim. 2, 22: „Fleuch die Lüste der Jugend", als Denksprüche fürs Leben mitgegeben, sind an sich angemessener und praktisch wirksamer. Lieder über die Keuschheit memoriren zu lassen, ist schlechthin unpassend, wie solche eigentlich gar nicht in ein Gesangbuch gehören; man kann sie unmöglich singen. — Vor der Entlassung aus der Schule oder aus dem Confirmandenunterricht halten manche Lehrer und Pastoren noch specielle auf diesen Punct bezügliche Ansprachen. Es ist aber sicher das Richtigere, nur solche Schüler und Schülerinnen, deren leichtem Blute besondere Gefahr droht, unter vier Augen vor dem Leichtsinnigwerden zu warnen, sie auf die mit ihrer künftigen Stellung (z. B. als Lehrlinge neben Gesellen, als Kellnerinnen u. s. w.) verbundenen Versuchungen aufmerksam zu machen und ihnen zu sagen, daß man auch ferner nach ihnen fragen und sie im Auge behalten werde. Oft schon hat, wo selbst die Gottesfurcht nicht mehr stark genug gewesen wäre, den Fall zu verhindern, das Andenken an einen treuen Vater oder Lehrer oder an das Wort einer Mutter ein Kind in der Ferne noch gerettet.

Vgl. (außer den betreffenden Abschnitten der pädagogischen Lehrbücher) Strack: „Was hat die Schule zu thun, um die Kinder vor geschlechtlichen Verirrungen zu bewahren," Allg. Schulzeitung 1863 Nr. 18 ff. Palmer: „Was kann der Schullehrer

thun, um seine Zöglinge für Gegenwart und Zukunft vor Sünden wider das 6. Gebot zu bewahren?" im süddeutschen Schulboten 1847 Nr. 21—24. Auch an Kapffs in zahlreichen Auflagen erschienenen Schrift: „Der gefährlichste Jugendfeind" ist zu erinnern. **Palmer.**

Scharfsinn — ist nach dem Wortlaut wie nach dem Sprachgebrauch diejenige Gabe und Fertigkeit des sinnenden Geistes, vermöge welcher dieser bei seinem Urtheilen schneidend scheidet und so die einzelnen Erkenntnisgegenstände reinlich von andern ablöst und darstellt. Gewöhnliches Denken wirft gerne, was einander verwandt oder ähnlich ist, zusammen, bleibt mit seinem Begreifen auf der Oberfläche der Dinge und begnügt sich mit dem Warnehmen der nächsten Ursachen, während der geschärfte Verstand bei seinen Operationen tiefer einzudringen, feinere Unterschiede zu entdecken, ebendarum aber auch da noch Beziehungen aufzuweisen vermag, wo dem Ungeübten die Gegenstände zusammenhangslos auseinanderzuliegen scheinen. Es gehört der Scharfsinn vollständig der logischen Seite des Warnehmens und Begreifens an, und unterscheidet sich von der Feinfühligkeit, als dem Vermögen, den Dingen ihre Eigenthümlichkeit abzuempfinden, von dem tiefsinnigen Ahnen in den dunkeln Gründen der Wesen, sowie von dem blitzartigen Einblicken der Phantasie in die Natur. Ebendarum erfordert der Scharfsinn eine fleißige Uebung und die Zucht der Regel in Handhabung der Denkinstrumente, damit er als der Anatom die richtigen Schnitte mache. Vermöge seiner Natur hat der Scharfsinn sein Hauptgeschäft in den sog. exacten Wissenschaften — der höheren Mathematik, Physik, Astronomie u. dgl., auch die Statistik öffnet ihm ein fruchtbares Feld für Combinationen und Entdeckungen von Regeln; indessen bedarf jede andere Wissenschaft seiner Beihülfe zu ihren Fortschritten, und z. B. die Philologie nach ihrer kritischen Seite ist vielfach an ihn gewiesen, wo es sich nämlich um Herstellung des Textes verdorbener und um Erklärung dunkler Stellen handelt. Eben darum giebt es für den Scharfsinn, obwohl derselbe in der Regel erst dem durchgebildeten Verstande eignet, doch schon Vorübungen in den höheren Lehranstalten und in den Reihen der reiferen Schüler, und es werden erfahrene Lehrer der Philologie wie der Mathematik nicht versäumen, den strebsamen Jünglingen auch nach dieser Seite der Geistesthätigkeit hin offene Wege zu zeigen und jene Freudigkeit zu bereiten, die durch Finden zu weiterm Suchen gespornt wird. Nur möchte sich solches mehr als Beilage denn als Hauptkost empfehlen, während es vor allen Dingen nöthig ist, dahin zu wirken, daß die Jünglinge zunächst bei ihrem Lernen scharfsichtig werden, d. h. das Gegebene genau nach seinen Grenzen und seinem Gehalt ansehen und verstehen lernen, ehe sie sich in das schwierige Gebiet der dem Scharfsinn vorliegenden Combinationen hineinwagen. Auch hat man sich zu hüten, daß nicht das witzige Schnipfeln an der Oberfläche der Dinge mit der ernsten Arbeit des in die Tiefe einschneidenden Urtheils verwechselt werde, und wo ein Strebender sich wollte ganz nur auf diese Seite der geistigen Thätigkeit schlagen, bevor er sich gehörig mit den Wissensstoffen und ihren einfachen Beziehungen vertraut gemacht hat, dem wäre unter Hinweisung auf etwa verunglücktes Urtheilen und Schließen mit besonderem Nachdruck zu bedeuten, wie allzuscharf nur schartig macht. **A. Hauber.**

Schaub. Wenn Friedrich Schaub mit unter die Zahl der gefeierten Pädagogen gerechnet wird, deren Andenken in der deutschen Lehrerwelt auch durch unsere Encyklopädie lebendig erhalten werden soll, so geschieht es deshalb, weil sich dieser Mann durch seine praktische Wirksamkeit einen hohen und wohlverdienten Namen und Ruhm erworben hat. Was er als Schriftsteller geleistet hat, beschränkt sich auf einzelne, wenig umfangreiche Abhandlungen, die aber allerdings bei aller Kürze recht gediegen und inhaltsreich und außerdem zur Charakteristik des Mannes von großer Bedeutung sind, da sie klar und bestimmt die Grundsätze aussprechen, nach denen er sein ganzes

Leben und Wirken plastisch gestaltet hat.*) Und dieses praktische Leben und Wirken Schaubs ist vom Anfang bis zum Ende und nach allen Seiten hin so bedeutungsvoll gewesen, daß er allen Lehrern als ein hohes Muster und Vorbild mit gutem Gewissen kann hingestellt werden. Schaub war ein Schulmann im höchsten und edelsten Sinne des Worts und hat alle Stadien des Schullebens in demselben hohen Geiste und in derselben selbstbewußten Kraft durchlaufen und überall die deutlichsten und bleibendsten Spuren seines Geistes und seiner Kraft hinterlassen; insbesondere aber erkennen wir in ihm das Ideal eines Schulraths. Johann Christian Friedrich Schaub war den 21. Sept. 1786 zu Lindow, einem märkischen Städtchen bei Neuruppin, geboren, wo sein Vater Bürgermeister war. Seine Gymnasialbildung erhielt er auf dem Joachimsthalschen Gymnasium zu Berlin, dessen Director damals Snethlage war. Charakteristisch für seine damaligen Tendenzen ist der Umstand, daß er, als er seine Maturitätsprüfung bereits rühmlichst bestanden hatte, noch ein halbes Jahr auf der Schule blieb, um sich frei von der Examensnoth so recht con amore seinen Lieblingsstudien, dem Griechischen, zu widmen. Seit 1806 studirte er Theologie und Philologie zu Frankfurt a. d. O., wo David Schulz und Johann Gottlob Schneider Saxo seine Lehrer waren. Er studirte mit besonderem Interesse und großem Erfolge die griechische Sprache und Literatur. In diesem Gebiete erreichte er die Höhe selbständiger Forschung und erwarb sich namentlich durch seine grammatischen und lexikalischen Forschungen in der griechischen Sprache später die Hochachtung des berühmten Lexikographen Franz Passow, der auch Schaubs Arbeiten bei seinem Werke benutzte. Im J. 1811 wurde er Lehrer und Alumnatsinspector an der vereinigten Friedrichsschule in Breslau, die sich bald zu einem Gymnasium erweiterte, und blieb daselbst bis zum J. 1826. Er trat mit den bedeutendsten Notabilitäten der Universität Breslau in einen lebendigen wissenschaftlichen Verkehr, z. B. mit Wachler, Steffens, Manso, Passow u. a. Der Mittelpunct seiner Wirksamkeit blieb aber sein Lehramt, in welchem er bald eine solche Virtuosität entwickelte, daß er als einer der ausgezeichnetsten Lehrer der Provinz Schlesien galt und zum Professor ernannt wurde. Auch seine literarische Wirksamkeit stand hier, sowie in seinen späteren Aemtern in unmittelbarer Verbindung mit seinem Schulamte. So las er in der philomathischen Gesellschaft, deren Mitglied er war, die beiden Abhandlungen vor: 1) Beleuchtung der Klagen der neueren Zeit über den gegenwärtigen Zustand der gelehrten Schulen; und 2) Versuch zur Beantwortung der Frage: durch welche Mittel die Gymnasien außer der wissenschaftlichen Reife auch die sittliche zu begründen im Stande sind, oder: wie läßt sich die Bildung der Willenskraft auf den Gymnasien begründen? Auch ein Programm schrieb er in Breslau über die Muttersprache als Unterrichtsgegenstand. Seine späteren Abhandlungen beziehen sich ebenfalls mehr oder weniger auf die Schulpraxis, so die Rede über die Wichtigkeit des Religionsunterrichts auf Gymnasien und über höheres Sprachstudium. Alle diese Schriften sind besonders dadurch werthvoll, daß sie mit wenigen, aber sicheren und festen Strichen die gründlichste Theorie der pädagogischen Praxis zeichnen. Er sprach nur dasjenige aus, was er selbst praktisch bethätigte. Im J. 1826 wurde er zum Director des Gymnasiums in Danzig berufen. Auch in dieser Stellung wußte er sich durch seine klare Einsicht in die Bedürfnisse des höheren Schulwesens, durch die feste Kraft seines Wirkens, sowie durch seine musterhafte Gewissenhaftigkeit und Treue nach allen Seiten hin die größte Hochachtung und Geltung zu erwerben, so daß er 1833 zum Provincialschulrathe in Königsberg ernannt wurde, wo er in Verbindung trat mit den ersten Männern der dortigen Universität, z. B. mit Lobeck, Jacobi und Rosenkranz. Im J. 1838 wurde er in das Schulcollegium zu Magdeburg versetzt und

*) Schaubs gesammelte Schriften sind herausgegeben von Eckstein. Halle. Verlag der Waisenhaus-Buchhandlung 1851. Voran geht eine kurze Biographie Schaubs, eine Lobrede vom Professor Steinhart auf ihn und ein lateinisches Gedicht von Probst Müller.

leitete hier das höhere Schulwesen der Provinz Sachsen 17 Jahre lang mit hoher Einsicht, Kraft und großem Erfolge. Als Schulrath in Magdeburg hat ihn auch der Unterzeichnete kennen und verehren gelernt und sich von dieser Zeit her einen unauslöschlichen Eindruck von seiner Persönlichkeit in seiner Seele bewahrt. Schaub machte auf den ersten Anblick den Eindruck eines Mannes von scharfem Verstande und praktischer Kraft und er hätte wohl wegen des strammen Wesens, mit welchem er überall auftrat, als ein echt preußischer Schulmann können bezeichnet werden. Sogleich seine äußere Erscheinung hatte etwas imponirendes und zwar um so mehr, da er auf das Aeußere und die erscheinende Persönlichkeit keinen Werth legte, sondern nur die Sache walten ließ. Er war sich stets dessen vollkommen bewußt, was er wollte und sollte, und trat daher mit großer Sicherheit auf, und wie ihm selbst alles ungewisse, schwankende, halbe und weichliche fern lag, so verlangte er auch von anderen Gründlichkeit, Sicherheit und Festigkeit. Wir Lehrer bezeichneten ihn damals als ein lebendiges Gesetz, denn ein personificirtes Gesetz war er insofern, als er nichts durchließ, was nicht in der Ordnung war, stets auf den Grund gieng und sich nichts vormachen ließ, was nicht mit der Wahrheit stimmte, aber er verdiente auch den Namen eines lebendigen Gesetzes, weil er das Gesetz nicht als eine abstracte Formel handhabte, sondern bei aller Gesetzesstrenge den Personen und individuellen Verhältnissen gerecht zu werden wußte. Er war in der That ein Ideal eines tüchtigen Schulraths. So streng, scharfblickend und unerbittlich in der Durchführung des Rechten und Nothwendigen er in amtlicher Beziehung sich darstellte, so human und rücksichtsvoll war er gegen die Person des Lehrers. Nichts lag ihm ferner, als die Geltendmachung amtlicher Macht und Würde. Dieser Mittel bediente er sich niemals und brauchte sich ihrer nicht zu bedienen, da er nur seine innere Gediegenheit, reiche Erfahrung und Klugheit walten zu lassen brauchte, um in der freisten und natürlichsten Weise das Rechte durchzusetzen. Gegen die Personen war er freundlich, zuvorkommend und stellte sich zu ihnen als Gleichen, so daß er mit vielen derselben in ein freundschaftliches Verhältnis trat. Wie er große Forderungen an den echten Lehrer stellte und eine hohe Idee von seiner Wirksamkeit hatte, so that er auch alles, um die äußere Lage verdienter Lehrer sorgenfrei und ihren Wünschen entsprechend zu gestalten. So verband sich in den zahlreichen Lehrercollegien, über welche er gesetzt war, mit dem Gefühl der Hochachtung und Verehrung, das seine gediegene Wirksamkeit erweckte, das Gefühl des Vertrauens und der Zuneigung. Schaub war ein allgemein verehrter Mann, auf welchen die ganze so hochgebildete Lehrerwelt Sachsens mit Stolz und Hoffnung hinblickte und selbst in der aufgeregten Zeit des Jahres 1848 hat sich, so viel wir wissen, gegen ihn kein Widerspruch und keine Unzufriedenheit kund gegeben.

Wie er selbst eine praktische Natur war, so verlangte er, daß sich auch im Unterrichte alles werthvolle als eine praktische Kraft erweisen sollte. Er achtete die Wissenschaft von ganzer Seele und nicht bloß diejenige, in welcher er selbst ein bewährter Kenner war, sondern jede tüchtige Leistung in allen Gebieten. Aber als Unterrichtsgegenstand galt ihm jede Wissenschaft und jede Sprache nur in so fern etwas, als sie sich als eine bildende Kraft bewährten. Er gab dem wissenschaftlichen Unterricht zur Geistesentwicklung dasselbe Verhältnis, welches zwischen der Nahrung und der Bildung des Körpers stattfindet. Gründliches Lernen, sagt er an einer Stelle seiner Abhandlungen, hat auf den Geist denselben Einfluß, wie gesunde Nahrung auf den Körper; so wenig diese nur ein einzelnes Glied stärkt, sondern das Gedeihen des ganzen Körpers befördert, eben so wenig bildet gründliches Lernen ein einzelnes Vermögen des Geistes, sondern nährt die ganze geistige Kraft. In die Entbindung der geistigen Kraft setzte Schaub den letzten Zweck und Werth des Unterrichts und damit hieng denn auch dasjenige zusammen, was er Lehrmethode nannte. Eine Methode, die gewißermaßen als etwas apartes neben dem Unterricht herläuft und abgesehen von diesem aus gewißen Künsteleien bestände, hielt er für ein Unding. Die rechte Lehrmethode hatte ihm ein

gründliches Wissen zur absoluten Voraussetzung. Er erklärte sie für die innere Bahn, auf welcher der erkennende Geist in einer Wissenschaft fortschreitend sich bewegt oder vielmehr für den sich fortbewegenden Geist selbst. — Mit dieser Ansicht, daß ein guter Unterricht das Mittel für die Entwicklung der Geisteskraft ist, hieng dann auch seine weitere Ueberzeugung von der untrennbaren Einheit des Unterrichts und der Erziehung zusammen. Jede Lehranstalt ist nach ihm eine Erziehungsanstalt, sie mag wollen oder nicht; denn wo gelehrt wird, wird auch gebildet, und wo gebildet wird, auch erzogen; kein Unterricht ist denkbar, der nicht irgendwie, gut oder schlecht, einwirkte auf die Gesinnung und durch diese auf Wollen und Handeln. Unterricht und Erziehung lassen sich auf keine Weise trennen, sondern sie sind so innig verbunden wie Erkenntnis und Wille in dem einen ungetheilten Geiste. Der Mensch soll ein Ebenbild Gottes sein: dieses wird er aber durch Sittlichkeit d. h. durch gottähnliche Gesinnung, die in der Liebe sich kund thut, in der Liebe, die sich demüthigt vor ihrem Schöpfer und kein anderes wahres Leben kennt, als den Willen Gottes zu erkennen und zu üben. Die sittlich-religiöse Gesinnung ist der letzte Zweck aller Erziehung und auch die Schulen haben ihren Beruf zu dieser Erziehung nicht bloß anzuerkennen, sondern sich zu einer heiligen Angelegenheit zu machen. Sie haben aber zu diesem Behuf nur zwei Mittel, nämlich den Unterricht und die sogenannte Zucht oder die Disciplin, aber der Unterricht ist das Hauptmittel und wirkt, wenn er gut ist, nothwendigerweise sittliche Gesinnung und sittliche Kraft; dagegen verderbt er auch sittlich, wenn er schlecht ist. Der Zweck der Zucht ist, einen Geist der Ordnung und der guten Sitte unter den Schülern hervorzubringen und aufrecht zu erhalten; denn wenn diesem auch nicht ein absoluter Einfluß auf die Sittlichkeit beizumessen ist, so darf er doch keineswegs fehlen, weil, wo er mangelt, nothwendig Roheit entsteht, die zwar an sich noch keine Unsittlichkeit ist, weil sie nicht absichtlich, sondern ein bloßes Herrschen des Naturtriebes ist, dennoch aber das Gedeihen der Sittlichkeit erschwert und aufhält. Weit nachtheiliger freilich ist es, wenn der Zweck der Zucht durch falsche Mittel erstrebt wird, weil dies die Sittlichkeit geradezu untergräbt. In diesen Fehler verfallen alle die, welche durch übertriebene Auszeichnung und durch entwürdigende Beschimpfung auf ihre Schüler wirken, jene erzeugt Eitelkeit und Selbstsucht, diese Niederträchtigkeit und Schamlosigkeit: Heuchelei haben beide zur Folge. Ein anderer unlauterer Beweggrund ist die Erregung allzugroßer Furcht durch harte Strafen. Auch die Anreizung des Ehrgeizes der Schüler hält Schaub für ein mißliches Motiv der Disciplin, wenn es auch fürs erste bei manchen Individuen nicht wohl entbehrt werden könne.

Außer der schlechten Schulzucht stört nach Schaub die sittliche Ausbildung der Schüler ein schlechter Unterricht. Die sittlichen Nachtheile eines schlechten Unterrichts sind ihm noch viel größer, als die wissenschaftlichen. Weiß der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schüler nicht zu wecken und zu fesseln, so gewöhnt dieser sich an ein dumpfes Hinbrüten und er verfällt entweder auf Possen und lose Dinge, oder es erwachen in ihm sündliche Neigungen und böse Begierden, und die Uebel sind überhaupt nicht zu berechnen, zu denen in solchen Stunden der Grund gelegt wird. Eben so ist ein Unterricht sittlich nachtheilig, wenn er der Strenge ermangelt, d. h. wenn der Lehrer nur immer Sorge trägt, daß es seinen Schülern nicht sauer werde: eine Methode, die für das frühere Alter nicht ganz verwerflich, für das reifere aber durchaus schädlich ist; denn sie erzeugt Schlaffheit, Arbeitsscheu und Hang zur Gemächlichkeit. Ebenso ist für das Sittliche ein ungründlicher und oberflächlicher Unterricht schädlich, aus solchem Unterricht entwickelt sich theils Irrglauben und Aberglauben, theils Wissensdünkel, Geschwätzigkeit und Sophistik. Darum ruht das Heil der Jugend, ja auch das Heil der Gemeinden und der Staaten auf tüchtigen Lehrern. Nur solche sollten zu Lehrämtern zugelassen werden. Schon ein einziger untüchtiger Lehrer stiftet unsägliches Unheil. Daß ein solcher den übrigen Lehrern ihr Amt erschwert, ist noch der geringste Nachtheil, weit größer ist der sittliche Schaden, den er stiftet. Ein Haupt-

gewicht zur Förderung der Sittlichkeit legte Schaub auf den Religionsunterricht. Wahre, gründliche Unterweisung im Christenthum, sagt er, sollte daher auch einer jeden Schule das Fundament aller Bildung sein; dann würde die Sittlichkeit gedeihen, die echt christliche, gottähnliche Gesinnung dauerhaft begründet werden. Zur Gründlichkeit des Religionsunterrichts rechnet aber Schaub ganz besonders die Ausgleichung des religiösen Glaubens mit dem fortschreitenden wissenschaftlichen Bewußtsein des Schülers, damit dieser erkenne, daß der christliche Glaube die Prüfung der fortschreitenden Vernunfterkenntnis nicht zu scheuen braucht. Auf diesen Punct nimmt er in seiner Rede über die Wichtigkeit des Religionsunterrichts auf Gymnasien besonders Rücksicht.

Das sind denn einige der wichtigsten Ideen, auf denen Schaubs Leben und praktische Wirksamkeit beruhen und wodurch er in allen Kreisen, in die er mit seiner scharf zugespitzten Persönlichkeit thätig wirksam eintrat, vielen Segen gestiftet hat. Er starb am 12. Sept. 1855, nachdem er so eben von einer Dienstreise zurückgekehrt war. Er liegt begraben in Magdeburg, „wo ihm, „„dem Hochverehrten,““ auch die dankbaren Gymnasiallehrer der Provinz Sachsen ein Marmorkreuz als sichtbares Zeichen ihrer innigen, nie erlöschenden Pietät auf seinem Grabe errichtet haben."

† Dr. Deinhardt.

Schiller, Johann Christoph Friedrich v. — Von den großen Dichtern, welchen Deutschland seine zweite classische Literaturperiode verdankt, gewährt kein anderer gerade dem Pädagogen ein so unmittelbares und mannigfaltiges Interesse als Schiller: seine Dichtungen bieten namentlich für die höhere Schulbildung einen leicht und wirksam verwendbaren Stoff; er selbst hat sich um die Beantwortung der pädagogischen Grundfragen mit dem gründlichsten Ernste bemüht, dessen Zeugnisse uns nicht bloß zerstreut in allen seinen Werken begegnen, sondern welchem wir auch umfassende Schriften von in allgemeinerem Sinne pädagogischer Tendenz verdanken; und endlich stellt sein ganzer Lebensgang der Jugend das ermunternde und erhebende Bild eines Menschen vor Augen, welcher durch die Kraft des Willens und der Begeisterung den von Gott in ihn gelegten „Idealmenschen" in stetig fortschreitendem Reinigungsprocesse von den Schlacken des Natürlichen mehr und mehr befreit, den sinnlichen Stoff mit der beherrschenden Kraft des Geistes durchdrungen und so das ihm vorgesteckte Ziel seines Berufes allen äußern Hindernissen zum Trotz herrlich erreicht hat.

Wenn nun die folgende Darstellung der pädagogischen Bedeutung Schillers mit diesem letzten Puncte beginnt, als demjenigen, welcher auch für die übrigen beiden bedingend ist, so wird es zweckmäßig sein, die Hauptmomente im äußeren Leben des Dichters kurz hervorzuheben, theils damit der Leser des der folgenden Entwicklung zu Grunde liegenden Thatsächlichen bequem sich erinnere, theils auch damit einzelnes, was durch die an Schillermythen reiche biographische Tradition unrichtig dargestellt worden ist und heute noch seinen verwirrenden Einfluß nicht ganz verloren hat, auf Grund des urkundlichen Materials, wie es uns jetzt namentlich in den zahlreichen Schillerbriefen vorliegt, seine Berichtigung erfahre. — Schiller war 1759 und zwar, nach dem bestimmten Zeugnisse seines Vaters und älterer Briefe von Körner, Goethe und ihm selbst, am 10. November geboren; nicht am 11., vielmehr ist dieser, sein Tauftag, erst infolge der irrthümlichen Angabe eines Taufscheins später — und allerdings auch von Schillers Familie und Freunden, ja von ihm selbst — als sein Geburtstag gefeiert worden. Sein Vater war damals als Lieutenant bei den württembergischen Truppen in Hessen im Felde, während die Mutter, Elisabeth Dorothea, Tochter des einst wohlhabenden, nachher aber in seinen Vermögensverhältnissen zurückgekommenen Wirthes und Bäckers Kodweiß in Marbach, mit ihren Kindern in ihrer Vaterstadt wohnen blieb, bis ihr Mann, welcher unterdes Hauptmann geworden war, nach Beendigung des siebenjährigen Krieges Ende 1763 in Schwäbisch-Gmünd als Werbeofficier stationirt wurde, mit der Erlaubnis jedoch, in Lorch an der Rems zu

wohnen, wohin er jetzt mit Weib und Kind übersiedelte. Hier wurde Schiller von dem würdigen Pfarrer Moser zugleich mit dessen Sohne unterrichtet und verlebte mit seiner zwei Jahre älteren Schwester Christophine drei glückliche Kinderjahre, wie sie eben nur in einer freien ländlichen Umgebung erblühen, welche den kindlichen Geist stets auf eine ihm entsprechende Weise anregt und ihn doch nicht durch die Masse fortwährend wechselnder Eindrücke überwältigt. Im December 1766 wurde der Vater zu einem Regimente in Ludwigsburg versetzt, wo Schiller als Zögling der lateinischen Schule namentlich den Unterricht des Lehrers der zweiten Classe, des Oberpräceptors Jahn, zu seinem bleibenden Vortheil genoß, bezüglich seiner Fortschritte im Lateinischen, Griechischen und Hebräischen die rühmlichsten Zeugnisse erhielt und auch bei dem Landexamen in Stuttgart, welches dem künftigen Theologen die Thüre zu den Klosterschulen öffnen sollte, wiederholt als „ein hoffnungsvoller Knabe", der nur öfter durch Kränklichkeit aufgehalten werde, sich bethätigte (1771: Lateinische Elegie an den Special der Schule, Magister Zilling). Allein sein Lebensgang wurde in andere Bahnen gelenkt durch den keinen Widerspruch gestattenden Willen des Herzogs Karl, welcher ihn am 16. Januar 1773 in die 1770 auf der Solitude bei Stuttgart begründete „Militärische Pflanzschule" aufnahm, die 1775, in demselben Jahre, in welchem der Hauptmann Schiller als Aufseher der herzoglichen Hofgärtnerei nach der Solitude versetzt wurde, unter dem Namen der „Herzoglichen Militärakademie" nach Stuttgart verlegt ward, aber erst am Schlusse des Jahres 1781, als Schiller die Anstalt bereits verlassen hatte, den Namen der „Hohen Karlsschule" und mit ihm die Privilegien einer Universität erhielt: ein „Karlsschüler" im strengsten Sinne ist also Schiller nie gewesen. Die Vorbereitung auf das theologische Studium konnte hier nicht fortgesetzt werden, und Schiller wandte sich, nachdem er während des ersten Jahres nur in den Gegenständen des gewöhnlichen Gymnasialunterrichtes fortgearbeitet hatte, dem Studium der Jurisprudenz zu, von welchem er jedoch schon 1775 zu dem der Medicin übergieng. Wichtiger, als die auf allerhöchsten Befehl verfaßte Charakteristik seiner selbst und seiner Mitzöglinge und als die panegyrischen Elaborate auf die Geburtstage der Gräfin Franziska von Hohenheim, sind von seinen in der Anstalt verfaßten schriftstellerischen Versuchen die beiden Abhandlungen über die „Philosophie der Physiologie" (1779) und „Ueber den Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen" (1780), welcher letzteren das der ersteren noch verweigerte Imprimatur zuerkannt wurde. Als der Verfasser am 14. December 1780 aus der Militärakademie entlassen und gleich darauf als Regimentsmedicus ohne Porteepée mit 18 Gulden Monatsgage im Regiment des Generals Augé zu Stuttgart angestellt wurde, waren „die Räuber" bereits hinlänglich vorbereitet, um zur Ostermesse 1781 auf Kosten des Dichters im Druck erscheinen zu können, auch einzelne Vorläufer der 1782 in der „Anthologie" herausgegebenen Gedichte waren schon in der Militärakademie veröffentlicht worden (in dem von dem Professor Haug herausgegebenen Schwäbischen Magazin von gelehrten Sachen 1776: der Abend; 1777: der Eroberer). Von den beiden Reisen, welche Schiller zur ersten (13. Januar 1782) und zu einer späteren Aufführung seiner Dichtung (Mai desselben Jahres) nach Mannheim unternommen hatte, kam die zweite zur Kunde des Herzogs und wurde so Veranlassung, daß der Dichter dem von seinem ungnädigen Herrn auf ihn gelegten Bann in Begleitung seines Freundes A. Streicher am 17. September 1782 durch die Flucht von Stuttgart nach Mannheim sich entzog. Aus dem Schmerz getäuschter Hoffnungen, welchen er namentlich der Engherzigkeit des Mannheimer Intendanten, Freiherrn Heribert von Dalberg, verdankte, und aus dem Irrsal vergeblicher und unsteter Wanderungen nach Sachsenhausen und Oggersheim heraus, während dessen er gleichwohl die geniale Kraft hatte, „die Verschwörung des Fiesko zu Genua" zu vollenden und „Luise Müllerin" zu beginnen, fand er (December 1782) ein stilles, aber bescheidenes Asyl auf dem Gute der Frau von Wolzogen, Bauerbach bei Meiningen, wo er Muße fand, nicht allein das zuletzt genannte „bür-

gerliche Trauerspiel", welches bei seiner Herausgabe auf Iffland's Veranlassung den neuen Titel „Kabale und Liebe" erhielt, zu vollenden, sondern auch Plan und einzelne Scenen zu „Don Karlos" zu entwerfen, ja schon an eine Bearbeitung der „Maria Stuart" zu denken. Doch zog es ihn aus dieser ländlichen Einsamkeit bald wieder in die belebende Nähe der Bretter, welche die Welt bedeuten. Am 27. Juli 1783 kam er wieder in Mannheim an, und es gelang der herzlosen Klugheit Dalbergs, den hülflosen Dichter durch einen Contract, bei welchem die Kasse des Theaters viel und die Schillers blutwenig gewann, auf beinahe zwei Jahre der Mannheimer Bühne dienstbar zu machen. Daß übrigens diese sorgenvolle Dienstbarkeit die Schöpferkraft seines Geistes nicht zu dämpfen vermochte, bezeugt das Erscheinen des Fiesko (Anfang d. J. 1783), der „Kabale und Liebe" (1784), der „Rheinischen Thalia" mit den ersten Abschnitten des „Don Karlos" (December 1784). Seine Aufnahme in die Mannheimer Deutsche Gesellschaft, in welcher er am 26. Juli 1784 die Abhandlung über „Die Schaubühne, als moralische Anstalt betrachtet", vortrug, und seine Ernennung zum herzoglich weimarischen Rath, welche am 27. December zu Darmstadt durch Karl August erfolgte, fielen als Sonnenblicke in ein trübumwölktes Leben hinein. An anregendem Umgang fehlte es dem Dichter freilich in Mannheim nicht; aber folgenreicher, als seine Beziehungen zu den dortigen Schauspielern und Literaturfreunden und als sein Verhältnis zu Margarethe Schwan und Frau v. Kalb, wurde für ihn der Freundschaftsbund, welcher durch die im Juni 1784 an ihn gelangten Briefe von Körner in Dresden und Huber in Leipzig eingeleitet wurde. Schillers Antwort folgte zwar erst im December, als ihm die Mannheimer Verhältnisse immer unleidlicher wurden, bald darauf aber seine Uebersiedelung nach Leipzig, wo er am 17. April 1785 ankam, um dann im folgenden Monat in dem nahen Gohlis eine ländliche Wohnung zu beziehen. Das hier verfaßte „Lied an die Freude" drückt den Seelenjubel aus, mit welchem der Dichter von einem schweren alten Banne sich befreit fühlte und des Eintritts in eine neue Periode seines Lebens und Strebens sich bewußt wurde, als er in diesen Freundeskreis eintrat, in welchem er ebensowohl für seine äußere Bedrängnis mitfühlende Herzen und hülfbereite Hände, als für seinen Dichterberuf das ermuthigendste Verständnis fand. Völlig aber wurde seine Freude erst, als er am 13. September das Gartenhäuschen in Körners Weinberg zu Loschwitz bei Dresden bezog. Während der fast zweijährigen Muße, welche er in Dresden genoß und in welche die Bekanntschaft mit Fräulein von Arnim doch wohl eher fördernd, als hemmend und zerstreuend eingriff, bildete Don Karlos (veröffentlicht 1787) den eigentlichen Mittelpunct seiner Thätigkeit, zu welchem auch seine Studien über den Abfall der vereinigten Niederlande (erschienen 1788) in Beziehung standen. Die „Philosophischen Briefe" faßten die von übersprudelndem Gefühl und von Phantasie getragenen philosophischen Gedanken aus der Zeit des jugendlich gährenden Werdens des Dichters abschließend zusammen (außer dem letzten, 1786 vollendet). Er brauchte und suchte nun neue Anregung, und so finden wir ihn am 21. Juli 1787 in Weimar, wo er sich übrigens, trotz der Berührung mit bedeutenden Menschen dort und in Jena, nicht recht heimisch fühlte. Bei Gelegenheit eines Besuches bei seiner in Meiningen verheiratheten Schwester und bei der Familie von Wolzogen zu Bauerbach am Schlusse des Jahres wurde er durch letztere mit Frau von Lengefeld in Rudolstadt und ihren beiden Töchtern, Karoline, damals mit Herrn von Beulwitz, später mit Schillers Freund, Wilhelm von Wolzogen, verheirathet, und Charlotte bekannt. Ohne sich selbst schon recht klar darüber geworden zu sein, was ihn eigentlich dorthin zog, ließ er sich am 20. Mai 1788 in Volkstädt bei Rudolstadt nieder und dehnte seinen dortigen Sommeraufenthalt bis zum 13. November aus, wo er nach Weimar zurückkehrte, nachdem er auch am 9. September mit dem unterdes aus Italien zurückgekehrten Goethe zu Rudolstadt seit den Tagen der Militärakademie wieder zum erstenmal persönlich sich begegnet hatte. Die im März 1789 erfolgte Berufung zum außerordentlichen

Professor der Geschichte in Jena rief ihn am 11. Mai von Weimar dorthin. Bereits am 2. August war er mit Charlotte von Lengefeld einig und am 22. December gab die Mutter ihre Einwilligung zu der Verbindung, welche, nachdem um die Jahreswende ein Jahresgehalt von 200 Thalern von Karl August und der Hofrathstitel von dem Herzoge von Meiningen sich eingestellt hatte, am 22. Februar 1790 vollzogen wurde. Nun hatte Schiller zwar nicht einen ihm völlig entsprechenden amtlichen Beruf, aber doch einen festen Wohnsitz gefunden, von welchem aus zugleich der anregende Verkehr mit den Weimarer und auch mit den Leipziger und Dresdener Freunden sich leicht unterhalten ließ. Leider zog er sich auf einem Besuche, welchen er um Neujahr 1791 mit seiner Frau bei dem Coadjutor Dalberg zu Erfurt machte, durch ein Katarrhfieber ein tückisches Brustübel zu, das ihn nicht wieder verließ und der Hauptgrund seines frühen Todes wurde. Heilsamer, als die im darauf folgenden Sommer unternommene Badereise nach Karlsbad, war für ihn die den Geber noch mehr, als den Empfänger, ehrende Gabe des Herzogs von Augustenburg und des Grafen Schimmelmann, welche ihm (27. Nov. 1791), auf drei Jahre ein jährliches Geschenk von tausend Thalern anboten, in dessen Genusse der Dichter nun auch den Besuch, durch welchen ihn seine Mutter und seine jüngste Schwester kurz nach seiner Ernennung zum französischen Ehrenbürger (26. Aug.) im Herbste 1792 erfreut hatten, durch einen längeren Besuch seiner schwäbischen Heimat erwidern konnte, wo er zuerst in Heilbronn, dann in Ludwigsburg und zuletzt in Stuttgart vom 8. August 1793 bis Mai 1794 sich aufhielt. Erfrischt und voller Entwürfe und Arbeitslust kam er am 15. Mai in Jena wieder an. Am 13. Juni schrieb er an Goethe, um diesen zur Mitarbeit an den „Horen" einzuladen (1795—1797 in drei Jahrgängen erschienen). Durch das innigere Verhältnis zu Goethe, welches jetzt dem schon im vorhergehenden Jahre mit Wilhelm von Humboldt begründeten zur Seite trat, wurde im Wechselverkehre geistigen Gebens und Empfangens in den reichen Stoff, welchen Schiller durch philosophische und historische Studien angesammelt hatte, der zündende Funken dichterischer Gestaltung geworfen. Nachdem er nämlich in seinem Don Karlos einerseits eigentlich die erste Periode seines Dichtens zum Abschluß gebracht, andererseits aber schon durch die dichterische Form gezeigt hatte, daß er in die zweite Periode seines Kunststrebens eingetreten sei, hatte er sich vorerst von dem poetischen Schaffen zurückgezogen, damit er durch anderweite Studien erst die Mittel gewinne, um den höheren Anforderungen, welche er nun selbst an sich stellte, genügen zu können. Aus den Jahren 1786—1794 enthalten seine Werke nicht mehr als 7 Gedichte, und die drei bedeutenden von diesen, die Resignation, die Götter Griechenlands und die Künstler, tragen deutlich das Gepräge der philosophischen Gedanken, welche ihn in dieser Zeit vorzugsweise beschäftigten und deren Ausdruck die in der Thalia (1787—91), der Neuen Thalia (1792—93), dem Teutschen Merkur und der Allgemeinen Literaturzeitung niedergelegten Abhandlungen und Recensionen gewidmet sind. Daneben sammelt die Beschäftigung mit den „Historischen Memoires" und mit der Geschichte des dreißigjährigen Kriegs (im Historischen Calender für Damen 1791—93) geschichtlichen Stoff, und durch die Uebersetzungen aus Euripides und Virgil wird der ästhetische Gesichtskreis erweitert und die freie Beherrschung der poetischen Form gefördert, wogegen der Dichter in der Bearbeitung novellistischer Stoffe zur eigenen Erholung und zur Unterhaltung anderer nur ausruht („Verbrecher aus Infamie" in der Thalia 1787; „Geisterseher", ebendas. bis 1789; „Spiel des Schicksals" im T. Merkur 1789). Die beiden umfassendsten und vollendetsten der philosophischen Abhandlungen, die „Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen" und die „Ueber naive und sentimentalische Dichtung" wandern dem Stoffe und ersten Entwurfe nach noch aus der Periode der philosophischen Vorbereitung in die der poetischen Production mit hinüber und erscheinen in den Horen in abschließender Form (1795 u. 96). Zugleich aber bekundet gleich in dem ersten Horenjahr 1795 der reiche Blütenschmuck von nicht weniger als 46 Gedichten, die größten-

theils entweder in den Horen, oder in dem Musenalmanach (5 Jahrgänge 1796 bis 1800) veröffentlicht wurden, den neuen Frühling, welcher dem Dichter aufgegangen ist, darunter Gedichte wie „die Macht des Gesanges", „das Ideal und das Leben", „die Ideale", „der Spaziergang." Während das Xeniengewitter (1796) sich entlädt, in welchem doch Schiller der eigentliche τερπικέραυνος war, und nachdem die literarische Atmosphäre dadurch gereinigt ist, versucht er seine Kraft zunächst noch in minder umfangreichen lyrischen, lyrisch-didaktischen und epigrammatischen Gedichten und seinen Balladen und faßt schließlich die ganze Fülle dieser lyrisch-epischen Dichtungen in dem „Lied von der Glocke" zusammen. Aber noch im letzten Jahre des Jahrhunderts tritt er in voller Rüstung auf seinem eigentlichen Felde mit dem gewaltigen Wallenstein hervor. Es mußte ihm jetzt, wo er seinen eigentlichen Beruf, als dramatischer Dichter zu wirken, völlig wiedergefunden hatte, ebenso förderlich als wünschenswerth sein, in näherer Verbindung mit der Bühne zu leben, und dies wurde ihm zu Theil, als er am 14. Dec. 1799 nach Weimar übersiedelte, wo er nun, da die Unterhandlungen wegen einer Berufung nach Berlin zu keinem Resultat führten, bis an sein Ende blieb, im reinsten, nur durch seine Kränklichkeit getrübten, häuslichen Glück, im ganzen auch in erwünschten geselligen Verhältnissen und — zumal im Vergleich mit früheren Zeiten — in befriedigendem äußerem Wohlstande. Der anregenden Beziehung zu dem dortigen Theater verdanken seine Bearbeitungen des Macbeth (1800), der Turandot (1801) und der Phädra (1802) ihre Entstehung, und der Parasit, der Neffe als Onkel (beide 1803), die „Huldigung der Künste" (1804) beweisen, wie bereitwillig und würdig er auch zufälligeren Wünschen und Anlässen auf diesem Gebiete zu dienen wußte. Aus der ursprünglichsten Kraft seines großen Genius heraus aber bezeichnete er von nun an jegliches Jahr mit einem dramatischen Meisterwerke: 1800 wurde Maria Stuart, 1801 die Jungfrau von Orleans, auf der Jahresgränze zwischen 1802 und 1803 die Braut von Messina, 1804 Wilhelm Tell vollendet, und noch in seinem Todesjahre 1805 hat er uns mit dem imposanten Torso seines Demetrius beschenkt. Er starb am 9. Mai 1805, wie ein Held mitten im glänzendsten Siegeslauf, „auf der Höhe seiner Kunst und seines Ruhmes, er selbst nach den vorausgegangenen Kämpfen in seinem ganzen Wesen gehoben und verklärt, gereinigt von den Schlacken, welche in früheren Jahren das reine Gold seines Wesens und Strebens verhüllten." Am Abend des 11. Mai bestattete ihn eine kleine Zahl von Verehrern in der Stille auf dem alten Kirchhof. Jetzt ruhen seine Gebeine neben denen Goethe's in der herzoglichen Gruft.

„Schillers Leben und Geistesentwicklung gewährt das schöne Bild einer unter den schwierigsten äußeren Bedingungen erstrebten und vollendeten Selbstbildung. Von geringer Herkunft, in widrigen Verhältnissen aufgewachsen und erzogen, fast unablässig mit dem sorgenvollen Druck des Lebens ringend, von einem kranken Körper abhängig, verdankte Schiller alles, äußeres Ansehen, Freiheit der Stellung, reinen Genuß des Lebens und schöpferische Heiterkeit des Geistes fast nur der eisernen Kraft seines Willens." Vergessen wir dabei nicht, daß diese eiserne Willenskraft getragen war von dem sichern Bewußtsein seines Berufes, welches den Dichter auch unter den schwierigsten Verhältnissen niemals auf längere Zeit verließ, und von der von Gott in ihn gelegten Begeisterung; so stellen jene Worte Gödeke's die pädagogische Bedeutung S's. zunächst als einer ermunternden und erhebenden pädagogischen Persönlichkeit treffend dar. Im Dec. 1779 kam Goethe mit seinem Herzoge auf der Rückkehr von ihrer gemeinsamen Schweizerreise zu einem achttägigen Besuche nach Stuttgart. Am 14. feierten sie den Jahrestag der Militärakademie mit, am 15. wohnten sie der Preisvertheilung bei, Karl August zur Rechten des Herzogs Karl Eugen stehend, Goethe zu seiner Linken, im vollen Glanze seiner jugendlichen Kraft und Schönheit und seines durch Götz und Werther schon festbegründeten Dichterruhmes. Der „Eleve Schiller" erhielt drei Preise in der Medicin, während der in der deutschen

Sprache durch das Loos einem Concurrenten zufiel, und durfte seinem fürstlichen Gönner sich nahen, um ihm den Rock zu küssen: der Handkuß war ein Vorrecht, welches nur die „Cavaliere" der Militärakademie genoßen. Was muß das für ein Mann gewesen sein, welchem es gelang, aus so beschränkter und abhängiger Stellung zu einer Höhe sich emporzuarbeiten, auf welcher er mit Goethe zugleich nach dem Lorbeerkranze reichen durfte, dem diesen beiden von keinem Dritten bestrittenen ersten Preise im Gebiet der deutschen Sprache und Dichtkunst, und auf welcher er sich den Anspruch erwarb, mit seinem Dichtergenossen an der Seite seines Herzogs zu ruhen! Wir sind damit gleich auf die Vergleichung zwischen Schiller und Goethe gekommen, die sich uns immer aufdrängt und gerade in Beziehung auf den so verschiedenen Lebensgang beider Dichter auch besonders belehrend ist. Schiller selbst hat diesen Unterschied schmerzlich empfunden. Nicht ohne Bitterkeit schreibt er am 9. März 1789, also genau ein halbes Jahr seit er zu Rudolstadt zum erstenmal nach jener Begegnung in Stuttgart mit Goethe persönlich zusammengetroffen war, an Körner: „Dieser Mensch, dieser Goethe, ist mir einmal im Wege, und er erinnert mich so oft, daß das Schicksal mich hart behandelt hat. Wie leicht ward sein Genie von seinem Schicksal getragen, und wie muß ich bis auf diese Minute noch kämpfen!" Und doch müßen wir sagen: der liebe Gott hat es mit beiden gut gemeint, und einem jeden das beschieden, was ihm am dienlichsten war. Goethes Talent würde bei der vorherrschend empfänglichen Natur des Dichters an einer beschränkten und ärmlichen Umgebung verwelkt sein, und vielleicht hätte er nicht die sittliche Kraft besessen, um den Kampf gerade mit den Widerwärtigkeiten einer solchen Lage zu bestehen. Schiller dagegen trat seiner Umgebung mit überwiegender Selbstthätigkeit entgegen. Während Goethe, wie er selbst sagt, das Einzelne, was in dem reichen Leben um ihn besonders anregend auf ihn einwirkte, nur lebendig auffaßte und so zugleich das Allgemeine miterhielt; bildete Schiller zuerst die allgemeine Idee in seinem Innern aus und trat dann mit ihr an die Außenwelt heran, um in dieser die entsprechende Form des Ausdrucks für seine Gedanken zu suchen und mit dessen Macht den spröden Stoff zu bewältigen: er war, wie ein neuerer Aesthetiker treffend bemerkt (Carriere, das Wesen und die Formen der Poesie. Leipzig. 1854, S. 354) „der Dichter der Idee durch die Macht des Willens." Um seine Ideen in sich auszubilden, bedurfte er der inneren Sammlung in einer wenig zerstreuenden Umgebung, um die Kraft des Willens zu üben, auch den Widerstand des „feindlichen Lebens". Und wenn Goethe unter dem Strom der Welt, in welchem im Gegensatz zu dem in der Stille sich bildenden Talent der Charakter sich bilden muß, doch gewiß nicht einen Strom verstanden hat, welcher den Menschen auf günstigen Wellen trägt, sondern einen solchen, mit dessen Gefahren er zu kämpfen hat; so hat Schiller bei aller Eingeschränktheit seines äußern Lebens doch mehr Gelegenheit gefunden, in diesem Strom der Welt seinen Charakter zu bilden, als Goethe, dessen Genie auf den vollen Wogen glücklicher äußerer Verhältnisse „vom Schicksal so leicht getragen wurde." Schon die Verhältnisse des elterlichen Hauses waren, wenn auch nicht geradezu ärmlich, doch von der Art, daß sie den Kindern die ernste Nothwendigkeit eines fortwährenden Kampfes mit dem Leben täglich vor Augen stellten. Aber auch die rechte Zurüstung zu diesem Kampfe gaben ihm die Eltern mit, in deren Verbindung mit der strengen Ehrenhaftigkeit des Vaters die milde, warme Liebe der Mutter sich paarte, um mit ihren zarten Sorgen auch ihres Sohnes goldnen Morgen zu bewachen und auf die ganze Richtung seines Geistes einen wohl kaum minder bedeutenden Einfluß auszuüben, als der allerdings glänzendere und darum bekanntere der „Frau Aja" auf Goethe gewesen ist. Was aber den Grundcharakter von Schillers Elternhaus eigentlich ausmachte, das war eine ebenso einfache und anspruchslose als aufrichtige und innige christliche Frömmigkeit, bei deren unverwischbaren Eindrücken der Vater die gesetzliche Strenge und die Mutter die evangelische Milde vertrat; auch bei Schiller hat sich ein Familienleben von sittlicher Würde und wahrhaft christlicher Tugend als die

rechte Wiege des Genius bewährt. Den so Vorbereiteten empfieng nun in der lateinischen Schule zu Ludwigsburg wie in der militärischen Pflanzschule eine feste Zucht, unter welcher er im Gehorchen die Kraft stärkte, später auch widrige Verhältnisse zu beherrschen, und ein geordneter Unterricht, welcher das Seinige dazu beitrug, jene „Beharrlichkeit der Ausdauer" hervorzubilden, welche W. v. Humboldt als einen charakteristischen Zug bei jeder Arbeit Schillers bezeichnet und nach welcher es ihm unmöglich war, „etwas unklares oder ungewisses in seinem Geiste zurückzulassen." Die Ansicht, daß die sogenannte Karlsschule jene pädagogische Hölle wirklich gewesen sei, als welche sie darzustellen der Schillermythus, zum Theil gestützt auf authentische und mehr noch auf apokryphe Aeußerungen Schillers selbst, ganz besonders beflissen gewesen ist — diese Ansicht kann heutzutage als durch eine genauere Kenntnis der thatsächlichen Verhältnisse beseitigt gelten. Eine gewiße militärische Ordnung war bei dem Zusammenleben einer so großen Anzahl von jungen Leuten durch die Natur der Sache geboten. Für die körperliche Pflege der Zöglinge war aufs beste gesorgt und ebenso für ihre geistige Bildung durch sehr tüchtige und meist jüngere Lehrer, die auf Wesen und Bedürfnis der Jugend einzugehen verstanden. Daß die Poesie in der Anstalt so absolute Contrebande nicht war, wie man anzunehmen gewohnt ist, wird am einfachsten und schlagendsten durch Schillers eigene in der Militärakademie verfaßte Preisschriften bewiesen, in welchen neben Virgil und Ovid nicht bloß französische und englische Schriftsteller, vor allem „unser Shakespeare", im Original citirt werden, sondern ausdrücklich und in aller Offenheit auch Klopstock, Gerstenberg, Goethe. Daß aber eine Beeinträchtigung der regelmäßigen Fachstudien durch poetische Elaborate und die mit solchen so leicht sich verbindende Einbildung, daß der mehr oder minder fertige Reimschmied auch schon ein Dichter sei, nicht begünstigt wurde, wird man nur in der Ordnung finden können. Der üble Eindruck, welchen die von dem Herzog befohlenen Kritiken über Mitschüler allerdings hervorbringen, wird schon durch die Selbstkritik des Verfassers, welche ihnen jedesmal zur Seite zu treten hatte, gemildert und mehr noch durch die Erwägung, daß diese Kritiken doch gewiß auf Gegenseitigkeit beruhten und die jungen Leute sich wohl im wesentlichen über das werden verständigt haben, was sie über einander sagen wollten; und auch die panegyrischen Hyperbeln, in welchen die Festreden zu Ehren des Herzogs und der Gräfin von Hohenheim sich ergiengen, wird man nicht auf die Goldwage legen wollen. Der Herzog selbst aber wandte der Anstalt, die sein eigentliches Schoßkind war, eine wahrhaft väterliche Fürsorge zu, deren gerade Schiller in besonderem Maße sich zu erfreuen hatte, wodurch immerhin nicht ausgeschlossen ist, daß, abgesehen von mancherlei Inconvenienzen, welche die militärische Einrichtung im Gefolge hatte, das väterliche Wohlwollen, wo es auf den Widerstand einer kräftigen und eigenthümlich begabten Persönlichkeit stieß, wohl auch gelegentlich in die Laune des Despoten umschlug, welcher zwar das Beste aller seiner Zöglinge von Herzen wollte, aber es nicht recht verstand, sie nach eigner Façon ihren Weg finden zu lassen. Im ganzen aber war die Militärakademie eine guteingerichtete und wohlgeleitete Anstalt und sie kann auf eine große Zahl ausgezeichneter Erziehungsresultate als auf Belege ihres segensreichen Wirkens hinweisen. In der That hat Schiller selbst, während seines Aufenthaltes in Stuttgart im J. 1794, nachdem er kurz vorher den Tod „des alten Herodes", des Herzogs, Körnern angemeldet hatte, doch die Aufhebung jener so nützlichen Anstalt lebhaft bedauert (Brief an Körner vom 17. März 1794) und damit einen neuen Beweis dafür geliefert, daß die Urtheile von Jünglingen über die Institute, in welchen sie ihre Bildung empfangen, nicht maßgebend sind, sondern daß der Mann gar häufig das jugendliche Urtheil retractiren und als heilsame Zucht anerkennen muß, was ihm früher nur ein lästiger Zwang zu sein dünkte. Jedenfalls ist es für den Dichter, welcher vorzugsweise sein Interesse der geschichtlichen Entwicklung der menschlichen Gesellschaft zuwandte und als dramatischer Dichter deren Leben darzustellen und auf sie einzuwirken berufen war, förderlich gewesen, daß er nicht, wie Goethe, in der Stille des elterlichen

Hauses, sondern in der größeren Gemeinschaft der öffentlichen Schule erzogen wurde. Wir wollen dabei nicht so weit gehen wie Gervinus und sagen: weil Goethen selbst „der epische Jugendlauf entgangen" sei, darum habe ihn auch die Geschichte „nie in bedeutendem Grade gefesselt, weil das Interesse daran nur in einem äußerlich bewegten Leben wurzelt"; wohl aber meinen wir, daß einem jeden von beiden der für seine eigenthümliche Anlage förderlichste Bildungsgang zutheil geworden ist: so wenig als die Militärakademie zu Stuttgart die rechte Atmosphäre würde geboten haben, um die Blüten von Goethes Genius zu erschließen, ebensowenig würde Schillers geniale Kraft in dem behäbigen Patricierhause auf der großen Hirschgasse zu Frankfurt zu der vollen Energie ihrer Spannung und Widerstandsfähigkeit herangebildet worden sein. (Vgl. außer den höchst lehrreichen Urkunden, welche im 1. Theil der jüngst erschienenen „historisch-kritischen Ausgabe" von Schillers sämmtlichen Schriften, Stuttgart 1867, zusammengestellt sind, namentlich den trefflichen Aufsatz von G. Löschin: Mittheilungen aus der Bildungsgeschichte Goethes und Schillers. Danzig 1859.)

Mit der eigenthümlichen Geistesart Schillers hängt denn auch die wunderbare Gesetzmäßigkeit und die feste Thätigkeit zusammen, mit welcher sein geistiges Leben von dem Augenblicke an, da mit seinem Austritte aus der Militärakademie sein freies und selbständiges geistiges Schaffen begann, durch verschiedene, sehr bestimmt unterscheidbare Perioden hindurch sich entwickelte. Von der schroffen Opposition eines abstracten, subjectiven Idealismus gegen die Wirklichkeit ausgehend, suchte er dann durch gründlichere Erkenntnis der realen Welt mit dieser sich auf besseren Fuß zu setzen, bis es ihm zuletzt gelingt, den realen Stoff mit der Kraft der Idee zu überwältigen und zu durchdringen und so zur Höhe der classischen Vollendung der Dichtkunst emporzusteigen. Goethe war bei seiner vorherrschenden Empfänglichkeit in weit höherem Grade von seiner jedesmaligen Umgebung abhängig. War diese günstig, so konnten schon im Geiste des Jünglings Dichtungen von einer Vollendung reifen, wie wir sie an einer großen Zahl seiner frühesten Lieder und namentlich an seinem Werther bewundern. In dem Weimarer Leben, in welchem zahme und wilde Zerstreuungen nicht selten mit einer trostlosen Oede wechselten, drohte der Quell der Poesie ihm zu versiegen, und der Dichter entzog sich dieser Gefahr, um in Italien mit einer anregenden Umgebung auch die Stimmung zu finden, in welcher er den Egmont und die Iphigenie, größtentheils auch den Tasso, vollenden konnte. Und nachdem er nach Weimar zurückgekehrt war, bedurfte es bei seinen wenig erfreulichen dortigen äußeren Verhältnissen der äußeren Anregung, welche er durch Schiller empfieng, um ihm den Muth und die Begeisterung zu neuem, frischem dichterischen Schaffen zu geben. Schiller hatte nicht die Mittel, in Italien sich Anregung und Stimmung zu suchen, aber er brauchte sie auch nicht: „in seiner Brust trug er seines Schicksals Sterne," welche ihn sicher leiteten, und die Kraft, welche auch widrige Verhältnisse sich dienstbar zu machen verstand, so daß diese seinen Geist nicht hindern konnten, nach seinen eigenen Gesetzen sich zu entwickeln und sein Ziel in stetigem Fortschritte zu verfolgen. Da Schillers speculativer Geist nicht wie Goethes contemplative Natur — um den Unterschied mit des letzteren eigenen Worten zu formuliren — „im Besonderen das Allgemeine schaute," sondern „zum Allgemeinen das Besondere suchte," er also den allgemeinen Gedanken erst in seiner inneren Welt ausbildete und dann mit ihm der äußeren gegenübertrat; so ist es natürlich, daß dies in der Zeit, da der Jüngling von der Welt noch sehr wenig wußte und „Menschen zu schildern unternahm, bevor er einen einzigen ordentlich kennen gelernt hatte," in der Form eines feindlichen Gegensatzes geschah. In der That trägt die erste Periode des Dichters durchaus noch das Gepräge des „Sturmes und Dranges," in welchem er bald zu wildem Kampfe gegen das Bestehende sich erhebt, bald wieder, auch darin seinem Antesignanus Rousseau folgend, aus dem das Gemüth bedrängenden Gewühle des menschlichen Lebens in weichlicher Sentimentalität in den Schoß der Mutter Natur flüchtet. Die drei dieser

Periode angehörenden Dramen verrathen diese Richtung schon durch ihre Form, indem der überflutende Strom der Worte in das Bette des Metrums sich noch nicht eindämmen lassen will. Was aber ihren Inhalt angeht, so spricht der Dichter unter der Maske des Räuber Moor sein Selbstbekenntnis aus, wenn dieser gegen das tintenkleckfende Säculum declamirt, welches sich anmaßt, den Willen zu schnüren in Gesetze; und wenn er ausruft: „Das Gesetz hat noch keinen großen Mann gebildet, aber die Freiheit brütet Colosse und Extremitäten aus!“ Aber wie der Dichter am Schlusse sich doch über seinen Räuber stellt, den absoluten Revolutionär gegen jedes Gesetz, den „Narren, der wähnte die Gesetze durch Gesetzlosigkeit aufrecht zu halten;“ so blitzt überall aus der wilden, ja nicht selten wüsten Hülle jene Hoheit des Geistes hervor, durch welche Schiller nicht, wie etwa Lenz, in dem Sturm und Drang untergegangen ist und durch welche er sich auch leichter und vollständiger, als z. B. Klinger, daraus hervorgerungen hat. Schon in Fiesko und in Cabale und Liebe wird nicht mehr allem Bestehenden und dem Gesetze überhaupt der Vernichtungskrieg angekündigt, sondern in dem staatlichen und geselligen Leben sollen nur gute Gesetze an die Stelle der schlechten treten: „Sei frei, Genua, und Fiesko dein glücklichster Bürger!“ wird nun das Motto des einen Stückes, und das andere will doch sehen, ob die verderbliche Tyrannei der Mode auf dem Platze bleiben wird, oder das ewige Recht der Menschheit. Nachdem aber erst der Mensch durch den Eintritt in den Körnerschen Freundeskreis, mit welchem seine zweite Periode beginnt, nach wilden Stürmen zu einem schützenden Hafen gelangt war, nimmt auch der Dichter eine versöhnlichere Stellung zur Wirklichkeit ein. Schon bequemt sich im Don Carlos die Sprache dem Zügel des Verses zu gehorchen, und aus dem revoltirenden Räuber Moor ist der constitutionelle Doctrinär Marquis Posa geworden. Und der Dichter läßt sich keine Mühe verdrießen, um die Versöhnung seines Ideals mit der Realität des Lebens gründlich zu fördern. Er verzichtet mit der bewundrungswürdigsten Selbstverläugnung fast ein Jahrzehend lang beinahe völlig auf dichterisches Schaffen, bis er in jener „Beschäftigung, die nie ermattet,“ durch geschichtliche und philosophische Studien eine umfassendere Kenntnis und ein tieferes Verständnis des Thatsächlichen sich verschafft hat. Noch genauer, als die Zeit des Eintrittes in diese zweite Periode der Sammlung künftig zu gestaltenden Stoffes und auch der Sammlung des eigenen Geistes und Gemüthes, kann man die Zeit des Uebergangs aus ihr in die dritte Periode bezeichnen: er erfolgte an jenem 13. Juni 1794, an welchem der Dichter an Goethe schrieb, um diesen zur Mitarbeit an den Horen einzuladen. Wie der große Florentiner im Geleite Virgils, und genau wie jener nel mezzo del cammin di nostra vita, im fünfunddreißigsten Lebensjahre, ist Schiller im Geleite Goethes zur sonnigen Höhe der Vollendung seines dichterischen Schaffens hinangestiegen. Neben dem Evangelium der Freiheit, welches er jederzeit so laut verkündigt hatte, lernte er nun auch von seinem großen Genossen die Rechte der Natur mit willigem Geiste anerkennen, und so schuf er jene unsterblichen Werke, in welchen Ideal und Leben ihre vollendete künstlerische Versöhnung feiern, indem der allgemeine Gedanke die entsprechendste sinnliche Ausdrucksform findet und die sinnliche Einzelheit zur allgemeinen Weise geführt wird. So ist er in festem Gange, von Stufe zu Stufe sicher fortschreitend, zu dem ihm vorgesteckten Ziele gelangt. Er selbst ist jener Columbus, dessen Preis er mit dem tiefsinnigen Worte schließt:

Mit dem Genius steht die Natur in ewigem Bunde:
Was der eine verheißt, leistet die andre gewiß!

Auch dem Dichter hat die Welt leisten müßen, was sein Genius verheißen hatte. Durch alle Stürme und Widrigkeiten hindurch hat er das dem Feigen unerreichbare ersehnte Land gefunden, in welchem die Palme des Sieges seine Stirn krönte. Was er vom Räuber Moor gesagt hat, das dürfen wir mit größerem Rechte von Schiller selbst sagen: „Er gieng auf wie ein Meteor, und schwindet wie eine sinkende Sonne.“

Es genügt für unseren Zweck, nur in kurzem darauf hinzuweisen, wie parallel mit dieser stetig fortschreitenden ästhetischen Reinigung auch eine intellectuelle Klärung sich vollzog, deren Verlauf man mit der wohlthuenden Warnehmung folgt, „wie diese einseitigen, oft überspannten, oft widersprechenden Behauptungen endlich in eine allgemeine, geläuterte und festgegründete Wahrheit sich auflösen." Die drei Stufen dieses Klärungsprocesses sind in den Philosophischen Briefen, in den Briefen Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen und in der Abhandlung Ueber naive und sentimentalische Dichtung am prägnantesten repräsentirt. Die Philosophischen Briefe verdanken zwar die Gestalt, in welcher sie uns jetzt vorliegen, erst der zweiten Periode Schillers, von deren höherem und freierem Standpuncte aus er mit bewundrungswürdiger Klarheit und Selbstkenntnis auf die jugendliche Gährung seines Geistes zurückschaut und deren Excentricitäten ebensowohl wie ihre relative Berechtigung anerkennt: „Wir gelangen nur selten anders als durch Extreme zur Wahrheit — wir müßen den Irrthum — und oft den Unsinn — vorher erschöpfen, ehe wir uns zu dem schönen Ziele der ruhigen Weisheit hinaufarbeiten." Aber ihrem wesentlichen Inhalte nach stellen jene Briefe die ersten jugendlich unfertigen Versuche zu philosophiren selbst dar, welche der Dichter seinen Julius treffend mit den Worten charakterisiren läßt: „Mein Herz suchte sich eine Philosophie, und die Phantasie unterschob ihre Träume. Die wärmste war mir die wahre." In der zweiten Periode machte der subjective Geist unter Kants Führung von seiner bisherigen unmittelbaren und unklaren Verbindung mit dem Object sich los, um zunächst sein eigenes Wesen und Gesetz kennen zu lernen, dann sich selbst und das Object darnach zu bestimmen, wohl auch um die Natur mit jener Geringschätzung zu behandeln, welche Goethen den Aufsatz Ueber Anmuth und Würde, der dieser Zeit angehörte, „so verhaßt machte." „Die kantische Philosophie, sagt Goethe von Schiller, welche das Subject so hoch erhebt, indem sie es einzuengen scheint, hatte er mit Freuden in sich aufgenommen; sie entwickelte das Außerordentliche, was die Natur in sein Wesen gelegt, und er, im höchsten Gefühl der Freiheit und Selbstbestimmung, war undankbar gegen die große Mutter, die ihn gewiß nicht stiefmütterlich behandelte. Anstatt sie als selbständig, lebendig vom Tiefsten bis zum Höchsten gesetzlich hervorbringend zu betrachten, nahm er sie von der Seite einiger empirischen menschlichen Natürlichkeiten." Aber infolge der beginnenden freundschaftlichen Neigung gegen Goethe, behandelte er schon in den ästhetischen Briefen die gute Mutter nicht mehr mit jenen harten Ausdrücken; und schließlich führte der gesunde und normale Entwicklungsgang den Dichter auch auf diesem Gebiete zu der rechten Versöhnung zwischen Object und Subject, in welcher er mit der schärfsten Unterscheidung der Gegensätze die bereitwilligste Anerkennung jeder Eigenthümlichkeit verband und von welcher die Abhandlung Ueber die naive und sentimentalische Poesie ein so glänzendes Zeugnis giebt. „Er legte hierdurch den ersten Grund zur ganzen neuen Aesthetik; denn hellenisch und romantisch und was sonst noch für Synonymen mochten aufgefunden werden, lassen sich alle dorthin zurückführen, wo vom Uebergewicht reeller und ideeller Behandlung zuerst die Rede war." (Goethe, vollst. Ausg. letzter Hand, L, S. 54 f., LX, S. 252 ff. und im allgemeinen K. Fischer, Schiller als Philosoph. Frankfurt a. M. 1858).

Pädagogisch wichtiger ist, zu beachten, wie jene ästhetische Reinigung und diese intellectuelle Klärung zugleich mit einer sittlichen Läuterung verbunden war. Es konnte bei Schiller nicht anders sein, da er bei allem, was er that und erlebte, immer mit seinem ganzen Wesen war, seine Phantasie und seine Erkenntnis aus der Verbindung mit seiner Willensthätigkeit niemals heraustraten. Man braucht aber weder die überschwänglichen, sich selbst überbietenden Redensarten der Lauragedichte bei jedem Worte festzuhalten, noch den alten Kohl des Stadtklatsches über den seiner Freiheit auf eine etwas ungeberdige Weise sich bedienenden jungen Regimentsmedicus aufzuwärmen, um zu dem Zugeständnisse sich gedrungen zu fühlen, daß der jugendliche

Dichter auch eine sittliche Läuterung bedurfte. Mehr noch als durch die wilden Roheiten der Räuber, wird diese Nothwendigkeit durch die nicht selten trivialen Roheiten der Anthologie bewiesen, von welchen Humboldt doch wohl zu milde urtheilt, wenn er meint, sie hätten die Individualität, die Persönlichkeit des Dichters nichts angegangen. Namentlich erinnert das Uebermaß von Anatomie, welches in der Anthologie dem Leser aufgetischt wird, an die bekannte Unart angehender Studiosen der Medicin, welche, nachdem sie auf dem anatomischen Theater ihre ersten Sporen sich verdient haben, es lieben, mit der Erzählung von ihren dortigen Thaten und Erfahrungen den Commilitonen den Appetit zu verderben; und daneben wird nach der Weise Bürgers oft genug die Popularität mit Roheit und Trivialität verwechselt. Aber wie unter all dem Wilden und Wüsten doch auch der hohe und edle Geist des Dichters mannigfaltig sich bezeugte und z. B. „Eberhard der Greiner" im Tone echter Volksthümlichkeit gehalten ist; so beweist ganz besonders die Selbstrecension Schillers auch hier, daß er, sobald die Anthologie gedruckt vor ihm lag, auch schon die Stimmung hinter sich hatte, aus welcher sie hervorgegangen war, und daß er mit gehobenem Haupt höheren Zielen entgegengieng. Schiller durfte Bürgern so streng beurtheilen, wie er es acht Jahre später gethan hat; denn den Grundsatz, von welchem diese Beurtheilung ausgieng, hatte er auch zu dem Maßstabe, nach welchem er die strengste Kritik gegen sich selbst übte, und zu der Maxime gemacht, welche sein ganzes poetisches Schaffen bestimmte: „Alles, was der Dichter uns geben kann, ist seine Individualität. Diese muß es also werth sein, vor Welt und Nachwelt ausgestellt zu werden. Diese seine Individualität so sehr als möglich zu veredlen, zur reinsten, herrlichsten Menschheit hinaufzuläutern, ist sein erstes und wichtigstes Geschäft, ehe er es unternehmen darf, die Vortrefflichen zu rühren." Auch hat er in seiner strengen Kritik dem Beurtheilten in der That eine weit größere Ehre angethan, als nachher A. W. Schlegel in seiner angeblichen Rettung Bürgers, weil Schiller das, was Bürger wirklich leistete, nur an dem maß, was er nach seiner Begabung hätte leisten können. Unser Dichter selbst aber hat in der Kunst, die ihm Gott gegeben, auch einen göttlichen Beruf erkannt, nach welchem er nicht in den Dienst der schlechten Wirklichkeit sich begeben dürfe, sondern diese zu einem idealeren Leben erheben müße. Der Stützpunct, auf welchen er bei all seinem Wirken seinen Hebel ansetzt, war die Ueberzeugung von diesem seinem Berufe und von der Würde und Selbständigkeit des Geistes überhaupt. Es ist charakteristisch genug, daß der junge Mediciner schon seine Philosophie der Psychologie mit den Worten beginnt: „Soviel wird, denke ich, einmal fest genug erwiesen sein, daß das Universum das Werk eines unendlichen Verstandes sei und entworfen nach einem trefflichen Plane. So wie es jetzt durch den allmächtigen Einfluß der göttlichen Kraft aus dem Entwurfe zur Wirklichkeit hinrann und alle Kräfte wirken und ineinander wirken, gleich Saiten eines Instruments tausendstimmig zusammenlautend in eine Melodie, so soll der Geist des Menschen, mit Kräften der Gottheit geadelt, aus den einzelnen Wirkungen Ursach und Absicht, aus dem Zusammenhang der Ursachen und Absichten all den großen Plan des Ganzen entdecken, aus dem Plan den Schöpfer erkennen, ihn lieben, ihn verherrlichen oder kürzer, erhabener klingend in unseren Ohren: der Mensch ist da, daß er nachringe der Größe seines Schöpfers, mit eben dem Blick umfasse die Welt, wie der Schöpfer sie umfaßt — Gottgleichheit ist die Bestimmung des Menschen. Unendlich zwar ist dies sein Ideal, aber der Geist ist ewig!" Durch dieselbe geistige Grundrichtung wird auch der Aufsatz Ueber den Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen wesentlich zu einer Darstellung der Herrschaft des Geistes über die Natur, und sie schließt, an den Schluß von Lessings Erziehung des Menschengeschlechts: „Ist nicht die ganze Ewigkeit mein?" erinnernd: „Die Materie zerfährt in ihre letzten Elemente wieder, die nun in andern Formen und Verhältnissen durch die Reiche der Natur wandern, andern Absichten zu dienen. Die Seele fähret fort, in andern Kreisen ihre Denkkraft zu üben und das Universum von andern Seiten zu beschauen. Man

kann freilich sagen, daß sie diese Sphäre im geringsten noch nicht erschöpft hat und daß sie solche vollkommener hätte verlassen können; aber weiß man denn, daß diese Sphäre für sie verloren ist? Wir legen jetzt manches Buch weg, das wir nicht verstehen, aber vielleicht verstehen wir es in einigen Jahren besser." Man sieht: er hat die unsterbliche Seele darum nicht verloren, weil er sie mit dem Secirmesser nicht auffinden und mit der Pincette sie nicht fassen kann; er hat über die Betrachtung der Natur den in und über ihr waltenden Geist, er hat in der Welt den lebendigen Gott nicht verloren. Von solchen Ueberzeugungen getragen, hat Schiller keinen Genuß gekannt, als den der geistigen Arbeit. Ja selbst den edleren, geistigen Genuß „des bloßen von keinem andern unmittelbaren Zweck als dem des Wissens geleiteten Studirens" hat er, wie Humboldt treffend hervorhebt, gering geachtet; „das Wissen erschien ihm zu stoffartig und die Kräfte des Geistes zu edel, um in dem Stoffe mehr zu sehen, als ein Material zur Bearbeitung." Aber wie das von außen sich ihm darbietende Material, so trieb es ihn vor allem, sein eigenes Wesen mit dem Gesetze des seines göttlichen Ursprunges und Berufes sich bewußten Geistes lebendig zu durchdringen; und so vollendete er von Stufe zu Stufe seinen sittlichen Läuterungsproceß so, wie es Goethe unübertrefflich schön ausgedrückt hat:

Indessen schritt sein Geist gewaltig fort
Ins Ewige des Wahren, Guten, Schönen;
Und hinter ihm, in wesenlosem Scheine,
Lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.

In der Art, wie Schiller den Geist in seinem Selbstbewußtsein und seiner freien Selbstthätigkeit als das Ursprüngliche und eigentlich Bestimmende der äußeren Welt der Erscheinung gegenüberstellte, lag die natürliche Verwandtschaft seiner philosophischen Anschauung mit den Systemen von Kant und Fichte. Zugleich aber wurde ihm die Liebe das Princip der rechten Versöhnung zwischen Subject und Object. Schon die Philosophischen Briefe hallen wieder vom Preise dieses „schönsten Phänomens in der beseelten Schöpfung": „Ich begehre fremde Glückseligkeit, weil ich meine eigene begehre. Begierde nach fremder Glückseligkeit nennen wir Wohlwollen, Liebe. — — Wenn ich hasse, so nehme ich mir etwas; wenn ich liebe, so werde ich um das reicher, was ich liebe.. Verzeihung ist das Wiederfinden eines veräußerten Eigenthums und Menschenhaß ein verlängerter Selbstmord; Egoismus die höchste Armut eines erschaffenen Wesens. — — Viele unserer denkenden Köpfe haben es sich angelegen sein lassen, diesen himmlischen Trieb aus der menschlichen Seele hinwegzuspotten, das Gepräge der Gottheit zu verwischen und diese Energie, diesen edeln Enthusiasmus im kalten tödtenden Hauch einer kleinmüthigen Indifferenz aufzulösen. Im Knechtsgefühl ihrer eigenen Entwürdigung haben sie sich mit dem gefährlichsten Feinde des Wohlwollens, dem Eigennutz abgefunden, ein Phänomen zu erklären, das ihren begrenzten Herzen zu göttlich war. Aus einem dürftigen Egoismus haben sie ihre trostlose Lehre gesponnen und ihre eigene Beschränkung zum Maßstabe des Schöpfers gemacht — entartete Sclaven, die unter dem Klang ihrer Ketten die Freiheit verschreien. — — Ich bekenne es freimüthig, ich glaube an die Wirklichkeit einer uneigennützigen Liebe. Ich bin verloren, wenn sie nicht ist; ich gebe die Gottheit auf, die Unsterblichkeit und die Tugend. Ich habe keinen Beweis für diese Hoffnungen mehr übrig, wenn ich aufhöre, an die Liebe zu glauben. Ein Geist, der sich allein liebt, ist ein schimmerndes Atom im unermeßlichen leeren Raume." Die Macht dieser Liebe hat unsern Dichter über die Kantische Philosophie hinausgeführt und zu einer wahren Weiterbildung derselben: die Liebe, die des Gesetzes Erfüllung ist, hat ihm über die Starrheit des kategorischen Imperativs hinweggeholfen, und sie hat den schroffen Gegensatz zwischen Anmuth und Würde ihm allmählich in das harmonische Zusammenklingen beider aufgelöst. Sie hat auch seine frühere Bitterkeit gegen Goethe, diesen Menschen, der ihm überall im Wege war, aus seinem Herzen entfernt und ihn das schöne Bekenntnis aussprechen lassen: „Wie leb-

haft hab' ich erfahren, daß das Vortreffliche eine Macht ist, daß es auf selbstsüchtige Gemüther nur als Macht wirken kann, und daß es dem Vortrefflichen gegenüber keine Freiheit gibt, als die Liebe!"

Dies führt uns noch auf ein Wort über die Stellung Schillers zu den sittlichen Gemeinschaften der Freundschaft und der Ehe, der Nationalität und der Religion und Kirche. Den schönsten Schmuck in Schillers Leben bildet das Glück der Freundschaft, welches ihm wie wenigen zu theil geworden ist. Auch Goethe ist in den verschiedenen Perioden seines Lebens und für die verschiedenen Zwecke seiner Thätigkeit mit gleichstrebenden Freunden verbunden gewesen; aber er hat sich nie eines Freundes von so inniger und ausdauernder persönlicher Hingebung rühmen können, wie sie Schillern von der ersten Zeit des jugendlichen Freundschaftsenthusiasmus ab, der ihn schon auf der Militärakademie namentlich mit Scharffenstein verband, bis zu seinem Tode begleiteten. Eine solche Hingebung wird eben nur durch die eigene völlige persönliche Hingebung gewonnen, und diese lag nicht in Goethes Natur. Und die Freundschaft „hat stützend und hebend in das Leben unseres Dichters gerade da eingegriffen, wo er ihrer Hülfe am meisten bedürftig war, und ihn durch die sittlichen und geistigen Krisen seiner gewaltigen Natur mit liebevoller Treue hindurchgetragen." In den gefährlichen Jahren des Sturms und Dranges hat Andreas Streicher „nicht nur jede Gefahr und Sorge mit dem geliebten Dichter getheilt, seine geringe Habe, seine Lebensplane dem Wohle des Freundes geopfert; er hat, was mehr ist, seinen sittlichen Muth aufrecht erhalten, seinen dichterischen Genius durch seine hingebende Bewunderung angefeuert und nicht abgelassen, für ihn zu sorgen und zu wachen, bis eine freundlichere Hoffnung seine Zukunft erhellte." In der folgenden Periode sind aus Körners Freundschaft „für Schiller jene fruchtreichen Jahre erwachsen, in welchen er aus eigenem Entschluß die schöpferische Triebkraft seines Genius zurückdrängte, aber zum erstenmale nach der freien Wahl seiner innersten Natur sich mit ganzer Seele den Wissenschaften hingeben durfte, die vor allem den Blick für die menschlichen Dinge frei machen und den Geist auf die ewigen Grundlagen unseres Daseins hinrichten: der Geschichte und der Philosophie." Schritt für Schritt sah er nun sein Arbeiten und Schaffen von der liebevollen Anerkennung und von der eindringenden Kritik eines Freundes begleitet, dem er nachsagen durfte: „Ich habe sein Herz noch nie auf einem falschen Klange überrascht." Und nachdem die Verbindung mit Humboldt die Periode der historischen und philosophischen Vorbereitung zum Abschlusse gebracht hatte, indem dieser Freund mit seinem umfassenden Wissen und der wunderbarsten Vereinigung philologischer Akribie mit einer großartigen philosophischen Gesammtanschauung den Dichter in alle Höhen und Weiten des geistigen Lebens der Menschheit hinein geleitete: durfte dieser das letzte Jahrzehent seines Lebens, die Zeit seines neuen und vollendeten dichterischen Schaffens, im innigsten Freundschaftsbunde mit Goethe verleben; ein Verhältnis, von welchem Schiller selbst eben so gut wie Goethe (31, S. 42) hätte sagen können: „Für mich war es ein neuer Frühling, in welchem alles froh neben einander keimte und aus aufgeschlossenen Samen und Zweigen hervorgieng." Wohl hatte Schiller Ursache, die freundliche Geleiterin seines Lebens dankbar zu preisen:

Von all dem rauschenden Geleite
Wer harrte liebend bei mir aus?
Wer steht mir tröstend noch zur Seite
Und folgt mir bis zum finstern Haus?
Du, die du alle Wunden heilest,
Der Freundschaft leise, zarte Hand,
Des Lebens Bürden liebend theilest,
Du, die ich frühe sucht' und fand! —

Und ein glücklicher, echt pädagogischer Griff ist es gewesen, wenn Director Classen in seiner 1859 im Kaisersaale zu Frankfurt gehaltenen Festrede gerade die musterhaften

Freundschaften feierte, die Schillers Leben beglückt haben. (Vgl. diese Rede, mit deren Worten wir im Vorstehenden öfter geredet haben, im Schiller-Denkmal. Berlin. 1860, II, S. 193 ff.) — Auch auf Schillers geistige Entwickelung haben ferner die Frauen, in deren Gemüthe das Wort des Dichters am unmittelbarsten den begeisterten Widerhall und sein geheimnisvolles Schaffen ein theilnehmendes und förderliches Verständnis findet, ihren Einfluß geübt, wenn er auch, in diesem Sinne objectiver als Goethe, nicht so wie dieser seine Dichtungen zu Bekenntnissen von selbstgefühlter Liebe und Lust und Leid hat werden lassen. Aber auch in dieser Beziehung hat der sittliche Ernst, welcher, auch bevor er ihm zum bestimmten Grundsatze sich gestaltet hatte, sein Wesen erfüllte, ihn von Verbindungen bewahrt, welche, da sie als unvollkommene „Versuche zu lieben" sich lösen, in seiner Seele eine dauernde Verstimmung oder den Stachel des Vorwurfs hätten zurücklassen können. Die einzige dieser propädeutischen Neigungen, welche zu einem bestimmten Antrage führte, war die zu Margarethe Schwan. Den Brief mit dem Heirathsgesuche, welchen Schiller gleich nach seiner Ankunft in Leipzig, am 24. April 1784, an den Buchhändler Schwan in Mannheim schrieb, hat dieser seiner Tochter gar nicht mitgetheilt, aber doch wohl materiell richtig dahin beantwortet, daß diese für den Dichter nicht passe. Das wird gewiß niemand bereitwilliger anerkannt haben, als Schiller selbst, da ihm vier Jahre nachher die Vorsehung seine rechte ebenbürtige Gehülfin zugeführt hatte. Mit dem starken, schwungvollen Geiste der Titanide Charlotte von Kalb begegnete sein Geist sich in derselben Richtung; aber die auf der wechselseitigen Ergänzung des Starken und des Zarten beruhende Seelengemeinschaft, welche er in der „Würde der Frauen" als das rechte Verhältnis zwischen Mann und Weib begründend dargestellt hat, die fand er in seiner Verbindung mit Charlotte von Lengefeld. Schillers Ehe mit Charlotte ist eine in der vollen Bedeutung des Wortes musterhafte zu nennen. „In seiner Frau hatte Schiller den edelsten und köstlichsten Schatz seines Lebens gewonnen, ein sanftes, inniges, seelentiefes, bescheidenes Wesen, das vollständig befähigt war, ihm in alle Gedanken- und Gefühlsentwicklungen zu folgen, und dabei nicht die geringste Anwandlung der Eitelkeit kannte, ihm etwas mehr als die liebende Frau, die heitere Gesellin, die treue Pflegerin zu sein. Keine Weiblichkeit von ihrer Seite zog den Flug seines Geistes zur Wirklichkeit nieder. Das priesen ihre Freunde an ihr. Auf ihr Leben mit Schiller zurückblickend, durfte sie mit bescheidenem Stolze sagen, daß sie ihm das Leben verlängert habe durch die unablässige Sorgfalt, alles widrige, jede Störung von seinem Schaffen fern zu halten und seinen Empfindungen das schöne Gleichgewicht zufriedener Ruhe zu sichern. Ihre sanfte Milde, ihre seelenvolle Güte, ihre aufopfernde Liebe, das schöne Gleichmaß ihrer Stimmung waren das, was Schiller bedurfte. Auch sie wurde immer glücklicher; jedes Jahr knüpfte sie inniger und fester an Schiller, jedes neue Verhältnis der Welt zog sie fester an sein Herz. Nur seine Kränklichkeit konnte sie leiden machen. Er wurde immer milder mit jedem Jahre seines Lebens" (Gödeke in: Schillers Werke. Stuttgart. 1865. I, S. LV). Mit der Freude an dem eigenen Herd wuchs dem Dichter auch die Liebe zu dem heimischen Boden des Vaterlandes und zu seinem Volke. Noch 1789 hatte er an Körner geschrieben: „Das vaterländische Interesse ist überhaupt nur für unreife Nationen wichtig, für die Jugend der Welt. Es ist ein armseliges, kleinliches Ideal, für eine Nation zu schreiben; einem philosophischen Geiste ist diese Grenze durchaus unerträglich. Er kann sich für das Nationale nicht weiter erwärmen, als soweit die Nation und Nationalbegebenheit als Bedingung für den Fortschritt der Gattung wichtig ist"; ja fünf Jahre später noch an Jacobi: „Nur dem Leibe nach will ich Bürger der Zeit sein und bleiben, dem Geiste nach aber scheint es mir das Vorrecht wie die Pflicht des Philosophen wie des Dichters, zu keinem Volke und zu keiner Zeit zu gehören, sondern im eigentlichen Sinne des Wortes der Zeitgenosse aller Zeiten zu sein." Das sind relativ wahre, aber einseitige, die große Bedeutung der Nationalität im Fortschritte der gesammten Menschheit verkennende Reflexionen, unter dem Einflusse eines

abstracten kosmopolitischen Ideals entstanden und niedergeschrieben. Wo Schiller mit individueller Unmittelbarkeit sich ausspricht, zeigt er, daß er doch mit seinem Volke innig verwachsen war. Wen muthete nicht schon aus den „deutschen Hieben!" von Andreas Dorias Leibwache ein patriotisches Selbstgefühl an, begründet auf die Erinnerung an die rechten vaterländischen „Schwabenstreiche", die Schiller auch im Eberhard dem Greiner im echten Volkston besungen hatte? Und schon in der Rede über die Schaubühne als eine moralische Anstalt (1784) hatte er den großen Einfluß einer guten stehenden Bühne auf den Geist der Nation zu rühmen gewußt: „Nationalgeist eines Volks nenne ich die Aehnlichkeit und Uebereinstimmung seiner Meinungen und Neigungen bei Gegenständen, worüber eine andere Nation anders meint und empfindet. Nur der Schaubühne ist es möglich, diese Uebereinstimmung in einem hohen Grade zu bewirken. — — Wenn in allen unsern Stücken ein Hauptzug herrschte, wenn unsere Dichter unter sich einig werden und einen festen Bund zu diesem Endzweck errichten wollten — wenn strenge Auswahl ihre Arbeiten leitete, ihr Pinsel nur Volksgegenständen sich weihte — mit einem Wort, wenn wir es erlebten, eine Nationalbühne zu haben, so würden wir auch eine Nation. Was kettete Griechenland so fest aneinander? Was zog das Volk so unwiderstehlich zu seiner Bühne? — Nichts anderes als der vaterländische Inhalt der Stücke, der griechische Geist, das große überwältigende Interesse des Staates, der besseren Menschheit, das in demselbigen athmete." Gleichwohl hatte jener kosmopolitische Idealismus damals seine Berechtigung. Ein deutsches Volk und Vaterland gab es eben nicht, und die Zustände der einzelnen Vaterländer waren nicht von der Art, daß sie patriotische Begeisterung hätten erwecken können. Es beruht auf der Innerlichkeit des deutschen Geistes, daß gerade von deutschen Denkern und Dichtern die Wiedererweckung des einigenden und belebenden Nationalgefühls in den zerrissenen und erstorbenen Gliedern ihres Volkes ausgehen mußte. Und sie griffen in den Himmel hinauf, um von dort die ewigen Gesetze und Rechte des rein Menschlichen herunterzuholen und mit diesem idealen Inhalte die leeren Formen der Wirklichkeit zu erfüllen und das particularistisch Erstarrte in lebendigen Fluß zu bringen. Als aber die von jenseits des Rheines zuerst so verheißungsvoll erklungene Proclamation der allgemeinen Menschenrechte in das Commandowort des Imperators sich verwandelt hatte und unter dem dröhnenden Schritt seiner Prätorianer alles national eigenthümliche zu Grunde zu gehn drohte, da lernte man die verschiedenen Volksthümlichkeiten wieder schätzen als die Gefäße, in welchen nach Gottes Ordnung das allgemeine Menschliche im Reichthum mannigfaltiger Spiegelungen sich darstellen soll, und da ist Schiller der Prophet der nationalen Erhebung seines Volkes geworden. Der Czeche Wallenstein selbst hat sich bequemen müßen, als ein deutscher Patriot seinen Pappenheimern zu verkündigen:

Seht, ich hab'
Ein Herz; der Jammer dieses deutschen Volks erbarmt mich. — —
Papist und Lutheraner! Keiner will
Dem andern weichen! Jede Hand ist wider
Die andre! Alles ist Partei und nirgends
Ein Richter! Sagt, wo soll das enden? Wer
Den Knäul entwirren, der sich endlos selbst
Vermehrend wächst? — Er muß zerhauen werden.
Ich fühl's, daß ich der Mann des Schicksals bin,
Und hoff's mit eurer Hülfe zu vollführen.

Die Jungfrau von Orleans ruft:

Nichtswürdig ist die Nation, die nicht
Ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre.

Der alte Attinghausen mahnt, sich an's theure Vaterland anzuschließen, wo allein die starken Wurzeln unsrer Kraft sind, und in seinem: „Seid einig — einig — einig!"

hat er das einfach große Programm aufgestellt, an dessen Durchführung unser Volk bis heute zu arbeiten hat. In den Schlußworten des Reiterliedes aber:

Und setzet ihr nicht das Leben ein,
Nie wird euch das Leben gewonnen sein!

hat Schiller das große Thema angegeben, welches, da die Hochwachten auf den Bergen verkündeten, daß der Tag der Befreiung gekommen sei, vor allen von dem heldenmüthigen Sohne seines Freundes Körner mit Leyer und Schwert glänzend variirt worden ist. Gewiß, das deutsche Volk hat sich nicht vergriffen, wenn es in wenig tröstlicher Zeit bei Schillers Gedächtnisfeier gerade um ihn als um das verheißungsvolle Symbol seiner nationalen Einheit sich geschart hat. — Aehnlich wie ein abstracter Kosmopolitismus dem Patriotismus, trat bei Schiller ein abstracter religiöser Humanismus dem positiven Christenthum und besonders der Kirche in ihrer geschichtlichen Erscheinung gegenüber. Schon in der Anthologie hatte er Rousseau als den, „der aus Christen Menschen wirbt," gepriesen, ohne zu bedenken, daß der Begriff der Menschheit als eine innig verbrüderte Familie, ja das Wort Menschheit erst hat entstehen können, nachdem das Evangelium den großen Grundsatz proclamirt hatte: „Es ist hier kein Jude noch Grieche, es ist hier kein Knecht noch Freier, es ist hier kein Mann noch Weib; denn ihr seid allzumal Einer in Christo;" und auch in seinen späteren Schriften begegnen wir immer wieder Aeußerungen, welche zeigen, wie er von der abstracten Höhe der Vernunftreligion auf die positiven Religionen und auf das Christenthum insbesondere herabschaut, obwohl diese sogenannte Vernunftreligion, ebenso wie Nathans weitherzige Toleranz, doch selbst nur auf dem Boden des Christenthums hat erwachsen können. Aber Schiller hat diesem doch innerlich näher gestanden, als er selbst wußte und wollte. Die eben so anspruchslose als aufrichtige Frömmigkeit des elterlichen Hauses hat, eben weil sie ohne prätentiöse und forcirte Zudringlichkeit als etwas sich von selbst verstehendes ihm entgegentrat, oder vielmehr als die geistige Atmosphäre des Hauses ihn umgab, nicht verfehlt, auf sein Gemüth einen tiefen und nachhaltigen Eindruck zu machen; und die ernste und einfache kirchliche Sitte seiner Heimat, in welcher, vielleicht mehr als irgendwo sonst in Deutschland, christliche Frömmigkeit und kirchlicher Sinn noch zur guten Gewohnheit gehörte, hat diesen Eindruck nicht gestört. So muß denn selbst in den Räubern, in welchen der junge Most am wildesten die alten Schläuche durchbricht, Spiegelberg darüber ironisiren, wie Deutschland durch die fortschreitende Aufklärung auf dem besten Wege sei, dem Spitzbubenklima von Graubündten und Italien demnächst eine glückliche Concurrenz zu bereiten: „Wenn Deutschland so fortmacht, wie es bereits auf dem besten Weg ist, und die Bibel vollends hinausvotirt, wie es die glänzendsten Aspecten hat, so kann mit der Zeit auch noch aus Deutschland was gutes kommen;" Rector Moser, der ehrwürdige Führer der Kindheit des Dichters, erinnert seinen irdischen Herrn mit edler Freimüthigkeit an den Herrn im Himmel, vor welchem kein Ansehen der Person gilt; vor allem aber ist beachtenswerth, wie Franz Moor für seinen praktischen Atheismus bei einem theoretischen Materialismus Rechtfertigung sucht und doch die in der Seele eingepflanzten Gedanken an Gott und Ewigkeit und Gericht nicht hinwegdisputiren kann. Als Schiller in der Dorfkirche zu Weningenjena, „bei verschlossenen Thüren, von einem kantischen Theologen (dem Adjunct Schmidt)" getraut wurde, da war das nur „ein sehr kurzweiliger Auftritt" für ihn (Brief an Körner vom 1. März 1790). Aber seine Ehe hat mehr gehalten, als eine solche kirchliche Trauung versprach: sie ist von einer geistigen Weihe und sittlichen Würde getragen gewesen, wie sie der Verbindung zwischen Mann und Weib erst durch das Christenthum mitgetheilt worden ist. Damals hatte übrigens die rationalisirende Aufklärung zumal in der Umgebung, in welcher Schiller jetzt lebte, schon bedeutendere Fortschritte gemacht. Und je mehr er selbst sich philosophisch vertiefte, desto weniger konnte ihm der abstracte Deismus mit seinem Gott, der nur von außen stieß, anstatt die Welt

im Innern zu bewegen, genügen; je mehr ihn bei seinem dichterischen Schaffen das griechische Kunstideal bestimmte, desto mehr mußte ihn die kahle Nüchternheit des protestantischen Cultus abstoßen. Wir begreifen die Stimmung, in welcher er das bekannte Xenion dichtete:

Welche Religion ich bekenne? — Keine von allen,
Die du mir nennst. — „Und warum keine?" — Aus Religion!

Aber wenn darauf hin unsere lichtfreundlichen Freigemeindler sich als die wahren Gesinnungsgenossen Schillers aufzuspielen gedachten, so würde gewiß der Dichter selbst gegen eine solche Vergesellschaftung am energischsten protestirt haben. Denn in der That „aus Religion" hat er mit der christlichen Religion in der Gestalt, welche die damalige Kirche ihr gegeben hatte, sich nicht befreunden können; nicht weil sie ihm zu viel zugemuthet hätte, sondern weil sie ihm zu wenig bot für sein tieferes religiöses Bedürfnis, welches nach einem die Welt und das menschliche Herz und Leben im Innersten ergreifenden und bewegenden und durchdringenden Gott verlangte. Dieses Verlangen, die lebendige Gottheit in die „entgötterte Natur" wieder einkehren zu sehen, hat ihm den Seufzer nach den Göttern Griechenlands ausgepreßt, in welchem man mit Recht nicht sowohl den Wunsch, die alten Heidengötter rehabilitirt zu sehen, als die Sehnsucht nach einem lebendigen Christenthum erkannt hat, in welchem ja Gott die Welt und den Menschen mit ihm selber versöhnt. Einstweilen hat Schiller diese Versöhnung auf seine Weise gesucht, obgleich unbewußt von christlichen Anschauungen dabei geleitet. Er hat in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen die heidnische Einseitigkeit, welche das Geistige im Natürlichen untergehen läßt, und die jüdische Einseitigkeit, welche durch ein abstractes Gesetz das Natürliche unterdrückt, einander gegenübergestellt und dann durch das, was er ästhetische Erziehung nennt, die Vermittlung gesucht, welche in Wahrheit das Christenthum zwischen jenen beiden Einseitigkeiten geschichtlich hergestellt hat und seinem Princip nach fordert. Daß aber der Zusammenhang seiner Theorie mit den Forderungen des Christenthums ihm selbst nicht verborgen geblieben ist, wird durch das bewiesen, was er am 17. August 1795 an Goethe schreibt: „Ich finde in der christlichen Religion virtualiter die Anlage zu dem Höchsten und Edelsten, und die verschiedenen Erscheinungen derselben im Leben scheinen mir bloß deswegen so widrig und abgeschmackt, weil sie verfehlte Darstellungen dieses Höchsten sind. Hält man sich an den eigentlichen Charakterzug des Christenthums, der es von allen monotheistischen Religionen unterscheidet, so liegt er in nichts anderem, als in der Aufhebung des Gesetzes, des kantischen Imperativs, an dessen Stelle das Christenthum eine freie Neigung gesetzt haben will. Es ist also, in seiner reinen Form, Darstellung schöner Sittlichkeit oder Menschwerdung des Heiligen, und in diesem Sinn die einzige ästhetische Religion." Und wie Schiller sonach wirklich die unvergleichliche Bedeutung des christlichen Princips erkannt hatte, so lernte er auch allmählich den Werth der öffentlichen Religion schätzen und die Nothwendigkeit einer kräftigen Wiedererweckung des kirchlichen Lebens erkennen. Ein Jahr vor seinem Tode (16. Juli 1804) schreibt er an Zeller die denkwürdigen Worte: „Daß es hohe Zeit, etwas für die Kunst zu thun, fühlen wenige; aber daß es mit der Religion so nicht bleiben kann, wie es ist, läßt sich allen begreiflich machen. Und da man sich schämt, selbst Religion zu haben, und für aufgeklärt passiren will, so muß man sehr froh sein, der Religion von der Kunst aus zu Hülfe kommen zu können. — — Berlin hat in den dunkeln Zeiten des Aberglaubens zuerst die Fackel einer vernünftigen Religionsfreiheit angezündet; dies war damals ein Ruhm und ein Bedürfnis. Jetzt in Zeiten des Unglaubens ist ein anderer Ruhm zu erlangen, ohne den ersten einzubüßen; es gebe nun auch die Wärme zu dem Lichte und veredle den Protestantismus, dessen Metropole es einmal zu sein bestimmt ist. Ich wünschte nur auf sechs Wochen ein berlinischer Akademiker zu sein, um einen Beruf zu haben, mich über diese Sache vernehmen zu lassen, aber es fehlt ja dazu nicht an Leuten, und sollte nicht z. B.

Schleiermacher der Mann dazu sein?" Es ist erfreulich zu sehen, wie da Schiller wirklich den richtigen Mann getroffen hat, welcher berufen war, die von dem Dichter gewünschte Neubelebung des Protestantismus zu Stande zu bringen und mit dessen Lebenswegen die seinigen sich zwar nie berührt hatten, mit dem er aber doch nach seinem ganzen Wesen und Wollen und Wirken so viel verwandtes hatte. Denn wichtiger, als jene einzelnen Zeugnisse von Anerkennung des Christenthums, welche in seinen Schriften sich finden, und wichtiger selbst, als das religiöse Pathos, welches seine bedeutendsten Gedichte aus der letzten Periode, wie das Lied von der Glocke und unter seinen Dramen besonders die Jungfrau von Orleans und Maria Stuart, durchdringt, ist für die Beurtheilung seiner Verhältnisse zu dem Christenthum die Betrachtung der gesammten Grundrichtung Schillers. Die ästhetische Freiheit, welche er als das letzte Ziel des Christenthums wie der von ihm selbst empfohlenen ästhetischen Erziehung hinstellt, ist doch im Grunde nichts anderes, als die höchste ethische Freiheit, die Freiheit der Kinder Gottes, deren Hauptgrundsatz unser Dichter in „Ideal und Leben" mit dem Worte: „Nehmt die Gottheit auf in euren Willen" treffend formulirt hat. Aber wegen der Richtung der christlichen Religion auf dieses ethische Ziel hat sie eben Schleiermacher mit Recht doch wesentlich den ethischen Religionen zugezählt, d. h. denjenigen, in welchen alle frommen Regungen als auf ihr letztes Ziel auf einen sittlichen Zweck hinweisen, welcher, sei es nun an der eigenen Persönlichkeit, sei es in der Außenwelt, durch freie Selbstthätigkeit zu verwirklichen ist; wogegen die ästhetischen Religionen ihre Befriedigung darin finden, daß sie die Gesammtheit der endlichen Dinge in ihrem jedesmaligen factischen Bestande als ein durch göttliches Walten wohlgeordnetes Ganze anschauen, so daß auch die freie That des Einzelnen nur unter dem Gesichtspuncte eines jener Gesammtheit durch höhere Ordnung eingefügten Bestandtheiles erscheint. Während nun bei Goethe die Anlage und Neigung, in der vorliegenden Mannigfaltigkeit der Natur und des menschlichen Lebens selbst unmittelbar auch das allgemeine Gesetz zu erkennen und so des von selbst sich darbietenden Schönen sich zu freuen, im Vertrauen, daß das Schöne gewiß auch das Gute sein werde, die natürliche Verwandtschaft dieses Dichters mit der ästhetischen Religion bethätigt; ist dagegen die ganze Persönlichkeit Schillers darauf gerichtet, nach den Forderungen der Idee seine eigene Individualität und die ihn umgebende Wirklichkeit erst zu gestalten und vor allem das Gute zu schaffen, weil dieses zwar in dem Schönen seine höchste Vollendung findet, ihm aber zugleich zur unerläßlichen Voraussetzung dient, und so liegt in diesem „Dichter der Idee durch die Macht des Willens" offenbar eine natürliche Prädisposition zur ethischen Religion, insbesondere zum Christenthum. In der That ist Schillers ganzes Leben beherrscht gewesen von dem Grundsatze, welchen Christus selbst ausgesprochen hat in den Worten: „Der Geist ist es, der da lebendig machet, das Fleisch ist kein nütze." Den formlosen, todten und spröden Stoff mit der Kraft des Geistes zu beherrschen, zu beleben und zu durchdringen, hat er als die eigentliche Aufgabe seines Lebens und seines Dichtens angesehen. Weil er sich als einen Dichter von Gottes Gnaden fühlte, darum hat er seine Kunst als einen heiligen Beruf geübt und ist er zugleich vor eitler Selbstüberhebung bewahrt geblieben: er wußte, daß auch im Bereiche der Kunst die Krone der Vollendung ein Geschenk der Gottheit sei, wie er das in dem Gedichte „das Glück" so unübertrefflich schön ausgesprochen hat; und aus eigener Erfahrung hat er vom Christenthum rühmen können:

Religion des Kreuzes, nur du verknüpfest in Einem
Kranze der Demuth und Kraft doppelte Perlen zugleich.

Er war geschickt zum Reiche Gottes; denn er hat niemals seine Hand müßig an den Pflug gelegt, um zurückzusehen, sondern hat vergessen, was dahinten ist und sich gestrecket nach dem, das da vorn ist, und unablässig nachgejagt dem vorgesteckten Ziele. Mit bewunderungswürdiger Energie hat er einen stets siechenden Körper gezwungen, das Werkzeug eines rastlos arbeitenden Geistes zu werden; und er hat sich im Dienste

seines Berufes verzehrt, so daß wir in guter Zuversicht sein dürfen, es werde ihm das Wort zu gute kommen: „Wer sein Leben findet, der wird es verlieren, und wer sein Leben verlieret um meinetwillen, der wird es finden." Wir begreifen, daß ein Mann, wie Friedrich Schlegel, diesen „bleiern moralischen" Schiller höchst widerwärtig fand; aber wir freuen uns, daß gerade Goethe in rückhaltsloser Anerkennung der imponirenden sittlichen Würde seines großen Genossen diesem das Zeugnis gegeben hat: „Schiller war immer im absoluten Besitz seiner großen Natur. — — Nichts genirt ihn, nichts engt ihn ein, nichts zieht den Flug seiner Gedanken herab; was in ihm von großen Ansichten lebt, geht immer frei heraus ohne Rücksichten und Bedenken. Das war ein rechter Mensch, so sollte man auch sein! Schillern war eben eine Christustendenz eingeboren: er berührte nichts gemeines, ohne es zu veredeln." Man wird diesen „rechten Menschen" nicht um einiger Ketzereien willen richten wollen mit dem Worte: „Wer nicht für mich ist, der ist wider mich"; sondern lieber nach dem andern Worte Christi: „Wer nicht wider mich ist, der ist für mich", die lebendige Verbindung seines innersten Lebens mit dem Geiste des Christenthums anerkennen und seinen daraus erwachsenden Beruf, wenn er auch als ein Kind seiner Zeit nicht in die volle, reiche Tiefe des Evangeliums hineinsah, doch, namentlich unserer Jugend, ein trefflicher παιδαγωγὸς εἰς Χριστόν zu werden. Ueberhaupt aber ist Schillers Lebensgang, welcher in nicht gerade exceptionellen Verhältnissen verlief, sondern den Dichter in Kämpfe hineinführte, wie sie die meisten Sterblichen zu bestehen haben, und durch diese Kämpfe zum Siege, mehr als der irgend eines andern deutschen Dichters geeignet, als pädagogisches Vorbild zu dienen; und darum schien denn auch eine eingehendere Darstellung desselben hier am Platze zu sein. (Mit edlem Enthusiasmus hat Thomas Carlyle in seinem Leben Schillers, Frankfurt a. M. 1830, unsern Dichter als „das Ideal des vortrefflichsten Sterblichen, der selbst im Nichtmusterhaften das allgemeine Musterbild der Menschheit" zeige, dargestellt. In Bezug auf Schillers Verhältnis zu Religion und Christenthum vgl. besonders den trefflichen Vortrag von Kleinert: Schillers religiöse Bedeutung, Berlin 1867, und außerdem von den Schillerreden aus dem Jahre 1859 die von Schmid in Stuttgart, S. 10 ff., von Sydow in Berlin, im Schiller-Denkmal, I, S. 28 ff., auch etwa die meinige, aus welcher ich im Vorstehenden manches entlehnt habe, ebendaselbst II, S. 280 ff.)

Bei einem Dichter, welchem die eigene sittliche Läuterung als die unerläßliche Vorbedingung einer edeln Kunst, und wiederum die wahrhaft schöne Kunst als das wirksamste Mittel sittlicher Veredelung galt und welcher darum sein Leben lang an seiner Selbsterziehung zum Menschen wie zum Künstler arbeitete, läßt es sich nicht anders erwarten, als daß auch seine Werke von einer pädagogischen Tendenz im höchsten Sinne werden durchdrungen sein. Diese Tendenz war es, welche ihn vorzugsweise auf die dramatische Poesie hinwies als auf diejenige, die den ausgedehntesten und energischesten Einfluß auf die Menschen ausübt, und welche ihn „die Schaubühne als eine moralische Anstalt" betrachten ließ. In dem dieser Betrachtung gewidmeten Vortrage (1784) wird unter den allerdings mehr äußerlich rhetorisch, als man es sonst an Schiller gewohnt ist, aneinander gereihten Vortheilen einer guten Bühne auch deren Gewinn für die Erziehung besonders hervorgehoben: „Mit eben so glücklichem Erfolge würden sich von der Schaubühne Irrthümer der Erziehung bekämpfen lassen; das Stück ist noch zu hoffen, wo dieses merkwürdige Thema behandelt wird. Keine Angelegenheit ist dem Staate durch ihre Folgen so wichtig als diese, und doch ist keine so preisgegeben, keine dem Wahne, dem Leichtsinne des Bürgers so uneingeschränkt anvertraut, wie es diese ist. Nur die Schaubühne könnte die unglücklichen Schlachtopfer vernachlässigter Erziehung in rührenden, erschütternden Gemälden an ihm vorüberführen. Hier könnten unsere Väter eigensinnigen Maximen entsagen, unsere Mütter vernünftiger lieben lernen. Falsche Begriffe führen das beste Herz des Erziehers irre; desto schlimmer, wenn sie sich noch mit Methode brüsten und den zarten Schößling

in Philanthropinen und Gewächshäusern systematisch zu Grund richten." Freilich hatte er schon zwei Jahre vorher in dem Aufsatze „Ueber das gegenwärtige deutsche Theater" geäußert: „Bevor das Publicum für seine Bühne gebildet ist, dürfte wohl schwerlich die Bühne ihr Publicum bilden;" aber immer drängt sich bei ihm der Gedanke an die erziehende Kraft der Kunst wieder hervor. „Eine Idee, sagt Humboldt (a. a. O. S. 37 f.), mit der Schiller vorzugsweise gern sich beschäftigte, war die Bildung des rohen Naturmenschen, wie er ihn annimmt, durch die Kunst, ehe er der Cultur durch Vernunft übergeben werden konnte. Prosaisch und dichterisch hat er sie mehrfach ausgeführt. Auch bei den Anfängen der Civilisation überhaupt, dem Uebergange vom Nomadenleben zum Ackerbau, bei dem, wie er es so schön ausdrückt, mit der frommen mütterlichen Erde gläubig gestifteten Bund, verweilte seine Phantasie vorzugsweise gern. Was die Mythologie hierin Verwandtes darbot, hielt er mit Begierde fest; ganz den Spuren der Fabel getreu bleibend, bildete er Demeter, die Hauptgestalt in diesem Kreis, indem er sich in ihrer Brust menschliche Gefühle mit göttlichen gatten ließ, zu einer eben so wundervollen, als tief ergreifenden Erscheinung aus. Es war lange ein Lieblingsplan Schillers, die erste Gesittung Attika's durch fremde Einwanderungen episch zu behandeln. Das Eleusische Fest ist an die Stelle dieses unausgeführt gebliebenen Plans getreten." Als solche Gedichte, welche wir in der idealsten Bedeutung des Wortes pädagogische nennen können, haben wir hier zu nennen: vor allen die Künstler, in welchen die schöne Kunst einerseits als die freundliche Erzieherin des Menschen erscheint, als das Mittel, ihn zur Wahrheit und Sittlichkeit heranzubilden, andererseits aber als die innigste Vermählung der idealen Gestalt mit der Kraft und Fülle des sinnlichen Stoffes, welche Verbindung das Wesen des Kunstschönen ausmacht, auch als das höchste Ziel edeler menschlicher Bildung sich darstellt; dann das Ideal und das Leben, welches die Erreichung dieses Zieles vollkommener schöner Menschenbildung in dem Menschen feiert, der die Gottheit in seinen eigenen Willen aufgenommen hat; und endlich der Spaziergang, welcher ein großartiges und reich belebtes Bild aufrollt von der gesammten Erziehung des Menschengeschlechts und zeigt, wie dieses aus der unmittelbaren und unbewußten Verbindung mit der Natur zur Cultur sich erhoben, dann zu verderblicher Uebercultur sich verstiegen hat, und nun in der bewußten Rückkehr zu der verlaßnen Mutter das verlorene Gleichgewicht wieder suchen muß. Die pädagogischen Gedanken, welche Schiller in diesen Gedichten in mannigfaltigen Spiegelungen dargestellt hat, hat er nun in den „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen" philosophisch begründet und zu einem ordentlichen System entwickelt, welchem wir hier eine eingehendere Betrachtung zu widmen haben.

Es sind diese Briefe, welche 1795 in den Horen zuerst veröffentlicht wurden, ursprünglich an den Herzog von Holstein-Augustenburg geschrieben, ein schönes Zeichen edler Dankbarkeit für des Herzogs großherzige Unterstützung, und ihrem ersten Theile nach, vom 1.—9. Briefe, während des Besuchs des Dichters in seiner schwäbischen Heimat 1793 und 1794 und unter dem unverkennbaren Einflusse seines Umgangs mit Dannecker verfaßt, während die beiden folgenden Theile, vom 10.—16. und vom 17.—27. Briefe, die Spuren der Anregung, welche Schiller in seinem neuen Freundschaftsbunde mit Goethe empfieng, deutlich an sich tragen. Seinen Begriff von Erziehung drückt der Dichter, mit ausdrücklicher Beziehung auf „seines Freundes Fichte" Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten, in den Worten aus: „Jeder individuelle Mensch trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist." Dieser reine Mensch, der sich, mehr oder weniger deutlich, in jedem Subject zu erkennen giebt, wird repräsentirt durch den Staat, die objective und gleichsam kanonische Form, in der sich die Mannigfaltigkeit der Subjecte zu vereinigen trachtet: in der staatlichen Gemeinschaft tritt der Mensch aus seiner natür-

lichen Vereinzelung und Willkür in den Dienst allgemeiner Ideen und Gesetze, und zwar fängt die Natur mit dem Menschen nicht besser an, als mit ihren übrigen Werken: sie handelt für ihn, wo er als freie Intelligenz noch nicht selbst handeln kann; sie läßt, zuerst ihm selbst noch unbewußt, den in ihm liegenden Zug nach einer gesetzlichen Gemeinschaft wirken. Er kommt zu sich aus seinem sinnlichen Schlummer, blickt um sich her und findet sich — in dem Staate. Der Zwang der Bedürfnisse warf ihn hinein, ehe er in seiner Freiheit diesen Stand wählen konnte; die Noth richtete denselben nach bloßen Naturgesetzen ein, ehe er es nach Vernunftgesetzen konnte. Aber mit diesem Nothstaate, der nur aus seiner Naturbestimmung hervorgegangen ist, kann er als moralische Person nicht zufrieden sein: das allgemeine Gesetz, dem er unbewußt gedient hat, muß er mit heller Einsicht und freiem Entschluß zur bestimmenden Kraft seines Willens machen, der Nothstaat muß zum Vernunftstaate erhoben werden. Dieser aber setzt Bürger voraus, welche durch ihre geistige und sittliche Entwicklung gehörig darauf vorbereitet sind, daß sie dem höheren Gesetze mit Freiheit dienen. Der Versuch, den Vernunftstaat herzustellen, bevor diese Voraussetzung erfüllt ist, wird einerseits die rohe Kraft der Masse, weil sie den Zwang des Gesetzes nicht mehr fühlt, in Verwilderung zurückfallen lassen und andererseits zeigen, daß die Gebildeten, welche das Ideal des Staates zwar kennen, dennoch, weil mit der Entwicklung ihrer Intelligenz die ihrer sittlichen Kraft nicht gleichen Schritt hält, nicht im Stande sind, ihr Ideal zur Herrschaft zu bringen: der voreilige Versuch wird mit Schwärmerei beginnen und mit Barbarei endigen. Als traurige Illustration für diesen Satz benutzte Schiller die Ereignisse der französischen Revolution, unter deren noch frischen Eindrücken er schrieb: „Das Gebäude des Naturstaates wankt, seine mürben Fundamente weichen und eine physische Möglichkeit scheint gegeben, das Gesetz auf den Thron zu stellen, den Menschen endlich als Selbstzweck zu ehren und wahre Freiheit zur Grundlage der politischen Verbindung zu machen. Vergebliche Hoffnung! Die moralische Möglichkeit fehlt und der freigebige Augenblick findet ein unempfängliches Geschlecht. Die losgebundene Gesellschaft, anstatt aufwärts in das organische Leben zu eilen, fällt in das Elementarreich zurück. Auf der andern Seite geben uns die civilisirten Classen den noch widrigeren Anblick der Schlaffheit und einer Depravation des Charakters, die desto mehr empört, weil die Cultur selbst ihre Quelle ist.“ Aber im Alterthum hat es ein Volk gegeben, gegen dessen Natur uns der Ruhm der Ausbildung und Verfeinerung, den wir mit Recht gegen jede andere bloße Natur geltend machen, nicht zu statten kommt, weil seine Natur sich mit allen Reizen der Kunst und mit aller Würde der Weisheit vermählte, ohne doch, wie die unsrige, das Opfer derselben zu sein. Und dieses Volk ist das griechische. „Die Griechen beschämen uns nicht bloß durch eine Simplicität, die unserm Zeitalter fremd ist; sie sind zugleich unsere Nebenbuhler, ja oft unsere Muster in den nämlichen Vorzügen, mit denen wir uns über die Naturwidrigkeit unserer Sitten zu trösten pflegen. Zugleich voll Form und voll Fülle, zugleich philosophirend und bildend, zugleich zart und energisch sehen wir sie die Jugend der Phantasie mit der Männlichkeit der Vernunft in einer herrlichen Menschheit vereinigen.“ „Ich verkenne nicht, sagt Schiller, die Vorzüge, welche das gegenwärtige Geschlecht, als Einheit betrachtet und auf der Wage des Verstandes, vor dem besten in der Vorwelt behauptet; aber in geschlossenen Gliedern muß es den Wettkampf beginnen und das Ganze mit dem Ganzen sich messen. Welcher einzelne Neuere tritt heraus, Mann gegen Mann mit dem einzelnen Athenienser um den Preis der Menschheit zu streiten?“ Dieser Vorzug des griechischen Volkes beruht nun aber darauf, daß seine Bildung eine ästhetische gewesen ist. Denn diese ist im Stande, von dem physischen Charakter die Willkür und von dem moralischen die Freiheit abzusondern, den ersten mit Gesetzen übereinstimmend und den letzten von Eindrücken abhängig zu machen, jenen von der Materie etwas weiter zu entfernen und diesen ihr um etwas näher zu bringen und so einen dritten Charakter zu erzeugen, der, mit jenen beiden verwandt,

von der Herrschaft bloßer Kräfte zu der Herrschaft der Gesetze einen Uebergang bahnt und so, ohne den moralischen Charakter an seiner Entwicklung zu verhindern, vielmehr zu einem sinnlichen Pfand der unsichtbaren Sittlichkeit dient. So entsteht die Totalität des Charakters, welche bei einem Volke gefunden werden muß, wenn es fähig und würdig sein soll, den Staat der Noth mit dem Staat der Freiheit zu vertauschen. Die schöne Kunst ist das Werkzeug, welches, vom Staate selbst nicht hergegeben, auch unter den Einflüssen einer barbarischen Staatsverfassung den Charakter veredeln kann, und ihre unsterblichen Muster eröffnen Bildungsquellen, die sich bei aller politischen Verderbnis rein und lauter erhalten. Die schöne Kunst also muß benutzt werden, um die Menschen zur Erreichung ihrer Bestimmung fähig zu machen. „Der Ernst deiner Grundsätze wird sie von dir scheuchen, aber im Spiele ertragen sie sie noch; ihr Geschmack ist keuscher als ihr Herz, und hier mußt du den scheuen Flüchtling ergreifen. Ihre Maximen wirst du umsonst bestürmen, ihre Thaten umsonst verdammen, aber an ihrem Müßiggange kannst du deine bildende Hand versuchen. Verjage die Willkür, die Frivolität, die Rohigkeit aus ihren Vergnügungen, so wirst du sie unvermerkt auch aus ihren Handlungen, endlich aus ihren Gesinnungen verbannen. Wo du sie findest, umgieb sie mit edlen, mit großen, mit geistreichen Formen, schließe sie ringsum mit den Symbolen des Vortrefflichen ein, bis der Schein die Wirklichkeit und die Kunst die Natur überwindet."

Nachdem Schiller in dem mit diesen Worten schließenden ersten Theil seiner Schrift deren Grundgedanken und Tendenz dargelegt und aus der Geschichte der Menschheit erläutert hat, giebt er im zweiten für seinen Satz, daß die schöne Cultur die Fähigkeit besitze, den entgegengesetzten Abwegen der Rohigkeit und der Erschlaffung, auf welchen der Mensch von seiner Bestimmung sich entfernen kann, zu begegnen, die philosophische Begründung. Wenn die Abstraction so hoch, als sie immer kann, hinaufsteigt, so gelangt sie zu zwei letzten Begriffen, bei welchen sie stille stehen und ihre Grenzen bekennen muß. Sie unterscheidet in dem Menschen etwas, das bleibt, und etwas, das sich unaufhörlich verändert. Das Bleibende nennt sie seine Person, das Wechselnde seinen Zustand. Person und Zustand, das Selbst und seine Bestimmungen, die wir uns in dem nothwendigen Wesen als eins und dasselbe denken, sind ewig zwei in dem endlichen. Die Materie der Thätigkeit oder die Realität, welche die höchste Intelligenz aus sich selber schöpft, muß der Mensch erst empfangen; und zwar empfängt er dieselbe als etwas außer ihm befindliches im Raume und als etwas in ihm wechselndes in der Zeit auf dem Wege der Warnehmung. Diesen in ihm wechselnden Stoff begleitet sein niemals wechselndes Ich. Nur indem er sich verändert, existirt er; nur indem er unveränderlich bleibt, existirt er. Der Mensch, vorgestellt in seiner Vollendung, wäre demnach die beharrliche Einheit, die in den Fluten der Veränderung ewig dieselbe bleibt. Hieraus fließen nun zwei entgegengesetzte Anforderungen an den Menschen, die zwei Fundamentalgesetze der sinnlich vernünftigen Natur. Das erste dringt auf absolute Realität: er soll alles zur Welt machen, was bloße Form ist, und alle seine Anlagen zur Erscheinung bringen; das zweite dringt auf absolute Formalität: er soll alles in sich vertilgen, was bloß Welt ist und Uebereinstimmung in alle seine Veränderungen bringen; mit andern Worten: er soll alles Innere veräußern und alles Aeußere formen. Dieser doppelten Aufgabe nun, das Nothwendige in uns zur Wirklichkeit zu bringen und das Wirkliche außer uns dem Gesetz der Nothwendigkeit zu unterwerfen, entsprechen zwei entgegengesetzte Gründtriebe des Menschen. Der sinnliche Trieb geht aus von dem physischen Dasein des Menschen und ist beschäftigt, ihn in die Schranken der Zeit zu setzen und zur Materie zu machen, d. h. seinen Zustand in der Zeit zu verändern und ihn diesen Zustand empfinden zu lassen. Der Formtrieb dagegen geht aus von dem absoluten Dasein des Menschen oder von seiner vernünftigen Natur und ist bestrebt, ihn in Freiheit zu setzen, Harmonie in die Verschiedenheit seines Erscheinens zu bringen und bei

allem Wechsel des Zustandes seine Person zu behaupten. Wo der sinnliche Trieb ausschließend wirkt, da ist nothwendig die höchste Begrenzung vorhanden; der Mensch ist in diesem Zustande nichts als eine Größeneinheit, ein erfüllter Moment der Zeit — oder vielmehr, er ist nicht, denn seine Persönlichkeit ist so lange aufgehoben, als ihn die Empfindung beherrscht und die Zeit mit sich fortreißt. Wo dagegen der Formtrieb die Herrschaft führt, da ist die höchste Erweiterung des Sinnes, da verschwinden alle Schranken, da hat sich der Mensch aus einer Größeneinheit, auf welche der dürftige Sinn ihn beschränkte, zu einer Ideeneinheit erhoben, die das ganze Reich der Erscheinungen unter sich faßt. Wir sind bei dieser Operation nicht mehr in der Zeit, sondern die Zeit ist in uns mit ihrer ganzen nie endenden Reihe. Wir sind nicht mehr Individuen, sondern Gattung; das Urtheil aller Geister ist durch das unsrige ausgesprochen: wenn der sinnliche Trieb nur Fälle macht, so giebt der Formtrieb Gesetze. Obwohl nun diese beiden Triebe von entgegengesetzter Tendenz sind, so sind sie doch nicht zu nothwendigem Widerstreite bestimmt, da sie nicht in denselben Objecten sich begegnen sollen. Der sinnliche Trieb fordert zwar Veränderung; aber er fordert nicht, daß sie auch auf die Person und ihr Gebiet sich erstrecke, daß ein Wechsel der Grundsätze sei. Der Formtrieb dringt auf Einheit und Beharrlichkeit hin; aber er will nicht, daß mit der Person sich auch der Zustand fixire, daß Identität der Empfindung sei. Sobald man einen ursprünglichen, mithin nothwendigen Antagonismus beider Triebe behauptet, so ist freilich kein anderes Mittel, die Einheit im Menschen zu erhalten, als daß man den sinnlichen Trieb dem vernünftigen unbedingt unterordnet. Aber es ist klar, wie Schiller wenigstens gegen den Buchstaben des Kantischen Systems und unter Berufung auf Fichte's Wissenschaftslehre monirt, daß auf diese Weise nur Einförmigkeit und keine Harmonie entstehen kann, die vielmehr nur durch eine Wechselwirkung zustande kommen kann, in welcher die Form von der Materie, die Materie aber auch von der Form respectirt wird. Aber der Widerstreit beider Triebe ist in Wahrheit kein in ihrer Natur ursprünglich begründeter, sondern er ist erst geworden durch eine freie Uebertretung der Natur, indem sie sich selbst missverstehen und ihre Sphären verwirren, nicht allein die Sinnlichkeit das Gebiet der Vernunft verletzt, sondern auch diese im Gebiete der Empfindung unberechtigte Ansprüche erhebt. An diese Sätze schließt nun Schiller eine Reihe von Bemerkungen an, welche von der Tiefe, Umsicht und Feinsinnigkeit seiner psychologischen und ethischen Auffassung das glänzendste Zeugnis geben und zugleich in pädagogischer Beziehung alle Beachtung verdienen. Der schlimme Einfluß einer überwiegenden Sensualität auf unser Denken und Handeln fällt jedermann leicht in die Augen; aber eben so häufig und eben so wichtig ist der Schaden einer der Anschauung und Empfindung vorgreifenden Denk- und Willenskraft. So ist „eine der vornehmsten Ursachen, warum unsere Naturwissenschaften so langsame Schritte machen, offenbar der allgemeine und kaum bezwingbare Hang zu teleologischen Urtheilen, bei welchen sich, sobald sie constitutiv gebraucht werden, das bestimmende Vermögen dem empfangenden unterschiebt. Die Natur mag unsere Organe noch so nachdrücklich und noch so vielfach berühren — alle ihre Mannigfaltigkeit ist verloren für uns, weil wir nichts in ihr suchen, als was wir in sie hineingelegt haben; weil wir ihr nicht erlauben, sich gegen uns herein zu bewegen, sondern vielmehr mit ungeduldig vorgreifender Vernunft gegen sie hinaus streben. — — Dieses voreilige Streben nach Harmonie, ehe man die einzelnen Laute beisammen hat, die sie ausmachen sollen, diese gewaltthätige Usurpation der Denkkraft in einem Gebiete, wo sie nicht unbedingt zu gebieten hat, ist der Grund der Unfruchtbarkeit so vieler denkenden Köpfe für das Beste der Wissenschaft, und es ist schwer zu sagen, ob die Sinnlichkeit, welche keine Form annimmt, oder die Vernunft, welche keinen Inhalt abwartet, der Erweiterung unserer Kenntnisse mehr geschadet haben. Eben so schwer dürfte es zu bestimmen sein, ob unsere praktische Philanthropie mehr durch die Heftigkeit unserer Begierden oder durch die Rigidität unserer Grundsätze, mehr durch

den Egoism unserer Sinne oder durch den Egoism unserer Vernunft gestört und erkältet wird. Um uns zu theilnehmenden, hülfreichen, thätigen Menschen zu machen, müßen sich Gefühl und Charakter mit einander vereinigen, so wie, um uns Erfahrung zu verschaffen, Offenheit des Sinnes mit Energie des Verstandes zusammentreffen muß. — — Es ist ein sehr verderblicher Misbrauch, der von dem Ideal der Vollkommenheit gemacht wird, wenn man es bei Beurtheilung anderer Menschen und in den Fällen, wo man für sie wirken soll, in seiner ganzen Strenge zum Grunde legt. Jenes wird zur Schwärmerei, dieses zur Härte und zur Kaltsinnigkeit führen. Man macht sich freilich seine gesellschaftlichen Pflichten ungemein leicht, wenn man dem wirklichen Menschen, der unsere Hülfe auffordert, in Gedanken den Ideal-Menschen unterschiebt, der sich wahrscheinlich selbst helfen könnte. Strenge gegen sich selbst, mit Weichheit gegen andere verbunden, macht den wahrhaft vortrefflichen Charakter aus. Aber meistens wird der gegen andere weiche Mensch es auch gegen sich selbst, und der gegen sich selbst strenge es auch gegen andere sein; weich gegen sich und streng gegen andere ist der verächtlichste Charakter." Nach diesem allem kann man es als Aufgabe der Cultur bezeichnen, einem jeden jener beiden Triebe seine Grenzen zu sichern: sie ist beiden eine gleiche Gerechtigkeit schuldig und hat nicht bloß den vernünftigen Trieb gegen den sinnlichen, sondern auch diesen gegen jenen zu behaupten. Nur dadurch führt sie den Menschen der Idee seiner Menschheit entgegen, nach welcher er weder auf Kosten seiner Realität nach Form, noch auf Kosten der Form nach Realität streben, vielmehr das absolute Sein durch ein bestimmtes und das bestimmte Sein durch ein unendliches suchen, empfinden soll, weil er sich bewußt ist, und sich bewußt sein soll, weil er empfindet. Dieser aus einer solchen Wechselwirkung beider Triebe hervorgehenden Totalität seines Wesens, seiner Menschheit im vollen Sinne, kann aber der Mensch nicht froh werden, so lange er nur einen dieser beiden Triebe ausschließend oder nur einen nach dem andern befriedigt. Dazu ist vielmehr nöthig, daß er zugleich seiner Freiheit sich bewußt wird und sein Dasein empfindet, zugleich sich als Materie fühlt und als Geist kennen lernt, und der Gegenstand, welcher ihm eine solche vollständige Anschauung seiner Menschheit verschafft, muß ihm ein Symbol seiner ausgeführten Bestimmung werden. Dieser Totalanschauung seines Wesens entspricht nun ein neuer Trieb, welchen Schiller den Spieltrieb nennt, weil er nicht, wie die beiden andern Triebe, auf ein praktisches Verhalten gerichtet ist, weder wie der sinnliche bestimmt werden, noch wie der Formtrieb selbst bestimmen will, sondern bestrebt ist, so zu empfangen, wie die freie Selbstthätigkeit hervorgebracht hätte, und so hervorzubringen, wie der Sinn zu empfangen trachtet. Indem also der Spieltrieb den Sinn die Gesetze der Vernunft und die Vernunft die Gesetze der Natur nicht als äußere Nöthigung empfinden läßt, erhebt er den Menschen aus dem Bereiche des Zwanges der äußeren Nothwendigkeit sowohl wie der blinden Zufälligkeit in das Bereich des freien Spiels im höchsten Sinne, in welchem er allein ganz Mensch ist in voller Bedeutung des Wortes. Der Spieltrieb bringt Form in die Materie und Materie in die Form und versöhnt so den sinnlichen Trieb und den Formtrieb. Da nun der sinnliche Trieb das Leben, der Formtrieb aber die Gestalt zum Gegenstande hat, so kann man den Gegenstand, in welchem der Spieltrieb sich befriedigt, als lebende Gestalt bezeichnen. Und in der lebenden Gestalt findet der Begriff der Schönheit seine Verwirklichung, in welcher Natur und Geist, Materie und Form sich wechselsweise durchdringen und das Sinnliche geistig belebt ist. Das vollkommene Gleichgewicht der Realität und der Form, in welchem das höchste Ideal des Schönen zu suchen ist, kann freilich von der Wirklichkeit nie ganz erreicht werden, vielmehr wird hier immer ein Uebergewicht des einen Elements über das andere übrig bleiben. Von der Schönheit in der Idee würde stets zugleich eine auflösende und eine anspannende Wirkung zu erwarten sein: eine auflösende, um sowohl

den sinnlichen Trieb als den Formtrieb in ihren Grenzen zu halten; eine anspannende, um beide in ihrer Kraft zu erhalten. In der Wirklichkeit aber scheidet sich die Schönheit in eine schmelzende und in eine energische Schönheit. Die energische Schönheit kann den Menschen eben so wenig vor einem gewißen Ueberrest von Wildheit und Härte bewahren, als ihn die schmelzende vor einem gewißen Grade der Weichlichkeit und Entnervung schützt. Denn, da die Wirkung der erstern ist, das Gemüth sowohl im Physischen als im Moralischen anzuspannen und seine Schnellkraft zu vermehren, so geschieht es nur gar zu leicht, daß der Widerstand des Temperaments und Charakters die Empfänglichkeit für Eindrücke mindert, daß auch die zärtere Humanität eine Unterdrückung erfährt, die nur die rohe Natur treffen sollte, und daß die rohe Natur an einem Kraftgewinn Theil nimmt, der nur der freien Person gelten sollte; daher findet man in den Zeitaltern der Kraft und der Fülle das wahrhaft Große der Vorstellung mit dem Gigantesken und Abenteuerlichen und das Erhabene der Gesinnung mit den schauderhaftesten Ausbrüchen der Leidenschaft gepaart; daher wird man in den Zeitaltern der Regel und der Form die Natur eben so oft unterdrückt als beherrscht, ebenso oft beleidigt als übertroffen finden. Und weil die Wirkung der schmelzenden Schönheit ist, das Gemüth im Moralischen wie im Physischen aufzulösen, so begegnet es uns eben so leicht, daß mit der Gewalt der Begierden auch die Energie der Gefühle erstickt wird, und daß auch der Charakter einen Kraftverlust theilt, der nur die Leidenschaft treffen sollte; daher wird man in den sogenannten verfeinerten Weltaltern Weichheit nicht selten in Weichlichkeit, Fläche in Flachheit, Correctheit in Leerheit, Liberalität in Willkürlichkeit, Leichtigkeit in Frivolität, Ruhe in Apathie ausarten und die verächtlichste Caricatur zunächst an die herrlichste Menschheit grenzen sehen. Für den Menschen unter dem Zwange entweder der Materie oder der Formen ist also die schmelzende Schönheit Bedürfnis; denn von Größe und Kraft ist er längst gerührt, ehe er für Harmonie und Grazie anfängt empfindlich zu werden. Für den Menschen unter der Indulgenz des Geschmacks ist die energische Schönheit Bedürfnis; denn nur allzugern verscherzt er im Stand der Verfeinerung eine Kraft, die er aus dem Stand der Wildheit herüberbrachte."

Den Inhalt des erst 1795 verfaßten dritten Theils giebt Schiller selbst am Schlusse des zweiten mit den Worten an: „Ich werde im Fortgange meiner Untersuchungen den Weg, den die Natur in ästhetischer Hinsicht mit dem Menschen einschlägt, auch zu dem meinigen machen und mich von den Arten der Schönheit zu dem Gattungsbegriff derselben erheben. Ich werde die Wirkungen der schmelzenden Schönheit an dem angespannten und die Wirkungen der energischen an dem abgespannten prüfen, um zuletzt beide entgegengesetzten Arten der Schönheit in der Einheit des Ideal-Schönen auszulöschen, so wie jene zwei entgegengesetzten Formen der Menschheit in der Einheit des Idealmenschen untergehen." Nach diesen Worten ist es nicht etwa, wie K. Fischer meint, dem Dichter nur wider Wissen und Willen begegnet, daß er die Schönheit zuerst als Bildungsmittel und dann wieder als höchstes Bildungsideal behandelt; sondern mit eben so klarem Bewußtsein als gutem Grunde hat er hier wie in den „Künstlern" die ästhetische Bildung zuerst als Vorstufe und dann als die verklärende Vollendung der moralischen dargestellt. Das Wichtigste in diesem dritten Theile ist nun aber die Art, wie Schiller den Beweis und die Bedeutung der Schönheit, welche im Bisherigen erforscht und festgestellt worden sind, zu dem persönlichen Verhalten des Menschen in Beziehung setzt und so ihren pädagogischen Einfluß nachweist. Sind in dem Menschen selbst Materie und Form, Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit, Trieb und Vernunft, Empfindung und Denken, sinnliche Erscheinung und Idee harmonisch verbunden, so befindet er sich in einem ästhetischen Zustande. Diesen herzustellen ist der Zweck der ästhetischen Erziehung und das Hauptmittel, dessen sie sich zu diesem Zwecke bedienen kann, ist eben die belebte Gestalt, welche in den Er-

zeugnissen der wahrhaft schönen Kunst sich ihr darbietet. Im ästhetischen Zustande ist der Mensch frei von dem Zwange, welchem ihn jede ausschließende Herrschaft eines seiner beiden Grundtriebe unterwirft. Durch die Schönheit wird der sinnliche Mensch zur Form und zum Denken geleitet, durch die Schönheit wird der geistige Mensch zur Materie zurückgeführt und der Sinnenwelt wieder gegeben. So wird er in einen mittleren Zustand versetzt, in welchem Vernunft und Sinnlichkeit zugleich thätig sind, eben deswegen aber selbst ihre bestimmende Gewalt paralysiren und eine freie Stimmung in ihm hervorbringen, in welcher er, ohne auf einen bestimmten äußeren Zweck gerichtet zu sein, befähigt und aufgelegt ist, alles zu thun, was seine höchste Bestimmung von ihm fordert. Wenn der Begriff der in sich selbst befriedigten Schönheit alles lehrhafte und tendenziöse von ihr ausschließt, und wenn daher die ästhetische Stimmung des Gemüthes in einer Rücksicht als Null betrachtet werden muß, sobald man nämlich sein Augenmerk auf einzelne und bestimmte Wirkungen richtet, so ist sie in anderer Rücksicht wieder als ein Zustand der höchsten Realität anzusehen, insofern man dabei auf die Abwesenheit aller Schranken und auf die Summe der Kräfte achtet, die in derselben gemeinschaftlich thätig sind: von diesem Gesichtspuncte aus kann man den ästhetischen Zustand für den fruchtbarsten in Rücksicht auf Erkenntnis und Moralität erklären. Eben deswegen, weil die ästhetische Stimmung keine einzelne Function der Menschheit ausschließend in Schutz nimmt, so ist sie einer jeden ohne Unterschied günstig, und sie begünstigt ja nur deswegen keine einzelne vorzugsweise, weil sie der Grund der Möglichkeit von allen ist. Alle anderen Uebungen geben dem Gemüth irgend ein besonderes Geschick, aber setzen ihm dafür auch eine besondere Grenze; die ästhetische allein führt zum Unbegrenzten. Jeder andere Zustand, in den wir kommen können, weist uns auf einen vorhergehenden zurück und bedarf zu seiner Auflösung eines folgenden; nur der ästhetische ist ein Ganzes in sich selbst, da er alle Bedingungen seines Ursprungs und seiner Fortdauer in sich vereinigt. Hier allein fühlen wir uns wie aus der Zeit gerissen, und unsere Menschheit äußert sich mit einer Reinheit und Integrität, als hätte sie von der Einwirkung äußerer Kräfte noch keinen Abbruch erfahren. Es ist also nicht bloß poetisch erlaubt, sondern auch philosophisch richtig, wenn man die Schönheit unsere zweite Schöpferin nennt, weil sie uns die Freiheit zu sein, was wir sein sollen, vollständig zurückgiebt. Darauf beruht denn zunächst die Bedeutung der Schönheit als des wichtigsten Culturmittels: es giebt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht. Durch die ästhetische Gemüthsstimmung wird die Selbstthätigkeit der Vernunft schon auf dem Felde der Sinnlichkeit eröffnet, die Macht der Empfindung schon innerhalb ihrer eigenen Grenzen gebrochen und der physische Mensch so weit veredelt, daß nunmehr der geistige sich nach Gesetzen der Freiheit aus denselben bloß zu entwickeln braucht. Ist der Mensch erst in den ästhetischen Zustand versetzt, so darf man ihm, um ihn zur Einsicht und großen Gesinnungen zu führen, weiter nichts als richtige Anlässe geben. Aber die Schönheit ist nicht allein das Mittel, den moralischen Zustand herbeizuführen: sie ist zugleich das Ziel, in welchem dieser seine höchste Vollendung findet. Dem äußerlichen Pflichtgebot bleibt die ihm innerlich widerstrebende Natur unüberwunden gegenüberstehen. Zur sittlichen Vollkommenheit aber gehört, daß der Mensch auf dem Felde des physischen Lebens schon sein moralisches anfange, noch in seinem Leiden seine Selbstthätigkeit, noch innerhalb seiner sinnlichen Schranken seine Vernunftfreiheit beginne. Schon seinen Neigungen muß er das Gesetz seines Willens auflegen; er muß den Krieg gegen die Materie in ihre eigene Grenze spielen, damit er es überhoben sei, auf dem heiligen Boden der Freiheit gegen diesen furchtbaren Feind zu fechten; er muß lernen edler begehren, damit er nicht nöthig habe erhaben zu wollen. Dieses wird geleistet durch die ästhetische Cultur, welche alles das, worüber weder Naturgesetze die menschliche Willkür binden, noch Vernunftgesetze, Gesetzen der

Schönheit unterwirft, und in der Form, die sie dem äußern Leben giebt, schon das innere eröffnet. Die Schönheit ist zwar Gegenstand für uns, weil die Reflexion die Bedingung ist, unter der wir eine Empfindung von ihr haben; zugleich aber ist sie ein Zustand unseres Subjects, weil das Gefühl die Bedingung ist, unter welcher wir eine Vorstellung von ihr haben. Sie ist also zwar Form, weil wir sie betrachten, zugleich aber ist sie Leben, weil wir sie fühlen. Mit einem Wort: sie ist zugleich unser Zustand und unsere That. Und eben weil sie dieses beides zugleich ist, so dient sie uns zu einem siegenden Beweis, daß das Leiden die Thätigkeit, daß die Materie die Form, daß die Beschränkung die Unendlichkeit keineswegs ausschließe, daß mithin durch die nothwendige physische Abhängigkeit des Menschen seine moralische Freiheit keineswegs aufgehoben werde; denn sie zeigt das Zusammenbestehen und die Wechselwirkung der sinnlichen und geistigen Natur. Da bei dem Genuß der Schönheit oder der ästhetischen Einheit eine wirkliche Vereinigung und Auswechslung der Materie mit der Form und des Leidens mit der Thätigkeit vor sich geht, so ist eben dadurch die Vereinbarkeit beider Naturen, die Ausführbarkeit des Unendlichen in der Endlichkeit, mithin die Möglichkeit der erhabensten Menschheit bewiesen. — Von der Betrachtung der ästhetischen Bildung des einzelnen Menschen erhebt sich der Dichter schließlich zu einem freien und großartigen Hinausblick auf das Ideal der unter dem Gesetze der Schönheit lebenden Gesellschaft oder des ästhetischen Staates. Wenn in dem dynamischen Staat der Rechte der Mensch dem Menschen als Kraft begegnet und sein Wirken beschränkt — wenn er sich ihm in dem ethischen Staat der Pflichten mit der Majestät des Gesetzes entgegenstellt und sein Wollen fesselt, so darf er ihm im Kreise des schönen Umgangs, in dem ästhetischen Staat, nur als Gestalt erscheinen, nur als Object des freien Spiels gegenüberstehen. Freiheit zu geben durch Freiheit ist das Grundgesetz dieses Reichs: der dynamische Staat kann die Gesellschaft bloß möglich machen, indem er Natur durch Natur bezähmt; der ethische Staat kann sie bloß (moralisch) nothwendig machen, indem er den einzelnen Willen dem allgemeinen unterwirft; der ästhetische Staat allein kann sie wirklich machen, weil er den Willen des Ganzen durch die Natur des Individuums vollzieht. Wenn schon das Bedürfnis den Menschen in die Gesellschaft nöthigt und die Vernunft gesellige Grundsätze in ihn pflanzt, so kann die Schönheit allein ihm einen geselligen Charakter ertheilen. Der Geschmack allein bringt Harmonie in die Gesellschaft, weil er Harmonie in dem Individuum stiftet. Alle anderen Formen der Vorstellung trennen den Menschen, weil sie sich ausschließend entweder auf den sinnlichen oder auf den geistigen Theil seines Wesens gründen; nur die schöne Vorstellung macht ein Ganzes aus ihm, weil seine beiden Naturen dazu zusammenstimmen müßen. Alle andern Formen der Mittheilung trennen die Gesellschaft, weil sie sich ausschließend entweder auf die Privatempfänglichkeit oder auf die Privatfertigkeit der einzelnen Glieder, also auf das Unterscheidende zwischen Menschen und Menschen beziehen; nur die schöne Mittheilung vereinigt die Gesellschaft, weil sie sich auf das Gemeinsame aller bezieht. Die Freuden der Sinne genießen wir bloß als Individuum, ohne daß die Gattung, die in uns wohnt, daran Antheil nähme. Die Freuden der Erkenntnis genießen wir bloß als Gattung und indem wir jede Spur des Individuums sorgfältig aus unserm Urtheil entfernen. Das Schöne allein genießen wir als Individuum und als Gattung zugleich, d. h. als Repräsentanten der Gattung. Die Schönheit allein beglückt alle Welt, und jedes Wesen vergißt seiner Schranken, so lang es ihren Zauber erfährt. Kein Vorzug, keine Alleinherrschaft wird geduldet, soweit der Geschmack regiert und das Reich des schönen Scheins sich verbreitet. Dieses Reich erstreckt sich aufwärts, bis wo die Vernunft mit unbedingter Nothwendigkeit herrscht und alle Materie aufhört; es erstreckt sich niederwärts, bis wo der Naturtrieb mit blinder Nothwendigkeit waltet und die Form noch nicht anfängt; ja selbst auf diesen äußersten Grenzen, wo die gesetzgebende Macht ihm genommen ist, läßt sich der Geschmack doch die vollziehende nicht entreißen. Die

ungesellige Begierde muß ihrer Selbstsucht entsagen und das Angenehme, welches sonst nur die Sinne lockt, das Netz der Anmuth auch über die Geister auswerfen. Der Nothwendigkeit strenge Stimme, die Pflicht, muß ihre vorwerfende Formel verändern, die nur der Widerstand rechtfertigt, und die willige Natur durch ein edleres Zutrauen ehren. Aus den Mysterien der Wissenschaft führt der Geschmack die Erkenntnis unter den offenen Himmel des Gemeinsinns heraus und verwandelt das Eigenthum der Schulen in ein Gemeingut der ganzen menschlichen Gesellschaft. In seinem Gebiete muß auch der mächtigste Genius sich seiner Hoheit begeben und zu dem Kindersinn vertraulich herniedersteigen. Die Kraft muß sich binden lassen durch die Huldgöttinnen, und der trotzige Löwe dem Zaum eines Amors gehorchen. Dafür breitet er über das physische Bedürfnis, das in seiner nackten Gestalt die Würde freier Geister beleidigt, seinen mildernden Schleier aus und verbirgt uns die entehrende Verwandtschaft mit dem Stoff in einem lieblichen Blendwerk von Freiheit. Beflügelt durch ihn entschwingt sich auch die kriechende Lohnkunst dem Staube, und die Fesseln der Leibeigenschaft fallen, von seinem Stabe berührt, von dem Leblosen wie von dem Lebendigen ab. In dem ästhetischen Staate ist alles, auch das dienende Werkzeug ein freier Bürger, der mit dem edelsten gleiche Rechte hat, und der Verstand, der die duldende Masse unter seine Zwecke gewaltsam beugt, muß sie hier um ihre Beistimmung fragen. Hier also, in dem Reiche des ästhetischen Scheins, wird das Ideal der Gleichheit erfüllt, welche der Schwärmer so gern auch dem Wesen nach realisirt sehen möchte."

Dieser meist mit Schillers eigenen Worten gegebene Abriß mag zeigen, wie der Dichter, von der gründlichsten Erfassung des Wesens und der Bestimmung des Menschen ausgehend und seine Gedanken mit einem Reichthum von geschichtlichen Anschauungen erläuternd und belebend, nicht bloß auf eine höchst tiefsinnige und geistreiche, sondern auch auf eine für die pädagogische Praxis wahrhaft fruchtbare Weise das dargestellt hat, was er die ästhetische Erziehung des Menschen nennt. Seine Hauptforderungen lassen sich in die Sätze zusammenfassen, daß in dem einzelnen Menschen weder die Natur in roher Willkür gegen das Gesetz des Geistes sich empören, noch dieses die Natur unterdrücken, sondern daß in der Wechselwirkung beider die Natur aus ihrer rohen Willkür zur wahren Freiheit verklärt und das Gesetz des Geistes in dem Reichthum des natürlichen Lebens seine Verwirklichung suchen und finden soll; und daß im Verhältnis des Einzelnen zur Gattung sowohl die Pflicht als das Recht der natürlichen Individualität gewahrt werden solle. Und wenn Fichte den Grundfehler der Rousseau'schen Pädagogik treffend angiebt mit den Worten: „Er schwächt die Sinnlichkeit, anstatt die Vernunft zu stärken"; so erkennt dagegen Schiller das Ziel der Erziehung darin, daß die höchste sinnliche Kraft und der reichste sinnliche Stoff, welchen sie sich anzueignen vermag, von der Kraft des Geistes beherrscht, durchdrungen und verklärt werden, und bei aller Schonung, die er für das natürliche individuelle Leben in Anspruch nimmt, ist sein letztes Absehen doch immer auf die Stärkung des Geistes und auf die Befestigung seiner Herrschaft gerichtet. Wie er darum den Erzieher haben will, das offenbart er uns, wenn er Max Piccolomini von Wallenstein sagen läßt:

Und eine Lust ist's, wie er alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigenthümliche und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, daß er's immer sei
Am rechten Ort.

Auch Schiller hat in seiner Weise das Gesetz verkündigt: „Alles ist euer, ihr aber seid Gottes!" Und dies führt uns auf den besonders beachtenswerthen Umstand, daß

Schiller unter dem Namen der ästhetischen Erziehung, wie oben bereits angedeutet wurde, der Sache nach vielfältig die Aufgabe der religiösen Erziehung im Sinne des Evangeliums dargestellt hat. Die Natur, welche in sich selbst vom Gesetze des Geistes durchdrungen und verklärt werden soll, erinnert an das Gesetz des neuen Bundes, welches dem Menschen in sein Herz gegeben und in seinen Sinn geschrieben werden soll; der Unterschied zwischen der energischen und der schmelzenden Schönheit an den zwischen Gesetz und Evangelium; die Schönheit selbst, welche als des Menschen zweite Schöpferin gepriesen wird, weil sie ihn zum vollen Leben wieder befreit, an das Wort der Wahrheit, durch welches der Mensch zur herrlichen Freiheit der Kinder Gottes wiedergeboren werden soll; der ästhetische Staat, in welchem der Unterschied zwischen Herrschenden und Dienenden aufhört und alle freie Bürger sind, an das Reich Gottes, „wo es keinen Herrn und keinen Diener giebt, wo eins dem andern dient, weil eins das andre liebt." Das Wort, welches Fiesco zu Romano sagt, darf in der That das Evangelium zu dieser Theorie der ästhetischen Erziehung sagen: „Ich habe gethan, was du — nur malest!"

Zum Schlusse wäre noch über die pädagogische Verwerthung der Schriften, insbesondere der Dichtungen Schillers zu reden; nur kurz, weil ich mich mit den allgemeinen Gesichtspuncten, welche in Bezug auf die Einführung unserer deutschen Classiker in die Schule in dem Artikel „deutsche Sprache" (I, besonders S. 919 ff.) geltend gemacht worden sind, in vollkommener Uebereinstimmung befinde, und weil die Ansicht, daß zum Gebrauch in der Schule vor allen Schiller sich eignet, einer ausführlichen Begründung wohl nicht bedarf. Er empfiehlt sich zu diesem Zwecke besonders, weil er für jedes Lebensalter der Schüler entsprechenden Stoff darbietet, weil die minder unmittelbare, mehr bewußte Art seines poetischen Schaffens auch eine reflectirende Behandlung seiner Dichtungen in höherem Grade gestattet, als das etwa bei der Lyrik Göthes der Fall ist, und weil die ethische Energie und der ideale Zug, welche seine Poesie durchwalten, ganz besonders geeignet sind, auf das jugendliche Gemüth eine kräftigende, reinigende und erhebende, recht eigentlich pädagogische Wirkung hervorzubringen. Obgleich Schiller für viele, die ihn zu kennen meinen, ein seinem reichen Gehalt nach recht unbekannter Dichter eben dadurch geworden ist, daß das Gedächtnis seine dem Ohre so mächtig sich einprägenden klangvollen Worte in einem Alter aufgenommen hat, in welchem das Verständnis ihres Inhaltes noch fehlen muß, und daß sie deshalb zu einer inhaltlosen Phrase geworden sind; so kann doch bei richtiger Auswahl dem kindlichen Geiste schon in der Zeit des ersten Erwachens seiner Empfänglichkeit für die Dichtkunst auch aus Schillers Dichtungen passender Stoff geboten werden. Sollte es auch einem Lehrer als bedenklich erscheinen, schon Kinder an „dem Mädchen aus der Fremde", „der Theilung der Erde", „dem Alpenjäger" als an lieblichen Erzählungen sich freuen zu lassen, die dann mit dem Kinde gleichsam wachsen und ihm mehr und mehr auch ihren idealen Gehalt offenbaren; so ist doch ohne Zweifel in den „Parabeln und Räthseln" gar manches dem sinnigen Kindesgemüthe vollkommen zugänglich. Dem Knaben aber erschließt sich in den Balladen der reichste und herrlichste Schatz. Im Wetteifer mit Goethe gedichtet, exemplificiren sie, mit dessen Dichtungen derselben Gattung zusammengehalten, auf das treffendste die verschiedene Eigenthümlichkeit der beiden Dichter. Während wir aus Goethes Balladen die flüchtigeren Klänge der Volkspoesie vernehmen, hat die Schiller'schen die Kunstpoesie auf breiterer und festerer Grundlage aufgebaut; dort findet mehr die Stimmung des Gemüths ihren Ausdruck, hier ist der Held und sein Schicksal der Träger eines bestimmten Gedankens; wenn bei Goethe der geheimnisvolle Zusammenhang des Geistes mit der Natur auf bezaubernde Weise zur Darstellung kommt, so weiß Schiller den Geist in seiner Herrschaft über die Natur zu verherrlichen: er erscheint auch hier „als der Dichter der Idee durch die Macht des Willens" — alles

Eigenschaften, welche seine Balladen zu didaktischer Behandlung und pädagogischer Benutzung besonders geschickt machen. Nur „Ritter Toggenburg“ und „Hero und Leander“ möchten wir davon ausgeschlossen wissen; denn in dem „Taucher“ wird dem Motiv der Liebe, welches in jenen beiden Gedichten die Handlung allein beherrscht, durch das der Ehre die Wage gehalten, und es tritt überhaupt hinter der prächtigen Naturschilderung und hinter dem Interesse an dem Kampfe des hochherzigen Jünglings mit den Schrecknissen des Meeres zurück. Am zweckmäßigsten aber dürfte den stattlichen Reihen „die Bürgschaft“, dieses hohe Lied von der Treue, eröffnen. An sie mag „der Handschuh“ sich anschließen, in welchem das muthige Selbstgefühl des Mannes die Wildheit der Bestien bezwingt und zugleich ihn selbst von der Neigung zu einem seiner unwürdigen Weibe befreit. Der „Kampf mit dem Drachen“ feiert die ausdauernde Besonnenheit, welche im Bunde mit männlicher Kühnheit die rohe Kraft des Ungethüms überwindet, noch mehr aber die Demuth, welcher der schwerere Sieg über das eigene stolze und trotzige Herz gelingt. „Der Gang nach dem Eisenhammer“ zeigt, wie ein kindliches Gemüth in seiner Einfalt sicher durch die Schlingen hingeht, welche kluge Tücke ihr gelegt hat. Und wenn „der Ring des Polykrates“ uns mehr nur als die lebendige Verobjectivirung einer antiken Idee interessirt, welche wir uns nicht mehr unmittelbar anzueignen vermögen, so huldigen dagegen „die Kraniche des Ibykus“ — beiläufig bemerkt, von allen Schiller'schen Balladen wohl die zu wirksamer Declamation geeignetste — auf ergreifende Weise der furchtbaren Macht, die richtend im Verborgnen wacht, den Verbrecher an das Licht zieht und seine Unthat rächt, und „der Graf von Habsburg“ ehrt daneben das göttliche Walten, welches auch der im Verborgenen geübten That frommer Demuth ihren Lohn werden läßt. Es bedarf wohl nicht einer ausdrücklichen Verwahrung dagegen, als ob wir mit diesen Andeutungen, an dem Geiste „der ästhetischen Erziehung“ uns versündigend, eine Methode empfehlen wollten, welche ein lebendiges Gedicht erst todtschlägt, um dann als seine Quintessenz einen moralischen Gemeinplatz herauszupräpariren. Sie sollen nur daran erinnern, wie gerade der Cyklus der Balladen Schillers, wenn ihr wahrer Interpret das von ihrer Schönheit und Hoheit ergriffene Gemüth des Lehrers ist, auch dem Schüler neben dem ästhetischen Eindruck einen reichen Schatz von ethischer Anregung mittheilt, und wie kein deutscher Knabe oder Jüngling aus einer Schule, welche des Vortheils sich erfreut, solche Bildungsstoffe verwerthen zu dürfen, entlassen werden sollte, ohne daß ihm durch feste Einprägung jener Dichtungen dieser Schatz als bleibendes Eigenthum für das Leben gesichert ist. Die Lectüre Homers und der griechischen Classiker können diejenigen Gedichte belebend begleiten, in welchen der Dichter seine Gedanken an Bilder des griechischen Lebens anknüpft, Kassandra, das Siegesfest, die Klage der Ceres und das eleusische Fest. Dem reiferen Geiste des Schülers wird „das Lied von der Glocke“ und „der Spaziergang“ das gesammte menschliche Leben in seinen verschiedenen Verhältnissen und Entwicklungsstufen im Glanze der Dichtkunst verklärt zeigen; und Schülern der obersten Classe eines Gymnasiums wird es wohl nicht zu viel zugemuthet sein, von „den Künstlern“, dem zur eigentlichen Interpretation geeignetsten Gedichte Schillers, in dessen Lieblingsgedanken von der erziehenden Macht der schönen Kunst, von „dem Glück“ und von „das Ideal und das Leben“ in die Tiefe seiner ästhetischen und ethischen Grundanschauung sich einführen zu lassen, ja selbst die Xenien werden zur Illustrirung der homerischen Frage und der neueren deutschen Literaturgeschichte mit gutem Erfolge herbeigezogen werden dürfen. Als Hülfsmittel bei der pädagogischen Verwendung der lyrischen und episch-lyrischen Dichtungen Schillers empfiehlt sich, weniger wegen seiner oft etwas engherzigen ästhetischen und oft etwas kleinlichen sprachlichen Anmerkungen, als wegen des brauchbaren geschichtlichen Erläuterungsstoffes, welchen das Werk darbietet: Götzingers deutsche Dichter. Leipzig 1831 T. I, S. 153—294, II, S. 208—426; in Bezug auf die Balladen insbesondere: A. W. Grube, Goethes Elfenballaden und Schillers Ritterromanzen. Iserlohn 1864. —

Aber wie Schiller im Gebiete der dramatischen Poesie sein Größtes geleistet hat, so wird auch die Schule dieser Seite seiner Dichtung vorzugsweise ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden haben. Von den wenn auch gewaltigen, doch unreifen Erzeugnissen des jugendlichen Sturmes und Dranges mit Recht absehend, hat R. v. Raumer zur vollständigen Lectüre in der Schule Wallenstein, Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans und Don Carlos empfohlen, also außer der Braut von Messina alle Dramen, welche Schiller in seiner classischen Periode vollendet hat. Ohne Zweifel ist zu wünschen, daß vor allen die beiden zuerst genannten, Wallenstein und Tell, im Geist und Herzen der Schüler recht lebendig werden, und wenn diese mit frischer Lust und gründlicher Vorbereitung zu einer „theatralischen Schulproduction" von Wallensteins Lager sich anschicken sollten, so würden wir auch darin eine Herabwürdigung der Erzeugnisse unserer großen Dichter nicht zu erkennen vermögen. Sonst aber möchten wir aus naheliegenden Gründen auf Maria Stuart und noch lieber auf Don Carlos eher verzichten, zu Gunsten der Braut von Messina, nicht bloß weil dieses Drama nach Vilmars treffender Bemerkung „den vollsten Glanz und die ganze Pracht der Schiller'schen Diction, und somit allen Glanz und alle Pracht der modernen Sprache überhaupt, entfaltet;" sondern auch weil für Schüler, welche die griechischen Tragiker lesen, die Vergleichung der Werke derselben mit dem des deutschen Dichters auf das fruchtbarste verwerthet werden kann. Ebenso dürfte eine Vergleichung der Schiller'schen Umdichtung des Macbeth mit dem Original ersprießlich sein, so wenig wir sonst solche Vergleichungen, etwa als Themate zu Aufsätzen empfehlen möchten, da die dadurch herausgeforderte kritisirende Reflexion die Frische und Freude der Auffassung stört und, dem natürlichen Fortschritte der jugendlichen Entwicklung vorgreifend, an die Stelle unbefangenen und begeisterten Genießens leicht ein dünkelhaftes Absprechen treten läßt. Aus ähnlichen Gründen fallen die philosophischen Schriften Schillers, von welchen vor allen die über die ästhetische Erziehung und über naive und sentimentalische Dichtkunst Muster einer im edelsten Sinne populären wissenschaftlichen Darstellung sind, jenseits der Grenzen der Schulbildung, wiewohl namentlich aus der letztgenannten Abhandlung gelegentlich zur Charakterisirung der verschiedenen Dichtungsarten und Dichter gar manches mit Nutzen wird herbeigezogen werden können. Dagegen werden wir unsere Jugend des formellen und materiellen Gewinns nicht berauben wollen, welchen sie aus der Lectüre der historischen Schriften unseres Dichters, deren umfangreichste zugleich mit seinem poetischen Schaffen in einer so nahen Verbindung stehen, trotz der Mängel derselben fortwährend ziehen kann. Wenn der Lehrer auf diese letzteren einfach aufmerksam macht, so wird der Kritik, welche in neuerer Zeit theils mit hochmüthiger Mäkelei, theils aus offenbarem Parteiinteresse ihr unbedingtes Verwerfungsurtheil über Schiller als Historiker ausgesprochen hat, das ihr gebührende Recht hinlänglich gewahrt sein. Daß Schiller die Aufgabe des Historikers mit einer für die damalige Zeit, in welcher in deutschen Geschichtswerken kaum die ersten Anfänge der historischen Kunst sich zeigten, bewunderungswürdigen Umsicht, Klarheit und Schärfe erkannt hatte, wenn ihm selbst auch zur Lösung dieser Aufgabe manche äußere und innere Voraussetzung fehlt, das hat er in seiner akademischen Antrittsrede über Methode und Aufgabe der Universalgeschichte auf eine auch einem tüchtigen Primaner verständliche und einleuchtende Weise bewiesen. Ist aber erst in der Jugend die Liebe zu dem Dichter geweckt, so wird auch der Mann sich freuen, in diejenigen seiner Werke sich zu vertiefen, deren Verständnis und Genuß der Reife des männlichen Geistes vorbehalten bleibt: er wird sich durch Schillers leider viel zu wenig gelesene philosophische Schriften und durch seine unvergleichlichen Briefe gerne zum volleren Verständnisse der Dichtungen zurückführen lassen, welchen schon die Begeisterung seiner Jugend gegolten hat. Auf solche Weise seinen Schülern Schiller zu einem Begleiter durch das Leben zu machen, ist eine dankbare Aufgabe für einen Lehrer, der selbst für den herrlichen Dichter ein warmes Herz hat. Und wenn es richtig ist, was Schiller selbst sagt, daß dem Menschen

unter der Indulgenz des Geschmacks und unter der überwältigenden Masse wechselnder äußerer Eindrücke die energische Schönheit Bedürfnis ist, so ist es wahrlich in unserer Zeit Pflicht der Schule, im Gebiete der Dichtkunst nicht von der Mode nur immer das Neueste sich darbieten zu lassen, um daran den Schönheitssinn der Jugend zu üben, sondern diese immer und immer wieder zu den edeln und großen Schöpfungen unserer classischen Literatur zurückzuführen, damit sie vor der modernen Erschlaffung und Zerfahrenheit bewahrt werden, und sie namentlich durch die energische Schönheit der Dichtungen Schillers in dem wirksamen Glauben an die Ideale zu erhalten, in welchen der Werth des Lebens beruht. **G. Baur.**

Schlaf, s. körperliche Erziehung, Frühaufstehen.

Schleiermacher. — Daß hier Schleiermacher unmittelbar auf Schiller folgt, das sieht zu wenig einem Zufall ähnlich, als daß derjenige, welcher — auch nicht zufällig — mit der Abfassung beider Artikel betraut worden ist, es unterlassen dürfte, auf die wirkliche Verwandtschaft beider Männer in Beziehung auf Geistesrichtung und ihren Entwicklungsgang überhaupt, wie auf ihre Bedeutung für die Pädagogik insbesondere, gleich von vorn herein mit wenigen Worten aufmerksam zu machen. Beiden war jene ideale Grundrichtung des Geistes eigen, welche in allem einzelnen das allgemeine Gesetz sucht und alles vergängliche auf die höchsten, ewigen Zwecke bezieht und welche ihnen auch in beschränkten und dürftigen äußeren Verhältnissen den der Angst des Irdischen sich entringenden freien und hohen Flug des Geistes und einen von äußeren Umständen unabhängigen inneren Reichthum bewahrte. Noch inniger sind sie mit einander durch den tiefen ethischen Grundzug ihres Wesens verwandt, welcher in dem Mutterschoße eines frommen Familienlebens gepflegt sie trieb, für ihren mächtigen Drang, auf andere zu wirken, die rechte Grundlage in dem ernsten Werke der Läuterung, Kräftigung und Veredelung ihrer eigenen Individualität zu suchen. Ihr äußerer Lebensgang ist freilich verschieden gewesen, und so waren es auch die geistigen Mittel, mit welchen sie jenen Läuterungsproceß bestritten. Während es Schiller versagt war, einem aus freier Neigung gewählten Berufe in dem ruhigen Fortschritte der üblichen regelmäßigen Vorbildung entgegenzugehen; während der Zwang ihm innerlich widerstrebender, wenn auch noch so wohlgemeinter Bemühungen um seine Bildung seinen Geist zu oppositionellem Sturm und Drang empörte, und er die Rückkehr zur Harmonie seines Wesens und Lebens dem instinctiven Wollen seiner genialen und ihres höchsten Berufes sich immer bewußt bleibenden Geisteskraft verdankte: so hat dagegen Schleiermacher auf seinem sogleich mit Sicherheit ergriffenen Lebensberuf im regelmäßigen Fortgange der Schul-, Gymnasial- und Universitätsbildung sich vorbereiten dürfen; aber an schweren und erschütternden inneren Kämpfen, in welchen auch bei ihm, wie bei Schiller, zu seinem tiefsten Schmerze auf eine längere Zeit eine Entfremdung zwischen ihm und seinem geliebten Vater eintrat, hat es auch Schleiermacher nicht gefehlt, ebenso wenig aber auch an der das letzte Ziel unerschütterlich festhaltenden Entschiedenheit und an der mit unerbittlicher Selbstkritik alles unreine ausscheidenden Klarheit des Geistes. Und so ist bei aller Verschiedenheit der Wege doch das Resultat bei beiden dasselbe: auch auf Schleiermacher dürfen wir das Wort anwenden, mit welchem Goethe die Zeit der menschlichen und künstlerischen Vollendung seines großen Genossen so unübertrefflich schön bezeichnet hat: „Und hinter ihm in wesenlosem Scheine liegt, was uns alle bändigt, das Gemeine." Auch hat einer wie der andere die hohe Freiheit des Geistes, welche sie auszeichnet, in unaufhörlichem Kampfe gegen die hemmenden Ansprüche eines mannigfach leidenden Körpers behaupten müßen, wenn auch Schleiermacher der ewigen Jugend, welche er in edelem Selbstvertrauen sich gelobt hat, sich länger hat erfreuen dürfen. Durch diese selbstverläugnende, stets auf höhere Ziele gerichtete Arbeit an sich selbst sind denn auch beide so vorzüglich geschickt geworden, empfangend und gebend an dem Leben der wesentlichen sittlichen Gemeinschaften theilzunehmen. Wie Schiller ist Schleiermacher ein Virtuos in der Freundschaft gewesen, hat er einer musterhaften

Ehe und eines edeln Familienlebens sich erfreut. Und wenn der Dichter die Erneuerung des religiösen und nationalen Lebens nur als eine zukünftige erhofft und verkündet und mit richtigem Blicke erkannt hat, daß zur Förderung der ersteren gerade Schleiermacher möge berufen sein, so ist es diesem in der That vergönnt gewesen, zu jener Erneuerung auf beiden Gebieten auf das förderlichste mitzuwirken und auch durch die Jahre politischer Reaction und religiöser Aeußerlichkeit und Kleinlichkeit zur Rechten und zur Linken hindurch die gesunde Festigkeit und Freiheit des christlichen und patriotischen Sinnes zu retten. Durch dieses alles aber gesellt sich Schleiermacher, so gut wie Schiller, zu den Männern, an denen man sich orientiren und seinen Glauben an die höchsten Ziele der Menschheit und sein Streben nach diesen stärken kann, und welche, weil sie in ihrem eigenen sittlichen Werden sich uns darstellen, und dem unablässigen Streben, „den reinen, idealischen Menschen, welchen ein jeder Mensch der Anlage und Bestimmung nach in sich trägt," in sich frei zu machen, einen erziehenden Einfluß im höchsten Sinne auszuüben, vor andern geeignet sind. Persönlich sind beide sich merkwürdigerweise niemals begegnet; möglich sogar, daß Schleiermacher von der Unterschätzung Schillers, wie sie bei den ihm befreundeten Romantikern üblich war, nicht ganz unberührt geblieben ist.

Eine ausführlichere Darstellung von Schleiermachers Leben zu geben, ist hier nicht der Ort. Es hat an solchen Darstellungen überhaupt ungewöhnlich lange gefehlt; nun aber sind sie in größerer Zahl leicht zugänglich. Während die große Mehrzahl der Männer, welche zu Anfange dieses Jahrhunderts dahin wirkten, daß aus dem vorausgegangenen Verfall unseres Volkes ein neuer, besserer Geist wieder erstehe, theils selbst ihr Leben beschrieben, wie Arndt und Steffens, theils ihre Biographen gefunden haben, wie vor allen der gewaltige Stein, dann Feldherren, wie Blücher, York, Bülow, Männer der Wissenschaft, wie Fichte und W. v. Humboldt, hat man lange Zeit vergeblich auf eine einigermaßen befriedigende Biographie gerade des Mannes gewartet, in dessen eben so gediegener als vielseitiger und eben so kernhafter als durchgebildeter Persönlichkeit die Interessen und Bestrebungen jener großen und folgenreichen Zeit vielleicht am vollständigsten und reinsten sich abspiegelten. Es erklärt sich dieses allerdings großentheils aus dem Umstande, daß der Einfluß dieses Mannes, welcher seine wesentliche Aufgabe darin erkannte, auf das Gemüth zu wirken, nicht so offen, als der jener anderen zu Tage liegt und daß er zugleich bei seiner Vielseitigkeit sich nicht so leicht übersehen läßt. So mochten gerade die, welche den tiefgehenden und sich nach allen Seiten hin verbreitenden Einfluß seines persönlichen Seins und Wirkens noch empfangen hatten, sich sagen, daß die Stunde noch nicht gekommen sei, demselben in einer hinreichend eindringenden und umfassenden Darstellung gerecht zu werden. Mit dem allmählichen Anwachsen des Quellenmaterials ist jedoch auch der Muth und Eifer zu dessen Bearbeitung gewachsen. Nachdem Lommatzsch im J. 1851 (in der Zeitschrift für historische Theologie, auch abgedruckt im 1. Bande des Schleiermacher'schen Briefwechsels) die Selbstbiographie veröffentlicht hatte, welche Schleiermacher behufs seiner Anstellung in Landsberg verfaßte und welche für seine mit jener Anstellung schließende erste Lebensperiode eine authentische biographische Grundlage bildet, hat W. Gaß sich das Verdienst erworben, in der „biographischen Vorrede", mit welcher er im folgenden Jahre seine Ausgabe des Briefwechsels seines Vaters J. Chr. Gaß mit Schleiermacher ausstattete (Friedrich Schleiermachers Briefwechsel mit J. Chr. Gaß. Berlin. 1852) zuerst eine zuverläßige und in den wesentlichen Puncten vollständige Uebersicht des Lebensganges Schleiermachers gegeben zu haben. Zu einer noch umfassenderen Biographie ist erst die Möglichkeit geboten worden durch die Erschließung des reichen Schatzes des Schleiermacher'schen Briefwechsels: Aus Schleiermachers Leben und Briefen. 4 Bde. Berlin. 1858 ff. Auf der Grundlage der beiden ersten Bände dieses Werkes hat der Verfasser dieses Artikels selbst versucht, ein Lebensbid des Mannes darzustellen (Theologische Studien und Kritiken. 1859), und gleichzeitig damit ist erschienen: Au-

berlen, Schleiermacher, ein Charakterbild. Basel. 1859. Seitdem ist Schleiermacher nach den verschiedenen Seiten seines Wesens und Wirkens Gegenstand von zahlreichen Aufsätzen in Sammelwerken und von einzelnen Vorträgen geworden; und jetzt liegen als mehr populär gehaltene Biographieen vor: Fr. Schleiermacher, ein Lebens- und Charakterbild, zur Erinnerung an den 21. Nov. 1768 bearbeitet von Dr. D. Schenkel. Elberfeld. 1868, und: Friedrich Schleiermacher. Sein Leben und sein Wirken. Für das deutsche Volk dargestellt von R. Baxmann, Lic. theol. Elberfeld. 1868, während W. Dilthey, der Herausgeber der beiden letzten Bände des Briefwechsels, von seinem „Leben Schleiermachers" (Berlin. 1867), welches den Anforderungen der Wissenschaft zu entsprechen bestimmt ist, erst das erste Heft veröffentlicht hat. Wenn schon dieses, indem es das Leben Schleiermachers bis zu seiner 1796 erfolgten Uebersiedelung nach Berlin, also gerade die an Keimen und Anstößen zu einer folgenden Entwickelung reiche Jugendzeit darstellt, ganz besonders ein reiches pädagogisches Interesse gewährt, so ist Schleiermachers Bildungsgang auch in besonderen Schriften zum Zwecke pädagogischer Belehrung verwerthet worden, und es sei in dieser Beziehung erinnert an: Kosack, Schleiermachers Jugendleben (Vorträge für das gebildete Publikum. Elberfeld. 1861); Baxmann, Schleiermachers Anfänge im Schriftstellern. Bonn. 1864; v. Kittlitz, Schleiermachers Bildungsgang, ein biographischer Versuch. Leipzig. 1867, und bei der innigen Verbindung des pädagogischen Verhaltens und Wirkens mit dem ethischen, auch an Twestens Vorrede zu Schleiermachers philosophischer Ethik (Berlin. 1841) und an die ältere Schrift (von Thiele): Schleiermacher, die Darstellung der Idee eines sittlichen Ganzen im Menschenleben anstrebend. Berlin. 1835. Als Theologe hat er durch W. Gaß in Herzogs, der unsrigen schwesterlich gesellten, theologischen Encyklopädie eine ebenso freisinnige, als gründliche und bündige Darstellung gefunden. Die nun folgenden kurzen biographischen Notizen schließen sich dem angeführten Aufsatz in den theol. Stud. und Kritiken an.

Friedrich Daniel Ernst*) Schleiermacher war am 21. Nov. 1768 zu Breslau geboren, wo sein Vater als reformirter Feldprediger stand. Im J. 1777 nahmen die Eltern ihren Aufenthalt zu Pleß in Oberschlesien und ein Jahr darauf in der reformirten Colonie Anhalt. Während jetzt der Knabe einige Jahre abwechselnd auf dem Lande und auf der Schule zu Pleß zubrachte, lernten die Eltern auf einer Reise die Erziehungsanstalt der Brüdergemeinde zu Niesky in der Oberlausitz kennen und beschloßen, ihn und seinen jüngern Bruder derselben anzuvertrauen; 1783 erfolgte die Aufnahme und in demselben Jahre trat Schleiermachers Schwester Charlotte, mit welcher er bis zu ihrem Tode in dem innigsten geistigen Verkehr blieb, zu Gnadenfrei in die Gemeinde ein. Zwei Jahre später gieng er in das Seminarium der Brüder zu Barby bei Magdeburg über. Hier aber brachte ihn, nicht aufklärerische Oberflächlichkeit, sondern die tiefe Gründlichkeit seines auch nach wissenschaftlicher Befriedigung ringenden Geistes bald mit manchen Anschauungen und Uebungen der Gemeinde in einen Conflict, welcher schwere innere Kämpfe und ein erst kurz vor des Vaters Tode wieder vollständig ausgeglichenes Zerwürfnis mit diesem zur Folge hatte; jedoch willigte dieser endlich in die Uebersiedelung des Sohnes nach Halle ein. Hier verweilte Schleiermacher im Hause seines Oheims, des Professors der Theologie Stubenrauch, seit Frühjahr 1787 zwei Jahre lang und folgte dann diesem väterlichen Freund und Führer, als derselbe die Predigerstelle zu Drossen (in der Provinz Brandenburg bei Frankfurt a. d. O.) erhalten hatte. Im Sommer 1790 bestand er zu Berlin sein theologisches Examen und wurde dann durch Vermittelung des Hofpredigers Sack Hauslehrer bei dem Grafen Dohna zu Schlobitten in Westpreußen, und nachdem im Frühling 1793 diese Verbindung, wieder in Folge seiner unbestechlichen Wahrhaftigkeit gegen andere

*) Von Dilthey wird aus einem gewiß guten, mir aber unbekannten Grunde der Vornamen Ernst hinweggelassen.

und seiner Treue gegen sich selbst und ohne Lösung des Bandes, welches ihn mit dieser trefflichen Familie auf das innigste verknüpfte, getrennt worden war, wurde er im Herbste Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen, welches in Berlin unter der Leitung Gedikes bestand, und zugleich übernahm er bei Erledigung einer Lehrerstelle in dem Kornmesser'schen Waisenhause die interimistische Besorgung eines Theils der Lehrstunden, gab auch noch an der kölnischen Schule Unterricht. Aber bereits im April 1794 wurde ihm das Vicariat bei dem Prediger Schumann zu Landsberg an der Warthe, einem Verwandten der Schleiermacher'schen Familie, übertragen. Im October desselben Jahres starb der Vater, von dem Sohne um so schmerzlicher betrauert, als dieser die herzliche väterliche Theilnahme an seinem aufkeimenden geistlichen Wirken und an seinen ersten Erfolgen auf das wohlthuendste empfand und nach dem früheren Missverständnis ein inniges Verhältnis zwischen beiden um so tiefer und auf eine wahrhaft rührende Weise sich herzustellen begonnen hatte. Nicht lange blieb Schleiermacher in Landsberg; 1796 wurde er als Charitéprediger nach Berlin berufen. Die sechs Jahre, welche er zunächst hier verlebte, waren die fruchtbarsten für die Entwicklung seines innern Lebens und auch für seine späteren geselligen Verhältnisse die folgenreichsten. Durch seinen alten Freund Gustav von Brinkmann und durch Alexander Dohna in die Zirkel der geistreichen Jüdinnen Henriette Herz und Dorothea Veit, der Tochter M. Mendelsohns und nachherigen Gattin Fr. Schlegels, eingeführt, lernte er den letzteren im Sommer 1797 kennen und zog im December desselben Jahres sogar mit ihm zusammen. Mit dem Philologen Spalding bildete sich eine herzliche Freundschaft; folgenreicher aber wurde die Bekanntschaft, welche Schleiermacher im Mai 1801 mit Ehrenfried von Willich, einem jungen Theologen von der Insel Rügen, bei einem flüchtigen Zusammentreffen in Prenzlow anknüpfte. Auch das für ihn so schmerzenreiche Verhältnis zu Eleonore Grunow entstand in dieser Zeit, und durch alle Bewegungen und Wechsel dieser zum Theil leidenschaftlichen neuen Bekanntschaften zieht sich wie ein fester und inniger Grundton die herzliche Liebe zu der treuen Schwester Charlotte. Sein Verhältnis zu Eleonoren trieb ihn 1802, aus dem reich belebten Berliner Freundeskreise zu scheiden und einen Ruf als Hofprediger zu Stolpe in Pommern anzunehmen, wo er blieb, bis er 1804 als außerordentlicher Professor und Universitätsprediger nach Halle berufen wurde; einen vorher bereits angenommenen Ruf nach Würzburg lehnte er, seinem Worte getreu, erst dann ab, als ihm von seiner Regierung der Abschied bestimmt verweigert worden war. In Halle blieb er vom October 1804 an, bis er infolge der vorläufigen Auflösung der Universität durch Napoleon im Sommer 1807 nach Berlin gieng. Im Februar desselben Jahres war sein Freund Willich als Prediger in Stralsund an dem dort herrschenden Nervenfieber gestorben und hatte eine achtzehnjährige Wittwe mit einer kleinen Tochter hinterlassen; ein Sohn wurde erst nach dem Tode des Vaters geboren. Schon als Braut hatte Henriette von Mühlenfels mit Schleiermacher, als dem vertrautesten Freunde ihres Bräutigams, ihrem Vater, wie sie ihn nannte, in lebhaftem Briefwechsel gestanden, wie denn die innigste Freundschaft ihn mit der ganzen Familie verband, insbesondere auch mit Henriettens Schwester Charlotte von Kathen zu Poseritz auf Rügen. Im Sommer 1808 verlobte er sich bei einem Besuche auf Rügen mit der Wittwe seines Freundes, und im Mai wurde auf den Grund der innigsten Zuneigung „zweier wahrhaft edeln und schönen Seelen" eine glückliche und musterhafte Ehe geschlossen; bis dahin hatte ihm seine Halbschwester Nanny (aus des Vaters zweiter Ehe) hausgehalten, die er seit seiner Uebersiedelung nach Halle zu sich genommen und die im J. 1817 E. M. Arndts Frau wurde. Im Jahre seiner Verheirathung wurde Schleiermacher an der Dreifaltigkeitskirche angestellt, im folgenden trat er zugleich in seine Wirksamkeit an der neugegründeten Berliner Universität ein, fand auch praktische Verwendung im Ministerium des Innern im Fache des Unterrichts, welche Stelle er jedoch 1814, wo er Sekretär der philosophischen Classe der Akademie wurde, aufgab. Seine

Thätigkeit und sein Einfluß in diesen verschiedenen Berufszweigen werden unvergessen und unverloren sein, so lange es eine evangelische Kirche und eine deutsche Wissenschaft giebt; sein Familienleben war ein so glückliches, daß er sich selbst in dieser Beziehung zu den besonders Begnadigten rechnete; nur der Tod seines einzigen Sohnes, seines lieben Nathanael (1829), mischte dem reichen Glücke den tiefsten Schmerz bei. Sein eigener Tod aber (12. Febr. 1834) war eines Lebens, das ein fortwährender Proceß innerer Läuterung gewesen war, würdiger verklärender Abschluß.

Das Leben, dessen äußern Rahmen wir in diesen Sätzen dürftig genug dargestellt haben, entfaltete nun von Stufe zu Stufe die lebendigste und energischste geistige Bewegung und einen wunderbaren Reichthum geistigen Gehaltes, und seine Betrachtung gewährt auf jedem Puncte seiner Entwicklung pädagogisches Interesse und pädagogische Belehrung. Wir beschränken uns hier darauf, für diese Betrachtung nur die leitenden Gesichtspuncte anzugeben. Versuchen wir die Eigenthümlichkeit des außerordentlichen Mannes auf eine kurze Formel zu bringen, so mögen wir sagen: Sie liegt in der vollkommenen Harmonie zwischen der ausgeprägtesten Individualität und dem vielseitigsten Interesse und kräftigsten Aneignungsvermögen für die verschiedenen Erscheinungen und die höchsten Aufgaben des objectiven Lebens. Mit der Festigkeit, welche die Selbständigkeit und Eigenthümlichkeit des eigenen Geistes und Wesens den mannigfaltigen Eindrücken der Außenwelt gegenüber behauptet und mit der ausdauernden Gründlichkeit, welche dieselben nicht etwas äußerliches bleiben läßt, sondern sie jederzeit zu der innersten Tiefe der eigenen Persönlichkeit in lebendige Beziehung zu setzen sucht, verband er die lebendigste und vielseitigste Empfänglichkeit für das ihn umgebende Leben, dessen zusammenhaltenden und bewegenden Kern er immer wieder in den Tiefen des menschlichen Gemüthes suchte. Und zwar fand er die Verbindung zwischen seinem inneren und dem äußeren Leben, zwischen der Tiefe seiner subjectiven und dem Reichthum der objectiven Welt nicht auf jene instinctive Weise, welche, indem sie das Einzelne lebendig auffaßt, zugleich das Allgemeine miterhält, sondern mit dem klarsten Bewußtsein und mit der eindringendsten Verstandesschärfe wußte er stets das Individuellste auf die höchsten Aufgaben des Lebens zu beziehen und das allgemeine Gesetz nicht als äußerliche Regel, sondern als lebendig treibende Kraft in das individuelle Leben einzuführen. So ist sein ganzes Leben zunächst ein zusammenhängender Act einer großartigen Selbsterziehung geworden. Dem in seine Natur gelegten inneren Drange darnach kamen seine äußeren Lebensführungen fördernd entgegen. In einem von dem Geiste christlichen Ernstes und christlicher Liebe durchwalteten Familienleben hatte das Kind schon in Gemeinschaft mit Gott und mit dem ewigen Leben zu leben gelernt und für seinen scharfen Verstand und seinen lebhaften leicht fassenden und etwas vordringlichen Geist die rechte Ergänzung und den heilsamsten Zügel gefunden. In der Brüdergemeinde trat ihm, seiner Eigenthümlichkeit so ganz entsprechend, die Person des Erlösers als der eigentliche Mittelpunct des Christenthums und alles wahren Lebens, des Lebens in Gott, innig und lebendig entgegen und fand er in der Liebe zu diesem lebendigen, persönlichen Heiland die tiefe und ewige Quelle alles christlichen Glaubens und Lebens. Und als sein freierer Geist, welcher von dem so gewonnenen Mittelpuncte aus das volle Leben zu erfassen trachtete, von der frommen Beschränktheit der Brüdergemeinde sich beengt fühlte, da hat sein unbestechlicher Wahrheitssinn die schwersten Kämpfe nicht gescheut, um jene Schranken zu durchbrechen und in freierem Verkehr mit der Wissenschaft vollere Befriedigung und für das, was in den Tiefen seines frommen Gemüthes wohnte, das klarste Verständnis zu suchen. Schleiermacher hat auch da seine Eigenthümlichkeit keinen Augenblick verläugnet. Es war nicht seine Art, was ihm vom Katheder und in Büchern geboten wurde, in derselben Form aufzunehmen und festzuhalten, sondern von irgend einem bestimmten Puncte aus, welcher ihn gerade interessirte, faßte er die Fragen der Wissenschaft an und suchte sich von da aus, mit größerer, aber auch lohnenderer Mühe, seine eigenen

Wege, um auf ihnen allmählich zu einer freieren Uebersicht über das Gebiet und den Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen sich zu erheben. Auch blieb dem Jüngling aus jenen Kämpfen, zugleich begünstigt durch die Dürftigkeit seiner äußern Verhältnisse, für einige Zeit eine gewiße Härte und Schroffheit, ein gewißer Trotz der Selbständigkeit übrig, in welchem er sich mehr als billig auf sich selbst zurückzog und in den Augen oberflächlicherer Beobachter das Ansehen eines Sonderlings gewann. Als solcher war er seinem Vater von Halle aus geschildert worden. „Ich wäre, so berichtet er selbst nachmals über diese Schilderung, in meinem Aeußern sehr nachläßig, hätte ganz das Wesen eines in sich gekehrten Menschen an mir, cynisch in meiner ganzen Lebensart, für mich sehr genügsam, aber in Gesellschaft und meinen Freunden zu gefallen, alles aufopfernd, auch das Nothwendigste; fleißig für mich, aber nur sehr stoßweise und immer ein schlechter Besucher der Collegien, die ich zu verachten scheine, übrigens die Verborgenheit fast geflissentlich suchend, aber wenn ich unter die Vornehmen und Reichen käme, so, als wäre ich beides noch mehr als sie; kalt und stolz gegen alle höheren und vorzüglich gegen meine Lehrer und Vorgesetzten." Die hiermit angedeuteten Einseitigkeiten zu ergänzen, fand sich Gelegenheit, als er durch die wohlbestandene theologische Prüfung seine akademische Studienzeit zum Abschlusse gebracht hatte und nun nach der Aufgabe, selbst etwas tüchtiges zu lernen und in sich etwas zu werden, die weitere Aufgabe an ihn herantrat, mit dem Erlernten zu wirken und andern etwas zu sein. Die reine und milde Atmosphäre des Dohna'schen Hauses wirkte auf ihn wie ein linderndes Bad, das alle Härten in seinem Wesen zu vollerer Harmonie auflöste. Das war das Leben, von welchem er nachher in den Monologen bezeugt hat: „In fremdem Hause gieng der Sinn mir auf für ein schönes gemeinschaftliches Dasein." Hier fand er, was nach seinem eigenen Geständnisse in seinem früheren Leben ihm völlig gefehlt hatte, die Kunst und die Frauen. Unter der zarten Pflege edler Frauen, vor allem der „herrlichen liebenswürdigen" jungen Gräfin Friederike, sah er hier zu dem Wahren und Guten, dem er seither nachgetrachtet, auch das Schöne erblühen, und es entwickelte und schärfte sich hier der ihm angeborene Sinn für das Individuelle, welches gerade in der schönen Weiblichkeit am unbefangensten und reinsten sich entfaltet und Anerkennung fordert schon um deswillen, was es ist, nicht bloß um deswillen, was es leistet. „Es sind alles so gute Menschen und es ist eine so lehrreiche und zugleich so liebe Schule. Mein Herz wird hier ordentlich gepflegt und braucht nicht unter dem Unkraute kalter Gelehrsamkeit zu welken, und meine religiösen Empfindungen sterben nicht unter theologischen Grübeleien: hier genieße ich das häusliche Leben, zu dem doch der Mensch bestimmt ist und das wärmt meine Gefühle." Wie freundlich und anmuthig also dieses Leben auch war: eine ernste Schule blieb es ihm doch, und im Genusse seiner Freuden ist er niemals weich und träge geworden, sondern auch dieser hat ihm Antrieb und Mittel werden müßen zu der unausgesetzt fortschreitenden Arbeit seiner Selbstbildung. Darum hat er auch gerne in innigem Verkehr mit dem trefflichen Wedeke, welcher Prediger in dem benachbarten Hermsdorf war, das Bewußtsein der hohen und ernsten Aufgabe seines eigentlichen Lebensberufes sich stets lebendig erhalten; auch der „kalten Gelehrsamkeit" und der ernsten wissenschaftlichen Arbeit hat er nicht vergessen; und mit der besonnensten Planmäßigkeit und der strengsten und unermüdlichsten Pflichttreue hat er seinem Lehr- und Erziehungsberufe abgewartet. So schied er von Schlobitten, in seiner ganzen Bildung wesentlich gefördert und bereichert, und mochte wohl, auf die dort verlebten Jahre zurückblickend und hinausblickend in die nächste Zukunft, sprechen: „Eine jede Periode meines Lebens ist mir bis jetzt als eine Schule erschienen und aus diesem Gesichtspuncte betrachtet, war es wohl Zeit meinen Schlobittener Aufenthalt zu endigen, denn was ich da lernen konnte, glaub' ich, hab' ich gelernt. Mag nun eine neue Schule angehen, wenn sie auch nicht so angenehm ist, ist sie nur lehrreich, so werde ich immer glauben, als ein liebes Kind von dem ewigen Vater geführt zu werden."

Der Uebergang aus der Schlobittener Idylle in das geräuschvolle Vielerlei des Berliner Lebens war freilich zu plötzlich und die Thätigkeit, welche ihm hier im nächsten Winter oblag, und welcher er auch mit aller Treue seine Kraft widmete, zu wenig erquicklich, als daß er sich nicht unbefriedigt und mitten im großstädtischen Gewühle vereinsamt hätte fühlen sollen. Dagegen fand er im kommenden Frühling zu Landsberg eine Bildungsstätte, wie er sie damals bedurfte. Das stillere Leben der Landstadt ließ ihm die Möglichkeit, in ruhiger Sammlung des seither gewonnenen Bildungsmaterials sich klar bewußt zu werden und seines Besitzes sich zu versichern; und der geistliche Beruf gab ihm Gelegenheit, es in der Verwerthung für das Leben zu erproben und zu sichten. Auch entsprach ein Wirken in einem beschränkteren und bescheideneren Gebiete, in welchem der Mensch dem Menschen nahe kommen kann, zunächst am meisten dem Bedürfnisse und der Richtung seiner Eigenthümlichkeit. Denn nichts lag seinem Wesen ferner, als jene „Aristokratie der Intelligenz", welche nur den Verkehr mit den sogenannten Gebildeten für einen würdigen hält und auf die Jugend und das Volk und die Frauen, als auf die Unmündigen, mit vornehmer Geringschätzung glaubt herabsehen zu dürfen. Schleiermacher hatte den Begriff der Bildung zu tief gefaßt, als daß er ihr nicht bis dahin hätte nachgehen sollen, wo sie ihre tiefsten und lebendigsten Wurzeln im innersten Wesen der menschlichen Natur selbst treibt, und darum war es ihm eine willkommene und heilige Aufgabe, an einem jeden Menschen, welchen ihm Beruf und Leben zuführte, zu versuchen, ob er nicht den geistigen Funken in ihm wecken und ihm „den Anstoß zu einer ewigen Bewegung" geben könne. Während er so in seinem amtlichen Wirken, eben so frei als gewissenhaft, von dem Grundsatze sich leiten ließ, „immer so zu handeln, daß man auf der einen Seite nicht Vorurtheile beschütze und auf der andern doch den Schwachen kein Aergerniß gebe," ward er sich selbst klar über das innerste Wesen der Religion und über sein persönliches Verhältnis zu ihr, sowie über die Art, wie sie ihr verklärendes Licht durch alle Verhältnisse des Lebens ergießen und wie er selbst sein Licht vor den Leuten müße leuchten lassen. Obwohl er „literarische Thränen" darüber weint, daß er „vergebens dürste nach etwas Literatur und Gelehrsamkeitszeug", so hat er doch auch mit diesen Gebieten in seiner verhältnismäßigen Abgeschlossenheit die lebendige Fühlung sich zu erhalten gewußt. Aber um so eifriger hat er den eigenthümlichen Vortheil seiner Situation ausgebeutet, welche ihm die seinem Wesen so ganz entsprechende lebendige Einwirkung der Persönlichkeit auf die Persönlichkeit gestattete, und sein scharfer Blick hat es verstanden, auch in dem einerseits engen und andererseits anspruchsvollen Treiben einer kleinen Landstadt unter den mancherlei „Leuten", die ihm begegneten, die wirklichen „Menschen" herauszufinden. So in der „Schule" zu Landsberg ausgestattet mit vollkommener innerer Klarheit und Gediegenheit und mit gerechterer Auffassung für das reale Leben und dessen mannigfaltige Aufgaben, konnte er nach zwei Jahren in das bewegte Leben der Hauptstadt zurückkehren, ohne Gefahr von dessen Reichthum überwältigt zu werden. So vielseitig und gründlich war seine Bildung, daß er mit Dichtern, wie mit Philologen und Philosophen, als ein vollkommen Ebenbürtiger verkehrte. Vor ihnen allen aber hatte er voraus, daß er die einzelnen Strahlen des Lichtes, welchem jene, ein jeder in seinem Gebiete, nachgiengen, in der innersten Tiefe seiner Persönlichkeit concentrirte, wo der menschliche Geist mit dem Ewigen und Göttlichen sich berührt, und so das religiöse Leben als die Grundlage, wie als das Ziel aller wahren Bildung darstellte. Die Begeisterung für seinen romantischen Freund und dessen bedenkliche sociale Ideale mochte ihn wohl einmal verleiten, auch Unreines als rein darzustellen; aber nichts konnte auf die Dauer die innere Sicherheit und Reinheit seines eigenen Wesens beirren und trüben. Bis an sein Ende ist er kein Fertiger geworden, sondern stets ein Werdender geblieben, indem er unabläßig bemüht war, den innersten Kern seiner Persönlichkeit durch Assimilation neuer Bildungselemente lebendig zu erhalten und das Gebiet der Herrschaft des Geistes über die Welt der Erscheinungen zu erweitern. Und wenn das Wesen voll-

endeter Bildung eben darauf beruht, daß ein Mensch von dem festen Grunde eines gediegenen Charakters aus mit freiem Blick das wirkliche Leben nach seinen verschiedenen Seiten hin erfaßt und mit der umsichtigen und besonnenen Arbeit an der Aufgabe seines äußeren Lebensberufes zugleich das Werk seiner eigenen Vervollkommnung fördert, so ist Schleiermacher das Muster eines gebildeten Mannes im höchsten Sinn des Wortes: von dem Mittelpuncte einer bedeutenden, harmonisch durchgebildeten und durch das Christenthum verklärten Persönlichkeit aus hat er, wie kein anderer in diesem Jahrhundert, das Gesammtgebiet des menschlichen Wissens und Lebens beherrscht. „So steht Schleiermacher, wie Dilthey a. a. O. S. X treffend sagt, in der Mitte aller Bestrebungen seiner Generation. Er umfaßte das Größte, was seine Zeit bewegte, was die Generation vor ihm vorbereitet hatte. Der ganze Lebensgehalt der voraufgegangenen Epoche erhielt in ihm die Wendung auf das handelnde Leben, auf die Herrschaft der Ideen in der Welt."

„Auf das handelnde Leben!" — Denn Schleiermacher ist nicht bloß ein gebildeter Mann, sondern, was mehr sagen will, ein gebildeter Mann gewesen, und als solchem lag ihm nichts ferner, als der aufgesammelten Schätze der Bildung in selbstsüchtigem Genusse sich zu freuen, sondern er mußte eintreten in das handelnde Leben, und er scheute auch den Kampf mit dem feindlichen Leben nicht. Zu solchem Kampfe sich vorzuüben, dazu fand er leider eine nur allzu naheliegende Gelegenheit in der Constitution seines schwächlichen und von mancherlei Leiden gequälten Körpers. „Ich habe, so klagt er, allerdings in einer Zeit tiefen Seelenleidens, eine hundeschlechte Gesundheit; Brustschmerzen, Kolik, Kopfschmerzen sind meine beständigen Gäste und machen mir das bischen Leben noch ganz zunichte." Gleichwohl will er von dem Rathe einer besorgten Freundin, daß er sich doch schonen, ruhig ertragen und sein Leiden durch Kampf nicht noch vermehren möge, nichts wissen, sondern antwortet darauf: „Es giebt für mich kein anderes Ertragen, als das kämpfende; jedes andere würde nur ein düsteres Verzweifeln sein." Auch seiner Braut schreibt er in dem letzten Briefe vor der Verheirathung, gleichsam um diesem wichtigen letzten Paragraphen noch die Aufnahme in den Ehevertrag zu sichern: „Ich sage Dir nur noch, daß ich sehr wohl bin und daß Du mir das Inachtnehmen ein für allemal erlassen mußt. Es ist mein Tod, und wenn Du sehen wirst, wie widernatürlich es mich kleidet, wenn ich mich einmal so anstellte, so würdest Du es selbst aufgeben." Das einfache und große Princip seiner Diätetik war also die Anstrengung und die Beherrschung des Körpers durch den stets wachen und seines Berufes sich bewußten Geist; und darum hatte er „mit einem, der die unartige Gewohnheit hat, viel zu schlafen, weit mehr Mitleid, als mit einem, der an Kolik, Zahnschmerzen und was sonst noch leidet." Es ist freilich die Ansicht ausgesprochen worden, daß er menschlichem Ansehen nach uns länger würde erhalten worden sein, wenn er den Grundsatz, zum Kranksein keine Zeit haben zu wollen, weniger strenge durchgeführt hätte (Twesten, a. a. O. S. LXXXIII). Aber gewiß nicht minder berechtigt ist die von Schleiermacher selbst vertretene entgegengesetzte Ansicht, daß „die Anstrengungen des Muthes selbst eine Hülfe sind, kräftiger, als manche Arznei", und daß ein schwacher Körper durch die Kraft des Geistes aufgerichtet werden kann. Jedenfalls ist es ihm vermöge jenes Princips gelungen, nicht bloß seine körperlichen Schwächen und Leiden zu überwinden, sondern auch seinen Leib zu einem tüchtigen und allezeit dienstfähigen Organ der angestrengtesten geistigen Thätigkeit zu machen, und uns das ermuthigende Vorbild einer bewundernswürdigen mehr als sokratischen Herrschaft des Geistes über den Körper zu hinterlassen. Das kühne Gelübde, welches er beim Eintritt in das Mannesalter in den Monologen sich selbst gegeben hat, hat er bis in das Greisenalter hinein gehalten: „Ja, ungeschwächt will ich ihn in die späteren Jahre bringen, nimmer soll der frische Lebensmuth mir vergehen; was mich jetzt erfreut, soll mich immer erfreuen; stark soll mir bleiben der Wille und lebendig die Fantasie, und nichts soll mir entreißen den Zauberschlüssel, der

die geheimnisvollen Thore der höhern Welt mir öffnet, und nimmer soll mir verlöschen das Feuer der Liebe. Ich will nicht sehen die gefürchteten Schwächen des Alters; kräftige Verachtung gelob ich mir gegen jedes Ungemach, welches das Ziel meines Daseins nicht trifft, und ewige Tugend schwör' ich mir selbst." Bis zum letzten Pulsschlage blieb er seiner selbst sich bewußt und behauptete sein starker Geist die gewohnte Herrschaft über die leiblichen Organe. Ganz passend hat man darum unter ein Bildnis des Mannes, der in jedem Augenblicke seines Lebens seiner selbst mächtig und entschlossen war, es bis zum letzten zu bleiben, als Motto sein Wort gesetzt: „Nur das habe ich immer gewünscht, recht mit voller Besinnung zu sterben, ohne Ueberraschung und ohne Täuschung, den Tod recht sicher kennen zu lernen." Auch dieser Wunsch ist ihm erfüllt worden.

Wer so sich selbst zu beherrschen versteht, der ist auch zur Herrschaft über andere berufen; und in der That übte Schleiermacher in allen Lebenskreisen, in welche er eintrat, ungesucht einen bestimmenden Einfluß aus. Aber er benützte diesen Einfluß nur, um andere zu den großen und ewigen Zielen des menschlichen Lebens hinanzuführen, welchen er selbst mit festem und sicherem Schritte entgegengieng. Den gemeinen Sinn, welcher von diesen Zielen den Blick absichtlich wegwendet, um im schnöden Dienst und Genuß des Augenblickes die Güter des ewigen Lebens zu vergessen und aufzugeben, verfolgte er mit heiligem Zorn und mit den scharfen Pfeilen seines Spottes. Wo er aber irgend Empfänglichkeit für die höchsten Aufgaben des Lebens warnahm, da erwies sich in der Art, wie er auf solche Gemüther einzuwirken suchte, der gegen sich selbst so Strenge milde gegen andere, wie das nach Schillers schönem Worte zu dem Wesen des wahrhaft edlen Charakters gehört. Jede Individualität achtete er und suchte sie auf dem ihrer Eigenthümlichkeit entsprechenden Wege mit so zarter Schonung jenen Zielen entgegenzuleiten, daß er, obwohl er der Bestimmende und Beherrschende war, der oberflächlichen Betrachtung wohl als der allzuleicht Bestimmbare und Beherrschte, erschienen ist. Er wollte eben und konnte über andere keine Herrschaft üben, als indem er sie ihrer Eigenthümlichkeit gemäß zu bewußtem und selbständigem Wollen und Wirken erzog. Klar lagen ihm die Lebenskreise vor Augen, in welchen das Wirken des Mannes sich zu bethätigen hat. Wie in der Freude über die köstlichsten Weihnachtsgaben, die ihm Gottes Gnade bescheert hatte, schreibt er am Christfeste 1808 an seine Braut: „Komme ich noch irgend, wenn auch nur vorübergehend, in eine Thätigkeit für den Staat hinein, dann weiß ich mir wirklich nichts mehr zu wünschen. Wissenschaft und Kirche, Staat und Hauswesen — weiter giebt es nichts für die Menschen auf der Welt, und ich gehörte unter die wenigen Glücklichen, die alles genossen hätten." Also Hauswesen, Kirche, Wissenschaft und Staat, das waren die Gebiete, welchen er mit dem Eifer hingebender Liebe seine Kraft widmete. Als das eigentlich grundlegende Wirken sah er das in der häuslichen Gemeinschaft an: „Es ist doch alles in der Welt eitel und Täuschung, sowohl was man genießen, als was man thun kann, nur das häusliche Leben nicht. Was man auf diesem stillen Wege Gutes wirkt, das bleibt; für die wenigen Seelen kann man wirklich etwas sein und etwas bedeutendes leisten." Hier, wo die Individualität frei und unbefangen sich entfalten und die Persönlichkeit am unmittelbarsten und intensivsten andern sich mittheilen und auf sie einwirken kann, fand er den Wirkungskreis, für welchen gerade er ganz besonders begabt und berufen war. Ihm selbst ist das für die weitere Entwicklung eines Menschen unschätzbare und unersetzliche Glück zu Theil geworden, in einer Familie aufzuwachsen, in welcher die alle Glieder verbindende natürliche Liebe durch aufrichtige und innige Frömmigkeit verklärt war, und in welcher jener ernste und heilige Elternsinn waltete, der keine höhere Angelegenheit kennt, als das Glück der Kinder, nicht das Glück des Carrièremachens und des Gewinnens weltlicher Güter, sondern das Glück, welches darin besteht, daß die junge Seele frühzeitig und

für immer ihren Schwerpunct in Gott und in der unvergänglichen Welt findet, und bei welchem dann die Eltern sich getrösten dürfen, daß dem Kinde alles andere zufallen werde. Am 21. Nov. 1781 schreibt der Vater dem Sohn zum Geburtstage: „Heute vor 13 Jahren freute ich mich schon, als Deine Mutter Dich gebar und es hieß: es ist ein Sohn. Auch heute freue ich mich herzlich über Dich, wie mannichfaltig groß ist nicht in den letzten 13 Jahren die Liebe und Güte Gottes über Dich gewesen! Schmecke und fühle doch diese Liebe, fühle Dich glücklich im Genuß derselben; freue Dich auch Deiner Eltern, so wie wir uns auch Deiner freuen, und wir werden dann alle uns ewig in dem freuen, der alle Freuden schuf und der allein sie ewig kann nähren. So bittet, wünscht und hofft Dein Dich zärtlich liebender Vater." Die Eindrücke des Familienlebens im elterlichen Hause, welche den Sohn, trotz der vorübergehenden Trübung des Verhältnisses zu seinem Vater, jederzeit mit Eltern und Geschwistern in der herzlichsten Liebe verbunden hielten, wurden durch das schöne Leben im Dohna'schen Hause in ihm neu belebt und mit einem neuen verklärenden Glanze umgeben. Seitdem „graute ihm vor dem liebeleeren, berauflosen, Gott und Menschen höhnenden Leben eines Hagestolzen". Und er gedachte einmal eine rechtschaffene Ehe zu führen, ganz unähnlich denen, welche er mit Mitleid und Widerwillen in seiner Zeit und Umgebung so zahlreich warnehmen mußte, wie das Wort an seine Schwester Charlotte bezeugt: „Nichts ist jetzt gemeiner als traurige Eheverhältnisse, und wenn das zu Christi Zeiten mehr die Härtigkeit des Herzens bewies, so scheint es jetzt mehr von der Erbärmlichkeit desselben herzurühren, davon, daß es die Leute von Anfang an mit ihrem Leben und Lieben auf nichts ordentliches anlegen und keinen Zweck damit verbinden." Wonach sein Herz so sehnlich verlangte, das ist ihm über alles Wünschen und Hoffen hinaus gewährt worden, und mit dem klarsten und festesten, vom milden Hauche der innigsten Liebe durchwärmten Bewußtsein seines Berufes hat er als Gatte und Vater im Kreise der Seinen reinigend und vertiefend, kräftigend und den Kreis ihrer Anschauungen und Interessen erweiternd gewirkt. Das Letztere namentlich dadurch, daß er das eigene Haus zum Mittel- und Sammelpuncte eines schönen und belebten Kreises von alten und neuen Freunden und bedeutenden Menschen zu machen wußte; und er, der sonst das ihm von andern gespendete Lob sehr zu ermäßigen liebte, ließ es sich gerne gefallen, wenn man ihm gerade in dieser Beziehung ein besonderes Talent des Findens, Sammelns und Festhaltens zuschrieb: „Sie erklären mich für einen Virtuosen in der Freundschaft, und darin mögen Sie nicht Unrecht haben; von Gottes Gnaden glaube ich das wirklich zu sein." Wer als eine tüchtige Persönlichkeit etwas anregendes und förderndes zu geben hatte, oder selbst mit aufrichtigem und offenem Sinn Anregung und Förderung suchte, der war ihm willkommen, und er wußte diese edle Weitherzigkeit gegen die Beschränkung durch überängstliches Rücksichtnehmen, wie man es wohl dem geistlichen Stande zumuthet, mannhaft zu vertheidigen: „Nie werde ich der vertraute Freund eines Menschen von verwerflichen Gesinnungen sein, aber nie werde ich aus Menschenfurcht einem unschuldig Geächteten den Trost der Freundschaft entziehen, nie werde ich meines Standes wegen, anstatt nach der wahren Beschaffenheit der Sache zu handeln, mich von einem Schein, der andern vorschwebt, leiten lassen. Einer solchen Maxime zufolge würden ja wir Prediger die Vogelfreien sein im Reiche der Geselligkeit, jede Verleumdung gegen einen Freund, wenn sie gut genug ersonnen war, um Glauben zu finden, könnte uns von ihm verbannen. Vielmehr ist das Ziel, welches ich mir vorgesetzt habe, dieses, durch ein untadelhaftes gleichförmiges Leben es mit der Zeit dahin zu bringen, daß nicht von einem unverschuldet üblen Ruf meiner Freunde ein nachtheiliges Licht auf mich zurückfallen kann, sondern vielmehr von meiner Freundschaft für sie ein vortheilhaftes auf ihren Ruf." So schuf er sich im lebendigsten Wechselverkehr geistigen Gebens und Empfangens ein Familienleben, so reich und anregend, wie es nicht leicht seines Gleichen finden wird. Und wenn nun in einem solchen Leben schon das Gemüth der Frauen, deren eigentliche Berufs-

sphäre Schleiermacher mit zarter Unterscheidung der jedem Geschlechte nach Gottes Ordnung zugewiesenen Eigenthümlichkeit in dem häuslichen Leben fand, allgemeineren Interessen aufgeschlossen wurde; so war es ihm ein besonderes Anliegen, daß die männliche Jugend aus der Enge des elterlichen Hauses frühe der Theilnahme an den großen Angelegenheiten des Vaterlandes und der Menschheit entgegenwachse. Einer Freundin, welche mit allzuängstlicher Mutterſorge ihren Sohn bis zum siebzehnten Jahre bei sich zu behalten gedachte, schreibt er, nachdem er die Vorzüge der Schule vor dem Privatunterrichte in Bezug auf das Lernen auseinandergesetzt: „Weniger wird es dir vielleicht einleuchten, daß es sich von Seiten der Charakterbildung gerade so verhält. Man meint, die Knaben werden im häuslichen Leben mehr vor Verführung bewahrt und religiöser gehalten. Was das Religiöse betrifft, so darf dir nicht bange sein. Auch ohne viel ausdrücklich dazu zu thun, mußt du den Grund dazu gelegt haben, und wirst auch in der Entfernung so wirken, und gewiß besser, wenn in der Entfernung die Knaben sich in einem sie fördernden und dir Freude machenden Lebensgange fühlen, als wenn sie deplacirt sind. Unschätzbar aber ist, daß auf der Schule das strenge Rechtsgefühl geweckt und der Knabe zur Selbständigkeit geleitet wird. Das ist es beides, was den Mann macht. Und gieb nur acht, alle Männer, die zu lange im väterlichen Hause gewesen sind, sind auf irgend eine Art weichlich, unentschlossen, untüchtig, ohne rechten Sinn für die gemeine Sache. Mit 17 Jahren aber kann das nicht mehr nachgeholt werden." Und Schleiermacher wußte damals, daß die Zeit kräftige, entschlossene, tüchtige und für die gemeine Sache begeisterte Männer brauchen werde. Wie aber nach einem bekannten Worte von ihm die Frömmigkeit der mütterliche Leib war, in dem sein eigenes junges Leben erwuchs, so war eine eben so anspruchslose und milde als aufrichtige und innige christliche Frömmigkeit der Lebensodem, welcher alle diese verschiedenen Regungen seines Familienlebens verband und als die eigentlich bestimmende Kraft diesem seinen eigenthümlichen Charakter verlieh. — Bei der inneren Wahrhaftigkeit und Zusammenstimmung seines Wesens, welche ihm vor allem Bedürfnis war, wäre es ihm auch unmöglich gewesen, als Theologe der Kirche zu dienen, wenn nicht seine Theologie in dem Grunde der das eigene Leben durchdringenden persönlichen Frömmigkeit ihre tiefe Wurzel gehabt hätte. Nach seiner Auffassung war es die Aufgabe der theologischen Wissenschaft, die Religion als eine reale Lebenskraft, die im innersten Wesen des Menschen ihren Grund und ihren Ursprung hat und bestimmt ist, von da aus sein ganzes Leben nach allen Richtungen hin bestimmend zu begleiten, zu erkennen, um durch die Klarheit der Erkenntnis das Wesen der Religion rein zu erhalten und ihr die reine und kräftige Wirkung auf das Leben zu sichern. So erhielt auch sein Wirken auf diesem Gebiete einen entschieden pädagogischen Charakter; wenn denn doch die Aufgabe der Erziehung darin besteht, daß sie den Menschen zu einem klaren und thatkräftigen Bewußtsein seines Wesens und seiner Bestimmung hinanführen und ihn in der Welt, in welche er hineingestellt ist, orientiren soll, damit er in dem ihn umgebenden wirklichen Leben seiner Bestimmung gerecht werde. Es erklärt sich daraus, daß dieser kräftige, reiche und hochgebildete Geist es doch ganz besonders liebte, im Gemüthe der Kinder den religiösen Keim zu wecken und zu pflegen, daß er den katechetischen Unterricht als „das eigentliche Hauptgeschäft" des geistlichen Amtes ansah und z. B. zu Stolpe, während er in das Studium und die Uebersetzung der platonischen Dialoge vertieft war, in jener Beschäftigung die willkommenste und anregendste Erholung und Erfrischung fand. Auf der anderen Seite aber war er auch vor allen befähigt, über die Religion zu reden zu den Gebildeten unter ihren Verächtern. Im Besitze der Bildung, mit welcher er ausgerüstet war, durfte er auch den Gebildetsten unter ihnen mit der Frage entgegentreten: „Was habt ihr gethan, daß ihr verachten dürft?" Mit der eindringendsten Geistesschärfe, mit einem „die Breite und die Länge und die Tiefe und die Höhe" des Lebens umfassenden Blick, mit einer feinen, die Heiligkeit des Gegenstandes niemals verletzenden

Ironie weist er zuerst diesen vermeintlich Gebildeten ihre seichte Oberflächlichkeit und ihre bettelstolze Beschränktheit nach. Dann läßt er sie hineinschauen in die im innersten Heiligthum der Seele verborgenen Tiefen der Religion und in die ganze Weite und Macht ihrer im gesammten Leben der Menschheit sich offenbarenden Wirkungen, damit sie so lernen mögen, was sie in einer überlieferten Scheingestalt haben verachten dürfen, in seinem wahren Wesen zu achten und zu lieben. Auch in seinen Predigten ist der pädagogische Zug nicht zu verkennen. Schleiermacher sucht die evangelische Wahrheit nicht durch eine glänzende, erschütternde oder rührende Beredtsamkeit zu empfehlen, sondern er erbaut dadurch, daß er vor den Augen der Gemeinde die von rechts und links sich herandrängenden Irrthümer sich auflösen läßt und dann die Hörer anleitet, aus eigener Erfahrung und selbstthätiger Ueberzeugung den Weg und Grund der Wahrheit zu finden und sich anzueignen. — Noch unmittelbarer freilich tritt uns der Natur der Sache nach die seinem Wesen eingeborene pädagogische Tendenz in seiner wissenschaftlichen Thätigkeit entgegen. Was W. v. Humboldt von Schiller gesagt hat, daß er das bloße von keinem anderen unmittelbaren Zweck als dem des Wissens geleitete Studiren nicht geachtet habe, das gilt auch von Schleiermacher. Auch ihm erschien das Wissen zu stoffartig, und die Kräfte des Geistes zu edel, um in dem Stoffe mehr zu sehen, als ein Material zur Bearbeitung: „Wissenschaft und Leben vermochte er nicht zu trennen, und was er durch gelehrte Arbeit sich erworben hatte, das hatte seinen Hauptwerth für ihn nur als ein Mittel, um auf andere zu wirken. In diesem Sinne schreibt er, nachdem er den Unterricht eines Katechumenen beendet hatte: „Ich will alles mögliche thun, um irgend eine Art von Unterrichtsbeschäftigung zu bekommen; ich fühle es wirklich als ein dringendes Geistesbedürfnis, dergleichen zu haben. Das eigene Lernen und Studiren ist ohne das etwas so einseitiges und wirklich geistverzehrendes, daß ich kann ordentliche Gewissensbisse darüber empfinden." Unter dieser „Unterrichtsbeschäftigung" aber verstand er wiederum mehr, als eine bloße Mittheilung von Kenntnissen: indem er lehrte, wollte er eben erziehen, die geistige Kraft des Lernenden erwecken und beleben und so dessen ganze persönliche Entwickelung fördern; und darum stand sein Verlangen auch nach unmittelbarer persönlicher Einwirkung, und die Schriftstellerei wollte er nicht als Ersatz dafür gelten lassen. „Es scheint mir die unnachläßlichste Pflicht eines jeden Menschen zu sein andere zu erziehen, es mögen nun Alte sein oder Kinder, eigene oder fremde. — — Manchmal will ich mir einreden, wenn man Bücher schriebe, erzöge man auch an der Welt nach bestem Wissen; es ist aber nicht wahr, es ist nur ein wunderliches Treiben ohne Leben, ohne Anschauung, ohne Nutzen." Das Feld für eine erziehende Unterrichtsbeschäftigung, wie er sie wünschte, bot ihm endlich der akademische Lehrstuhl in vollem Maße. Das Zeugnis derjenigen, welche noch zu seinen Füßen gesessen haben, wie das der nunmehr gedruckt vorliegenden Nachschriften aus seinen Vorlesungen oder seiner eigenen Aufzeichnungen für dieselben, belehrt uns, wie er sein Lehramt auffaßte und verwaltete, nämlich immer als ein solches, in welchem er nicht bloß Feststehendes und Fertiges zu überliefern, sondern durch Erweckung und Anregung eigenen Nachdenkens eine selbständige sittliche wie wissenschaftliche Bildung zu begründen habe. In der Freude darüber, daß ihm das immer besser gelang, meldet er seinem lieben Willich am Schlusse des zweiten Jahres seiner Lehrthätigkeit zu Halle: „Ueberhaupt, lieber Freund, habe ich viel Ursache zur Dankbarkeit für meinen schönen Erfolg als Lehrer und für die freudige Aussicht auf die nächste Generation junger Theologen. Meine Schule läßt sich zwar leicht überzählen und damit bin ich sehr wohl zufrieden, daß sich der große Haufe nicht zudrängt —, aber ich kenne nun schon so manches herrliche Gemüth und ehrenwerthe Talent darunter, welche die gute Sache mit Lust und Liebe umfassen, ja ich weiß schon ein paar, die durch meine Vorlesungen von dem Widerwillen, den besonders Philologen oft gegen das Christenthum haben, sind geheilt worden — was für größere Freude sollte mir wohl widerfahren?" Seine Schriften

aber sind das Abbild seiner persönlichen Lehrthätigkeit. Man sieht ihnen an, daß ihr Verfasser seinen Plato nicht umsonst studirt hat. Der Leser sieht den Schriftsteller lebendig vor sich stehen und wird von ihm, wie in belebtem Zwiegespräch, in welchem trotz aller Rück- und Vorblicke der feste Faden der Unterhaltung nie verloren geht, von Stufe zu Stufe dem Ziele entgegengeführt. Alle Wege thun sich vor uns auf, auf welchen man möglicherweise die Wahrheit suchen kann; und wenn der Verfasser auch keinen Zweifel darüber läßt, welchen er für den richtigen hält, so giebt er doch zugleich dem Leser Material und Anregung, nach eigenem Ermessen seine Wahl zu treffen: nicht sowohl in dem schließlichen Resultat, als in dem belehrenden und belebenden Proceß der Methode, liegt die hohe Bedeutung der wissenschaftlichen Arbeiten Schleiermachers. Daß ein solcher Lehrer eine Schule im gewöhnlichen Sinne weder gründen konnte, noch wollte, bedarf keines Beweises; es müßte denn die Schule aller derjenigen sein, welche entschlossen sind, mit strenger Prüfung und sorgfältigem Zurathehalten der eigenen Geisteskraft und mit gewissenhafter und allseitiger Erforschung der darzustellenden Verhältnisse und des gelehrten Materials die Wahrheit zu suchen. Und wie der große Lehrer mitten unter dem, was um ihn her lebendig sich regte und selbständig wurde, selbst ein Lernender und Werdender blieb, das mag noch sein Wort bezeugen: „Was mir aber auch jetzt schon recht große Freude macht, das sind meine Vorlesungen; mit den ersten Stunden bin ich selten zufrieden, war es auch dießmal nicht, wie ich auch mit dem Eingang in meine Predigten am wenigsten zufrieden bin. Aber nun komme ich hinein und die Zuhörer auch. Alles ordnet sich bestimmter, es geht immer klarer hervor, daß wir die Wahrheit ergriffen haben; der Vortrag wird immer leichter und oft überrascht mich selbst mitten im Vortrage etwas einzelnes, was von selbst hervorgeht, ohne daß ich daran gedacht hatte, so daß ich selbst aus jeder einzelnen Stunde fast belehrt herauskomme. Ich kann dir gar nicht sagen, was für ein Genuß das ist. Und dabei sind die Gegenstände so herrlich! Den jungen Männern jetzt das Christenthum klar machen und den Staat, das heißt eigentlich, ihnen alles geben, was sie brauchen, um die Zukunft besser zu machen als die Vergangenheit war." — Schleiermacher hat diese Worte genau drei Wochen vor seinem obenangeführten Briefe von Weihnachten 1808 geschrieben, in welchem er, nachdem er eine erfolgreiche Wirksamkeit im Gebiete der Kirche und der Wissenschaft gefunden hatte und der Gründung eines befriedigenden häuslichen Lebens in nächster Nähe entgegensehen konnte, nur noch „in eine Thätigkeit für den Staat" hineinzukommen wünschte, um dann alles zu haben, was es für den Menschen auf dieser Welt giebt. Wir sehen aus jenen Worten, daß er diese Thätigkeit für den Staat, welche ihm in vollerem Maße allerdings erst zu Theil wurde, als ihn zwei Jahre später die Regierung an der neugegründeten Berliner Universität in ehrenvollster Weise anstellte, im Grunde doch damals schon sich selbst geschaffen hatte. Zur Erklärung der angeführten Worte kann uns dienen, was er am 9. Februar 1809 an seinen Freund Brinckmann schreibt: „Ich halte seit Winters Anfang zweierlei Vorlesungen, eine Darstellung der christlichen Glaubenslehre nicht bloß für Theologen berechnet, die zugleich eine speculative Kritik derselben ist, und dann eine Theorie des Staates. Letztere als etwas ganz neues interessirt mich natürlich besonders. Sie ist ein natürlicher Ausfluß meiner Ethik, und ich finde, daß sich alles in großer Einfachheit und Klarheit gestaltet." Gerade in der tiefsten Noth des Vaterlandes, als der Bau des alten deutschen Reiches und des alten preußischen Staates vor dem gewaltigen Sturme aus Westen zusammengebrochen war, hatte sich in diesem glaubensstarken, klaren und muthigen Geiste der Trieb entzündet, auch für den Staat thätig zu sein. Denn er glaubte an den göttlichen Beruf seines Volkes. Aehnlich wie später Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation hat Schleiermacher schon in seinen Reden über die Religion zu seinen Deutschen gesprochen: „An wen soll ich mich wenden als an euch? Wo anders wären Hörer für meine Rede? Es ist nicht blinde Vorliebe für den

väterlichen Boden oder für die Mitgenossen der Verfassung und der Sprache, was mich so reden macht, sondern die innige Ueberzeugung, daß ihr die einzigen seid, welche fähig und also auch würdig sind, daß der Sinn ihnen aufgeregt werde für heilige und göttliche Dinge." Mit prophetischem Blick sah er zwar voraus, daß „die Zuchtruthe über alles ergehen müße, was deutsch ist." Schon im Juni 1806, wo man in seiner Umgebung noch voll übermüthigen Vertrauens auf die Unüberwindlichkeit der preußischen Waffen war, schreibt er der Freundin auf Rügen: „Geben Sie alles hin, um alles zu gewinnen, und rechnen Sie alles, was Ihnen erhalten wird, für Gewinn. Bedenken Sie, daß kein einzelner bestehen, daß kein einzelner sich retten kann, daß doch unser aller Leben eingewurzelt ist in deutscher Freiheit und deutscher Gesinnung, und diese gilt es. Möchten Sie sich wohl irgend eine Gefahr, irgend ein Leiden ersparen für die Gewißheit, unser künftiges Geschlecht einer niederen Sklaverei preisgegeben zu sehen und ihm auf alle Weise eingeimpft zu sehen die niedrige Gesinnung eines grundverdorbenen Volkes? Glauben Sie mir, es stehet bevor, früher oder später, ein allgemeiner Kampf, dessen Gegenstand unsere Gesinnung, unsere Religion, unsere Geistesbildung nicht weniger sein werden, als unsere äußere Freiheit und äußeren Güter, ein Kampf, der gekämpft werden muß, den die Könige mit ihren gedungenen Heeren nicht kämpfen können, sondern die Völker mit ihren Königen gemeinsam kämpfen werden, der Volk und Fürsten auf eine schönere Weise, als es seit Jahrhunderten der Fall gewesen ist, vereinigen wird, und an den sich jeder, jeder, wie es die gemeine Sache erfordert, anschließen muß." Aber es war ihm auch gewiß, daß aus diesem großen Kampfe sein Volk und Vaterland in neuer Herrlichkeit hervorgehen würden. „Wohl denen," so ruft er, „die es erleben; die aber sterben, daß sie im Glauben sterben!" In solchem Glauben hat Schleiermacher seine Kraft der Herstellung des Staates gewidmet, als das Gericht, welches er hatte heraufziehen sehen, über diesen wirklich hereingebrochen war: „Der alte Schaden ist gewaltsam geöffnet, die Cur ist verzweifelt, aber die Hoffnung ist noch nicht aufzugeben und ich wende die Augen noch nicht ab von Preußen, noch weniger vom nördlichen Deutschland." „Niemals kann ich dahin kommen, am Vaterland zu verzweifeln; ich glaube zu fest daran, ich weiß es zu bestimmt, daß es ein auserwähltes Werkzeug und Volk Gottes ist. Es ist möglich, daß all unsere Bemühungen vergeblich sind und daß vor der Hand harte und drückende Zeiten eintreten — aber das Vaterland wird gewiß herrlich daraus hervorgehen in kurzem." Durch die Katastrophe von Jena „auf das armselige, unthätige Leben eines privatisirenden Gelehrten beschränkt, ja selbst auf die Dürftigkeit, die zu ihrem Loose mitzugehören scheint, Katheder und Canzel für ihn verloren, die Universität, auf der ihm ein so schöner Wirkungskreis aufblühte, ganz zersprengt —" hat ihn doch die bestimmte Aussicht, außerhalb seines engeren Vaterlandes einen neuen schönen Wirkungskreis zu finden, gerade jetzt nicht verlocken können: „Ungerner als je würde ich mich jetzt von dem Könige trennen, dem ich eine recht herzliche Sehnsucht habe ein tröstliches ermunterndes Wort zu sagen in dem Unglück, das wahrlich nicht durch seine Sünden über ihn und uns gekommen ist." Er hat nicht mit selbstsüchtiger Vorsicht das lecke Schiff verlassen, sondern lieber das Seinige thun wollen, um es mit „festem Maß" zu lenken, bis sich der Sturm gebrochen. Mit äußerer Macht war der Uebermacht zunächst nicht zu begegnen; sondern wer etwas thun wollte zur Rettung des Staates, der mußte auf die Gesinnung, zumal des heranwachsenden Geschlechtes, wirken, damit diese zuerst den Muth und seiner Zeit auch die Mittel des Widerstandes wiederfinde: die Aufgabe der rechten Vaterlandsfreunde ist zunächst eine pädagogische im höchsten Sinne gewesen. Und Schleiermacher vor allen hat als ein deutscher Staatspädagoge seinen großen griechischen Vorgängern aus der Akademie und dem Lykeion würdig sich angereiht. Die Sorge und Arbeit für das bedrängte Vaterland hat ihn von dem persönlichen Leiden befreit, mit welchem eine die Reinheit seiner Lebensentwicklung bedrohende Herzensneigung ihn bis

dahin gequält hatte. Bald fand er die Canzel wieder, von welcher aus er die Schwachen und Niedergeschlagenen aufrichten konnte, indem er ihnen davon predigte, „daß die letzten Zeiten nicht schlechter seien, als die vorigen," ihnen zeigte, „was wir fürchten sollen und was nicht," ihnen „den heilsamen Rath gab, zu haben, als hätten sie nicht," ihnen „Beharrlichkeit gegen das uns bedrängende Böse" empfahl, oder ihnen zu Gemüthe führte, „wie es auch für uns ein Ruhm ist und ein Vorzug, wenn wir Macht haben, unser Leben zu lassen." Zu dem begeisternden Worte des Predigers konnte auch das des Lehrers sich wieder gesellen, da er in Berlin sich selbst einen Katheder geschaffen hatte, noch ehe die neue Universität ihre Hörsäle eröffnete, zu deren eigentlichen Gründern er gehört und welche ihm in ganz besonderem Maße den bedeutsamen Antheil an der Wiedererweckung deutscher Gesinnung und an der Befreiung des Vaterlandes verdankt, dessen sie sich rühmen darf. Im vollen Bewußtsein seiner Aufgabe und seiner nicht vergeblichen Arbeit für dieselbe schreibt er im Herbste 1811: „Man muß alles äußere aufgeben und fest versichert sein, daß es von dieser Seite nur nach den schrecklichsten Verwüstungen und Umwälzungen besser werden kann, und muß nur, damit diese kräftig und glücklich bestanden werden, wenn sie kommen, recht auf den Geist wirken. Das thue ich auf jede Art, die in meinen Kräften steht; wie lange ich es noch können werde, weiß Gott. Aber gerne hätte ich dir von dem Segen gesprochen, den ich in dieser Hinsicht zu stiften glaube, und wie ich die Saat glaube kommen zu sehen." So hat er, seines Zieles und des Weges, welcher zu diesem führt, nie vergessend, während der sieben Jahre vorbereitenden Harrens dafür gearbeitet, daß aus der traurigen Gegenwart eine schöne Zukunft hervorgehe, und auch in diesem Sinne wahr gemacht das Wort seiner Monologen: „So bin ich der Denkart und dem Leben des jetzigen Geschlechts ein Fremdling, ein prophetischer Bürger einer späteren Welt, zu ihr durch lebendige Phantasie und starken Glauben hingezogen, ihr angehörig jede That und jeglicher Gedanke. Gleichgültig läßt mich, was die Welt, die jetzige, thut oder leidet; tief unter mir, scheint sie mir klein und leichten Blickes übersieht das Auge die wenn gleich großen verworrenen Kreise ihrer Bahn. — — Doch wo ich einen Funken des verborgenen Feuers sehe, der früh oder spät das Alte verzehren und die Welt erneuen wird, da fühl' ich mich in Lieb' und Hoffnung hingezogen wie zu dem geliebten Zeichen der fernen Heimath. Auch wo ich stehe, soll man in fremdem Lichte die heilige Flamme brennen sehen, den abergläubigen Knechten der Gegenwart eine schauerliche Mahnung, den Verständigen ein Zeugnis von dem Geiste, der da waltet. Es nahe sich in Liebe und Hoffnung jeder, der wie ich der Zukunft angehört, und durch jegliche That und Rede eines jeden schließe sich enger und erweitere sich das schöne freie Bündnis der Verschworenen für die bessere Zeit!" Als ein Mitverschworner des freien Bundes deutscher Gesinnung und deutscher Tugend, welcher „keines äußeren Kennzeichens und keiner maurerischen Formen bedurfte," ist Schleiermacher, als Familienvater und als Freund, als Prediger und als Lehrer der Wissenschaft, auch für den Staat thätig gewesen und hat auch er sich einen Anspruch erworben auf jenen höchsten Preis, welchen Arndt dem edeln Scharnhorst zuerkannt hat, als dem Manne, „der im stillen hat geschaffen Roß und Männer, Krieg und Waffen," und der „ob alle Welt auch teufelt, nie am Vaterland verzweifelt!" Die hohen Güter, welche in der Zeit der Begeisterung wieder erkämpft worden waren, hat er in den schwülen Jahren einer kurzsichtigen und engherzigen Reaction mit ausdauerndem Mannesmuth zu schützen gewußt, und er hat nicht unterlassen, den kommenden Geschlechtern zu zeigen, wie sie das angefangene gute Werk fortzusetzen und zu vollenden hätten. Und so wird auch zu dem Staatspädagogen Schleiermacher der Deutsche nicht umsonst sich zurückwenden, wenn er in der Verwirrung politischer Verhältnisse und Ansichten einen freien und ungetrübten Blick und den frischen Muth des festen Glaubens an sein Volk und

Vaterland wieder zu gewinnen sucht. (Vgl. Beyschlag, Schleiermacher als politischer Charakter. Berlin. 1866).

Bei all seinem begeisterten und eifrigen Wirken für eine freiheitliche Entwickelung des Staates hatte doch Schleiermacher von einem Demagogen durchaus nichts an sich. So wenig er in den factischen politischen Zuständen die Verwirklichung seines Begriffes von der wahren staatlichen Gemeinschaft zu finden vermochte, ebensowenig erwartete er von revolutionären Maßregeln ein Heil. Schon als Jüngling hatte er zwar in der französischen Revolution mit Klopstock, Kant, Fichte u. a. die berechtigten Forderungen nicht verkannt, aber, besonnener als die meisten ihrer Vertheidiger, hatte er entschieden misbilligt, „was menschliche Leidenschaften und überspannte Begriffe dabei gethan haben," und ganz besonders sich verwahrt gegen den unseligen Schwindel, „eine Nachahmung davon zu wünschen und alles über den Leisten schlagen zu wollen." Er sah in der rechten Vereinigung zwischen Fürsten und Völkern die Bürgschaft einer schöneren Zukunft, und nicht minder als die Freiheit fand die gesetzliche Ordnung an ihm einen muthvollen und kräftigen Vertreter. Auch auf diesem Gebiete also ist er der Mann der Versöhnung und Vermittelung geblieben; und dies führt uns darauf, dieser ihm so eigenthümlichen versöhnenden und vermittelnden Grundrichtung seines Wesens und Wirkens noch eine kurze Betrachtung zu widmen. Bekanntlich ist ihm in neuester Zeit diese Tendenz zum Vorwurfe gemacht worden. Infolge einer sonderbaren Begriffsverwirrung ist auch Schleiermacher gerade um deswillen den „Halben" beigezählt worden, weil er mit dem Halben und Einseitigen sich nicht begnügen wollte und konnte, sondern in richtiger Ausgleichung der einander entgegengesetzten Halbheiten und Einseitigkeiten stets das Ganze lebendig zu erfassen und darzustellen trachtete. Denn das kann doch keinem Zweifel unterliegen, daß gesundes und volles Leben überall nur durch die Versöhnung der Gegensätze sich bilden kann, durch deren einseitige Verfolgung der Mensch sich selbst der Theilnahme an dem vollen Lebensgehalte berauben würde. Vor allem beruhet alles höhere menschliche Leben auf der Ausgleichung zwischen dem Ich und dem Nichtich, damit jenes weder in seiner leeren und einseitigen subjectiven Isolirtheit verharre, noch seine Selbständigkeit an dieses verliere. Ein gesundes, frisches und reiches geselliges Leben giebt es nicht ohne die rechte Versöhnung zwischen der Auctorität der Mündigen und der wachsenden Selbständigkeit der Unmündigen, zwischen der ausgeprägten Eigenthümlichkeit jedes einzelnen und der liebevollen Anerkennung der Individualität Anderer. Die staatliche Gemeinschaft kann nicht bestehen ohne Vermittlung zwischen der gesetzlichen Ordnung des Ganzen und der Freiheit ihrer einzelnen Glieder. Die Wissenschaft, wenn sie nicht auseinanderfallen soll in todte Gelehrsamkeit und willkürliche, inhaltslose Speculation, muß die Versöhnung suchen zwischen dem Stoff des Erkennens und der Geisteskraft, welche ihn durchdringt und bewältigt und sich zum lebendigen Eigenthum macht. Und was für einen Beruf hätte die Kirche, als den, nach dem Vorbilde ihres Hauptes zu vermitteln zwischen dem Glauben ihrer Glieder und den Gnadengütern, die sie zu verwalten hat? Man kann nicht läugnen, daß eine falsche Vermittelung, welche die freie Bewegung des subjectiven Geistes nicht durch das Wesen der Sache selbst, sondern durch feige Rücksicht auf factische äußere Verhältnisse zu beschränken sucht, das Ihrige dazu beigetragen hat, das Streben nach Vermittelung überhaupt in Miscredit zu bringen. Aber Schleiermacher hat wahrlich nicht zu denen gehört, welche aus äußerlichen Rücksichten die Gegensätze feige verhüllen, um Friede rufen zu können, wo doch kein Friede ist. Das hat er, um hier nur daran zu erinnern, bewiesen, als wegen seiner Opposition gegen die Agende „fast ein Jahrzehent hindurch das Damoklesschwert der Amtsentsetzung oder Amtsniederlegung über seinem Haupte schwebte" und er dennoch bei seinem Widerspruch beharrte, bis die Nachgiebigkeit der Gegner auch ihm erlaubte, nachgiebig zu sein. Sein Streben nach Vermittelung, in welchem er auf allen jenen Gebieten das wahre Leben wesentlich gefördert hat, gieng jederzeit

einerseits aus seiner Vertiefung in die Sache und aus deren allseitiger Erwägung und andererseits aus der tiefsten Achtung vor dem Rechte der persönlichen Ueberzeugung hervor, welche Achtung ihm sowohl die gründlichste eigene Prüfung desjenigen, was er sich zu eigen machen sollte, zur Pflicht machte, als sie es ihm als etwas unwürdiges verbot, die Zustimmung anderer, wenn sie nicht aus freier Ueberzeugung sich ergeben wollte, zu erzwingen, oder zu erschleichen. Schon der Zweiundzwanzigjährige kannte sich genug, um seinem Vater die Beruhigung geben zu können, daß er wohl niemals für ein fertiges System Partei werde nehmen und noch weniger machen können: „Ich glaube nicht, daß ich es jemals bis zu einem völlig ausgebildeten System bringen werde, so daß ich alle Fragen, die man aufwerfen kann, entscheidend und im Zusammenhang mit aller meiner übrigen Erkenntnis würde beantworten können; aber ich habe von jeher geglaubt, daß das Prüfen und Untersuchen, das geduldige Anhören aller Zeugen und aller Parteien das einzige Mittel sei, endlich zu einem hinlänglichen Gebiet von Gewißheit und vor allen Dingen zu einer festen Grenze zwischen dem zu gelangen, worüber man nothwendig Partei nehmen und sich und einem jeden andern Rede und Antwort muß stehen können, und zwischen dem, was man ohne Nachtheil seiner Ruhe und Glückseligkeit unentschieden lassen kann. So sehe ich den Kampfspielen philosophischer und theologischer Athleten ruhig zu, ohne mich für irgend einen zu erklären oder meine Freiheit zum Preis einer Wette für irgend einen zu setzen; aber es kann nicht fehlen, daß ich nicht jedesmal von beiden etwas lernen sollte." Leider waren die beiden streitenden Parteien nicht ebenso geneigt, die gleiche Gründlichkeit der Prüfung und Besonnenheit des Urtheils von ihm zu lernen. Oberflächlichere Geister, welche nur um jeden Preis in einem bestimmten Resultate Ruhe finden wollten, wenn dieses auch nicht durch ausreichende Untersuchung festgestellt war, oder sich lieber einredeten, eine gewiße Ansicht bereits zu haben, als daß sie diese auf dem Wege selbständiger Ueberzeugung erst gesucht hätten, und solche, die bei ihrer vorherrschenden Richtung auf praktische Zwecke in dem Streite der Meinungen und Bestrebungen es für ihre Pflicht hielten, für eine bestimmte Partei sich zu erklären und andere dafür zu gewinnen, wenn auch weder diese, noch sie selbst, den Schwur zu der Parteifahne mit voller Zustimmung ihres Herzens leisten konnten: die alle vermochten in der besonnenen Zurückhaltung Schleiermachers und in seiner Tendenz, den Streit zu vermitteln, indem er auf dem Grunde der unitas in necessariis die libertas in dubiis zu sichern suchte, nur eine ihnen sehr verdrießliche Unentschiedenheit seines Charakters zu erkennen. Wenn er im Streite der Ansichten, um die Allzusicheren zur Besinnung zu bringen, ähnlich wie Lessing, es liebte, auf „das entgegengesetzte Ende des Brettes zu treten, damit dieses nur nicht völlig umschlage," und er manches nicht δογματικῶς, sondern nur γυμναστικῶς behauptete; so haben sie ihm zum Vorwurfe gemacht, was sie zu gedankenlos oder zu träge waren sich selbst zu nutze zu machen; und ein Mann, wie A. W. v. Schlegel, der in seinem ganzen Leben keinen einzigen Beweis von solcher Ueberzeugungstreue gegeben hat, wie sie Schleiermachern jederzeit begleitete, hat es wagen dürfen, über den Namen des letzteren den geschmacklosen, aber gleichwohl oft wiederholten Witz zu machen, als ob dieser Name ominös gewesen sei für den Mann, der es so gut verstanden habe, „der nackten Wahrheit Schleier zu machen." Schleiermacher selbst aber ist sich seiner Stellung zu dem Urtheil der Leute klar bewußt gewesen. Schon 1793 hat er seinem Vater geschrieben: „Indem ich mich nicht enthalten kann, die Parteilichkeit und Einseitigkeit der Menschen nach bestem Wissen und Gewissen zu bestreiten und ihnen zu dem audiatur et altera pars hier und da praktische Anleitung zu geben, so verderbe ich es mit allen, und ich armer Mensch, der ich selten über einzelne Dinge eine Meinung habe und also noch viel weniger im ganzen zu einer Partei gehören kann, gelte bei den Demokraten nicht selten für einen Vertheidiger des Despotismus und für einen Anhänger des alten Schlendrians, bei den Brauseköpfen für einen Politicus, der den Mantel nach dem

Winde hängt und mit der Sprache nicht heraus will, bei den Royalisten für einen Jakobiner und bei den klugen Leuten für einen leichtsinnigen Menschen, dem die Zunge zu lang ist. So ist mir's mit der Theologie auch schon seit langer Zeit gegangen, und ich weiß mich zu besinnen, daß ich in einer Viertelstunde in der nämlichen Stube von dem einen für einen Lavater'schen Christen, von dem andern wenigstens für einen Naturalisten, von dem Dritten für einen strengen dogmatischen Orthodoxen und von dem Vierten" .... — „für einen argen Ketzer gehalten worden bin," mag es wohl in dem Briefe geheißen haben, dessen Schluß uns nicht erhalten ist. Noch sechzehn Jahre nachher, wo die Welt doch wissen konnte, was sie an dem Manne hatte, war das nicht anders geworden; er selbst aber hatte auch damals dabei die alte klare Ruhe und selbstbewußte Festigkeit sich bewahrt. „Sei doch ja ganz ruhig, liebe Jette," schreibt er an seine Braut, „wegen meines Verhältnisses zu den Leuten. Ich kenne das schon seit so langer Zeit und es hat gar nichts zu sagen. Es ist gar nicht anders möglich, als daß viele mich misverstehen, daß einige sich an mir ärgern, und daß ich andern ein Dorn im Auge bin. Um das zu ändern, müßte ich mich selbst im innersten Wesen ändern, und das wirst Du doch nicht wollen." Freuen auch wir uns, daß er durch keinen Druck von außen und durch keine Menschenfurcht oder Menschengefälligkeit sich hat verleiten lassen, sich selbst untreu zu werden, sondern daß er dem Berufe, zu welchem er nach seinem „innersten Wesen" auf eine so ausgezeichnete Weise ausgestattet war, dem hohen Berufe, versöhnend und vermittelnd auf den verschiedenen Lebensgebieten die ganze Wahrheit zu suchen und ihnen den vollen Lebensgehalt zu retten, unbeirrt und unermüdlich gedient hat. Und bei aller Verkennung, welcher er begegnen mußte, hat es ihm doch auch an fruchtbarer Anerkennung nicht gefehlt, in deren Folge durch seinen Einfluß unter mannigfaltigen Schwankungen in entgegengesetzte Extreme das rechte Gleichgewicht hergestellt worden ist. Auf dem Gebiete, welchem seine Thätigkeit vorzugsweise galt, hat er der ersten Generation, welcher sein Wirken zu gute kam, gegenüber den Nachwirkungen einer oberflächlichen Aufklärerei und eines leeren Kriticismus, in welchem das isolirte Subject dem, was in seinem Geiste ursprünglich angelegt und durch die geschichtliche Entwickelung der Menschheit ihm zu Theil geworden ist, sich äußerlich gegenüberstellt, statt sich im Zusammenhange damit zu begreifen, den Sinn wieder geweckt für die zum Wesen des menschlichen Geistes gehörende ursprüngliche Verbindung derselben mit dem Göttlichen und für das höhere Leben, welches ihm durch das Evangelium thatsächlich aufgegangen ist; der späteren Generation aber ist er ein ernster Mahner geworden, gegen einen auf's neue drohenden äußerlichen Positivismus das Recht der Kritik und der persönlichen Ueberzeugung zu wahren. Jetzt freilich glauben „die Entschiedenen" von der Rechten und der Linken über den Vermittler weit hinaus zu sein. Die einen sehen in ihrer stolzen Sicherheit auf seinen „Subjectivismus" mitleidig herab; und die andern wollen in ihrer stolzen Freiheit auch von seiner Gebundenheit an Christus und an das dessen Leben und Wirken bezeugende feste apostolische Wort nichts wissen, und finden, daß es eine viel zu bescheidene Aufgabe für die Wissenschaft ist, die vom Glauben unmittelbar festgehaltene reale Verbindung des Menschen mit seinem Gott und seinem Erlöser nur recht gründlich zu verstehen und klar darzustellen. Gleichwohl dürfen wir gewiß sein, daß wenn diese von verschiedenen Enden her wehenden Winde sich gelegt und die trüben Wasser, welche durch sie aufgeregt worden sind, sich verlaufen haben, der selige Neander Recht behalten wird mit seinem Ausspruch, daß man von Schleiermacher eine neue Periode in der Geschichte der Kirche datiren werde; eine Periode, deren Signatur nicht darin bestehen wird, daß man bei den einzelnen Sätzen der Schleiermacher'schen Lehre stehen bleibt, sondern darin, daß sie von ihm den Anstoß empfangen hat zu einer fortgehenden Bewegung, in welcher man die Versöhnung sucht zwischen der absoluten Gebundenheit des Menschen an Gott und seiner Freiheit und die Vermittelung zwischen dem eben so lebendigen als festen Glauben an die durch Christum vollzogene Thatsache

der Erlösung der Menschheit und einer eben so tief gehenden und umsichtigen als frei sich bewegenden Wissenschaft, um durch solche Versöhnung und Vermittelung bewahrt zu bleiben vor den beiden entgegengesetzten Abwegen, vor welchen Schleiermacher mit so klarer Voraussicht gewarnt hat und von welchen der eine den Glauben bei der Barbarei und der andere die Wissenschaft bei dem Unglauben ankommen läßt. Und wie sehr auch durch der Parteien Haß und Gunst das Charakterbild des Mannes entstellt werden mag: es wird aus dem Staube, welchen der Kampf der Parteien aufgewirbelt hat, wieder hervortreten und in ruhiger Klarheit vor uns stehen bleiben als das Bild eines Mannes, welcher uns zeigt, wie ein Mensch nicht dadurch sein Wesen vollendet, daß er sich an den Dienst irgend eines äußeren Zweckes hingiebt, um dann gemessen zu werden nach dem quantitativen Unterschiede der größeren oder geringeren Entschiedenheit, mit welchem er diesem Zwecke dient, sondern wie der qualitative Werth höher steht, welchen ein Mensch sich dadurch erwirbt, daß er vor allem den Reichthum des ihn umgebenden Lebens, reinigend und beherrschend, nach der von Gott in sein Wesen gelegten Eigenthümlichkeit, lebendig ergreift und darstellt.

Dieß führt uns von der allgemeineren Charakteristik Schleiermachers wieder zu seiner pädagogischen Wirksamkeit zurück, insbesondere zu einer Uebersicht der Schriften, in welchen er seine Grundsätze über Erziehung niedergelegt hat. Sie gehen sämmtlich von dem leitenden Grundgedanken aus: Freie und lebendige Entwickelung der Individualität, verbunden mit der Erweckung einer thatkräftigen Theilnahme an dem Leben der Gemeinschaft, in welche das Individuum gestellt ist.

Zuerst sind als eine Schrift von wesentlich pädagogischem Inhalte die Monologen zu besprechen; sie enthalten, um so zu sagen, das Programm für die Selbsterziehung, welche Schleiermacher unabläßig an sich geübt hat. Auch hier tritt seine Berührung mit Schiller, namentlich mit dessen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen, mannigfach und deutlich hervor. Wenn dort Schiller sagt: „Jeder Mensch trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen, idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderter Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist;“ so ist damit auch der Grundgedanke der Monologen klar und bündig ausgedrückt. Nur den idealischen Menschen, welchen er in sich trug und mit welchem in allen wechselnden Verhältnissen des wirklichen Lebens übereinzustimmen ihm als das höchste Ziel seines Lebensberufes galt, hat Schleiermacher darstellen wollen; und er verwahrt sich ausdrücklich dagegen, daß man das, was sich auf die Idee eines Menschen bezieht, mit dem, was von seiner Erscheinung gilt, verwechsle und ihm die Lächerlichkeit zutraue, daß er „als ein geistiger Narciß die verliebten Worte, mit welchen er sein eigenes Bildnis angeredet, der Welt noch weit und breit verkünde.“ Mit den Reden über die Religion hatte er das scheidende Jahrhundert beschlossen; mit den Monologen, als einer „Neujahrsgabe,“ brachte er dem neuen seinen ernsten und lebensfreudigen Gruß. Man hat auch aus dem Verhältnis dieser beiden Schriften zu einander einen inneren Widerspruch in des Verfassers Wesen nachweisen zu können geglaubt: in der ersteren sollte er als ein Spinozist das Ich in absoluter Abhängigkeit in dem Universum aufgehen lassen; in der letzteren als ein Fichteaner die absolute Freiheit des Ich, das für sich selbst das Universum sei, proclamiren. Einer eingehenderen Betrachtung wird der Punct nicht verborgen bleiben, wo der scheinbare Widerspruch zur höheren Einheit zusammengeht. Die Reden gehen dem religiösen Leben bis dahin nach, wo es in dem Bewußtsein des Ich von seiner absoluten Abhängigkeit von Gott seine Quelle hat; aber zur vollen Reinheit und Kräftigkeit dieses Bewußtseins gehört nothwendig, daß das Ich allem andern gegenüber, was nicht Gott ist, seiner Freiheit sich bewußt geworden sei. Und die Monologen gehen von dem Momente aus, in welchem das Ich das Bewußtsein seiner Freiheit gefunden hat, und zeigen, wie von da aus das sittliche Leben sich gestalten

muß; aber diese Freiheit ist etwas ganz anderes, als die Willkür des beschränkten und isolirten Subjects, sie ist eine Freiheit, welche nur in der Abhängigkeit von dem Absoluten ihre Vollendung und Befriedigung finden kann. „Die Reden und Monologen umfassen also im wesentlichen dieselbe Anschauung. Der Unterschied besteht nur darin, daß die Reden ihrer Aufgabe gemäß die Hingabe an das Absolute im Gefühl als das Princip alles religiösen Lebens hervorkehren, die Monologen dagegen in ihrer ethischen Tendenz die freie Selbstbestimmung als den höchsten Zweck des Menschen fordern. Implicite aber ist in diesem jenes mitenthalten und umgekehrt, so daß beide Darstellungen sich gegenseitig ergänzen und erklären." (Schaller, Vorlesungen über Schleiermacher. Halle. 1844, S. 122, und über die Monologen überhaupt S. 89—124). Daraus aber, daß in den Monologen eben nur das Urbildliche im Menschen dargestellt werden sollte, erklärt es sich nach des Verfassers eigener Bemerkung, daß „das im engeren Sinne Religiöse darin nirgend hervortritt," indem dieses auf dem Glauben an die Erlösung beruht, durch welche jenes Urbild aus seiner thatsächlichen Trübung und Entstellung erst wieder hergestellt werden soll. — In dem ersten, „Betrachtung" überschriebenen, Abschnitt erkennt Schleiermacher in dem Puncte, in welchem ein Jahr von einem Jahre, ein Jahrhundert von einem Jahrhundert sich scheidet, eine „tiefsinnige Allegorie." Der Masse der Menschen freilich bleibt dieser tiefe Sinn verborgen. Sie sehen nichts, als eine zufällige Theilung der im steten Wechsel von Gedanken und Empfindungen ihnen sich fortspinnenden Zeitreihe, gönnen sich höchstens einmal Ruhe, um sich müßig hinzusetzen an das Ufer des Lebens und „schlachten so am Grabe des Jahres den Tag, der in leeren Phantasien vergeht, ein vergebliches Opfer," mögen sie nun in ohnmächtiger Wehmuth der Vergangenheit nachweinen, oder das Bild trügerischer Hoffnung in den leeren Raum der nächsten Zukunft hineinmalen. Der ernstere und tiefere Sinn versenkt sich in eine andere Betrachtung. „Der Punct, der eine Linie durchschneidet, ist nicht ein Theil von ihr, er bezieht sich auf das Unendliche ebenso eigentlich und unmittelbar, als auf sie; und überall in ihr kannst du einen solchen Punct setzen. So auch der Moment, in welchem du die Bahn des Lebens theilst, soll selbst kein Theil des zeitlichen Lebens sein; anders soll er sich erzeugen und gestalten, um dir ein unmittelbares Bewußtsein von deinen Beziehungen mit dem Ewigen und Unendlichen zu erregen; und überall wo du willst, kannst du so den Strom des zeitlichen Lebens hemmen und durchschneiden. Darum erfreu' ich mich als einer bedeutungsvollen Mahnung an das Göttliche in mir der schönen Einladung zu einem unsterblichen Dasein außerhalb des Gebietes der Zeit und frei gesprochen von ihrem Gesetze." Solche Freiheit und Unendlichkeit aber giebt's nur für den, „der wohl zu sondern weiß, was in seinem Dasein Er selbst ist und was fremdes; was in der Welt ihm fremdes, was Er selbst; ja nur für den, der klar das große Räthsel, wie beides zu scheiden ist, und wie es ineinander wirkt, sich gelöst, ein Räthsel, in dessen alten Finsternissen noch Tausende sich quälen, und hingegeben, weil das eigene Licht verloschen, dem trügerischesten Scheine folgen müßen. Die Außenwelt, die Welt vom Geist geleert, ist jedem von der Menge das größte und erste, der Geist ein kleiner Gast nur auf der Welt, nicht sicher seines Orts und seiner Kräfte. Mir stellt der Geist, die Innenwelt, sich kühn der Außenwelt, dem Reich des Stoffs, der Dinge, gegenüber ... Mir ist das alles nur der große gemeinschaftliche Leib der Menschheit, wie der eigene Leib dem Einzelnen gehört, ihr angehörig, nur durch sie möglich und ihr mitgegeben, daß sie ihn beherrsche, sich durch ihn verkünde." Und das innerste Thun des Geistes ist frei, ob auch sein Wirken in der Welt der Geister ewigen Gesetzen folgt. „So ist die Freiheit mir in allem das ursprüngliche, und wie das erste, so das innerste. Wenn ich in mich zurückgeh', um sie anzuschauen: so ist mein Blick auch ausgewandert aus dem Gebiet der Zeit, und frei von der Nothwendigkeit Schranken; es weichet jedes drückende Gefühl der Knechtschaft, es wird der Geist sein

schöpferisches Wesen inne, das Licht der Gottheit geht mir auf und scheucht die Uebel weit zurück, in denen jene traurig irrend wandeln. Und wie ich mich finde, wie mich erkenne durch die Betrachtung, das hängt nicht ab vom Schicksal oder Glück, nicht davon, wie viel der frohen Stunden ich geerntet, noch was gefördert ist und feststeht durch mein Thun, und wie die äußere Darstellung dem Willen ist gelungen: denn das ist alles ja nicht Ich, ist nur die Welt." Nur diese hohe Selbstbetrachtung setzt den Menschen in den Stand, der erhabenen Forderung zu genügen, daß er „nicht sterblich nur im Reich der Zeit, auch im Gebiet der Ewigkeit unsterblich, nicht irdisch nur, auch göttlich soll sein Leben führen." Wenn sie sein Denken und Thun begleitet, so besitzt er in ihr das Mittel, in jedem Augenblick aus dem stets kreisenden Wechsel der Erscheinung in das Reich der Ewigkeit sich zu versetzen. Denn nicht jenseits der zeitlichen Welt nur liegt das ewige Leben: „es schwebt schon jetzt der Geist über der zeitlichen Welt, und solches Schauen ist Ewigkeit ... Beginne darum schon jetzt dein ewiges Leben in steter Selbstbetrachtung; sorge nicht um das, was kommen wird, weine nicht um das, was vergeht: aber sorge dich selbst nicht zu verlieren, und weine, wenn du dahin treibst im Strome der Zeit, ohne den Himmel in dir zu tragen." — Der „Betrachtung" schließen „Prüfungen" sich an: sie bilden den für die Erkenntnis von Schleiermachers Eigenthümlichkeit bedeutsamsten Abschnitt des Werkes. Das herrliche Hauptresultat der „Betrachtung" wird am Anfange dieses zweiten Abschnittes zunächst noch einmal also zusammengefaßt: „Mit stolzer Freude denk' ich noch der Zeit, da ich das Bewußtsein der Menschheit fand, und wußte, daß ich nun es nicht mehr verlieren würde. Von innen kam die hohe Offenbarung, durch keine Tugendlehren und kein System der Weisen hervorgebracht: das lange Suchen, dem nicht dies, nicht jene genügen wollten, krönte ein heller Augenblick; die Freiheit löste die dunkeln Zweifel durch die That. Ich darf es sagen, daß ich nie seitdem mich selbst verloren .... In stiller Ruhe, in wechselloser Einheit führe ich ununterbrochen das Bewußtsein der ganzen Menschheit in mir." Und da die innere Gewißheit dieses Bewußtseins auch die Bürgschaft für seine Dauer in alle Zukunft in sich trägt, so hätte er sich dabei beruhigen können, wenn dies das Einzige wäre, was er von sich fordert. In der That hat er auch eine Zeitlang geglaubt, bei diesem Puncte stehen bleiben zu können. „Lange genügte es auch mir, nur die Vernunft gefunden zu haben; und die Gleichheit des einen Daseins als das Einzige und Höchste verehrend, glaubte ich, es gebe nur ein Rechtes für jeden Fall, es müße das Handeln in allen dasselbe sein, und nur wiefern doch jedem seine eigene Lage, sein eigener Ort gegeben sei, unterscheide sich einer vom andern. Nur in der Mannigfaltigkeit der äußeren Thaten offenbare sich verschieden die Menschheit; der innere Mensch, der Einzelne sei nicht ein eigenthümlich gebildet Wesen, sondern überall jeder an sich dem andern gleich." Aber wenn auch jeder Mensch dahin gekommen wäre, das Bewußtsein der ganzen Menschheit in sich zu tragen und „sein eigen Selbst zu ihrem Selbst zu erweitern," und wenn in allen Menschen der so in ihnen wach gewordene „idealische Mensch" im Bewußtsein seiner Selbständigkeit und Freiheit der Welt sich kühn gegenüberstellte, so blieben sie doch dabei noch nur äußerlich unterschiedene, aber nicht innerlich verschiedene, sondern an sich gleiche Exemplare derselben Gattung. Nun zeigt sich aber, daß ein jeder Mensch, und zwar nicht etwa nur durch die Verschiedenheit der äußeren Verhältnisse, in welche er gestellt ist, sondern schon durch die ursprüngliche Anlage seiner Natur auf eigenthümliche Weise bestimmt ist. Und darum darf er sich nicht dabei beruhigen, daß er „die unwürdige Einzelheit des sinnlichen thierischen Lebens verschmähend, das Bewußtsein der allgemeinen Menschheit gewinnt, und vor der Pflicht sich niederwirft," welche von allen dasselbe fordert; sondern er muß „zu der höheren Eigenheit der Bildung und der Sittlichkeit emporblicken" und danach streben, daß „die Natur durch die Freiheit ausgebildet und mit ihr ganz eins werde." Die natürliche Eigenthümlichkeit des Menschen also muß durch-

drungen und gestaltet werden von der freien Kraft seines persönlichen Geistes, damit er zu der wahren, der individuellen Bildung gelange, durch welche das leere Ich erst einen lebendigen Inhalt empfängt und die numerische Unterschiedenheit bloßer Exemplare der Menschengattung in die specifische Verschiedenheit eigenthümlich bestimmter Individuen sich verwandelt. Diese Bildung zu freier und inhaltsvoller Eigenthümlichkeit ist die Grundforderung der Pädagogik Schleiermachers, und er hat diese gerade hier mit eben so viel Klarheit und Entschiedenheit als Begeisterung ausgesprochen. „Mir wollte nicht genügen, daß die Menschheit nur da sein sollte als eine gleichförmige Masse, die zwar äußerlich zerstückelt erschiene, doch so, daß alles innerlich dasselbe sei. Es nahm mich Wunder, daß die besondere geistige Gestalt der Menschen ganz ohne inneren Grund auf äußere Weise nur durch Reibung und Berührung sich sollte zur zusammengehaltenen Einheit der vorübergehenden Erscheinung bilden. So ist mir aufgegangen, was seitdem am meisten mich erhebt; so ist mir klar geworden, daß jeder Mensch auf eigene Art die Menschheit darstellen soll, in eigener Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare, und alles wirklich werde in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend verschiedenes aus ihrem Schoße hervorgehen kann. Mich hat vorzüglich dieser Gedanke emporgehoben und gesondert von dem Geringeren und Ungebildeteren, das mich umgiebt; ich fühle mich durch ihn ein einzeln gewolltes, also auserlesenes Werk der Gottheit, das besonderer Gestalt und Bildung sich erfreuen soll; und die freie That, zu der dieser Gedanke gehört, hat versammelt und innig verbunden zu einem eigenthümlichen Dasein die Elemente der menschlichen Natur." Mit diesen Anschauungen und Forderungen aber ist Schleiermacher über das gegen die natürliche Besonderheit des Individuums sich nur negativ verhaltende Fichte'sche Ich, wie über den abstracten Pflichtbegriff Kants, wiederum auf ganz ähnliche Weise wie Schiller hinausgegangen: die individuelle Bildung des einen und die ästhetische Erziehung des andern fordern im Wesen dasselbe, die Sammlung und innige Verbindung der Elemente der menschlichen Natur zu einem eigenthümlichen Dasein durch die freie That des Geistes. Schleiermacher macht seine Forderung zunächst zum Princip seiner Selbsterziehung, indem er die Stellung zu erkennen sucht, welche ihm von Gott in der Mannigfaltigkeit von individuellen Besonderheiten angewiesen ist. Am wenigsten findet er von dem Berufe des Künstlers etwas in sich, welcher die Menschheit durch kunstreiche Werke äußerlich so darzustellen sucht, „daß jeder, was man zeigen wollte, erkennen muß;" sondern seine Aufgabe erkennt er darin, daß er „die Menschheit in sich zu einer entschiedenen Gestalt durch wechselreiches Handeln bilde." Der einsame Fleiß, mit welchem der Künstler an ein bestimmtes Werk sich völlig hingiebt, um dieses in vollendeter Form von sich abzulösen und hinzustellen, entspricht seinem Wesen nicht. Ihm trocknen in der Einsamkeit die Säfte des Gemüths: er „muß hinaus in mancherlei Gemeinschaft mit den andern Geistern," um „immer fester durch Geben und Empfangen das eigene Wesen zu bestimmen." Er muß, was es Menschliches giebt, auf sich wirken lassen, damit er es sich zu eigen mache. Und der ungestillte Durst, sein eigenes Wesen stets weiter zu bilden, verstattet nicht der That, der Mittheilung des Innern auch äußere Vollendung zu geben: „Mir bleibt nicht Zeit, nicht Lust danach zu fragen; fort muß ich von der Stelle, wo ich stand, durch neues Thun und Denken im kurzen Leben noch das eigene Wesen, so weit es möglich, zu vollenden." Aber solche Bildung der eigenen Eigenthümlichkeit ist nicht möglich ohne lebendige Gemeinschaft mit andern Individuen. „Nur wenn der Mensch von sich beständig fordert, die ganze Menschheit anzuschaun und jeder andern Darstellung von ihr sich und die seine vergleichend gegenüber zu stellen, kann er das Bewußtsein seiner Selbstheit erhalten: denn nur durch Entgegensetzung wird das Einzelne erkannt." Und um die Gemeinschaft mit andern für die eigene Vollendung fruchtbar zu machen, dazu

gehört „Sinn und Liebe"; allgemeiner Sinn, um die Eigenthümlichkeit anderer klar und sicher zu erkennen, und Liebe, um sich an diese hinzugeben und ihr wiederum sein eigenes Wesen aufzuschließen. „Ja, Liebe, du Anziehungskraft der geistigen Welt! Kein eigenes Leben und keine Bildung ist möglich ohne dich, ohne dich müßte alles in gleichförmige rohe Masse zerfließen! ... Keine Bildung ohne Liebe, und ohne eigene Bildung keine Vollendung in der Liebe; eins das andere ergänzend, wächst beides unzertrennlich fort." Denn die wahre, edle Liebe ist immer auf die innerste Eigenthümlichkeit des andern gerichtet. Und Schleiermacher darf sich nachsagen, daß seine Liebe stets von dieser Art gewesen ist: „Das ist es, dessen ich mich hoch erfreue, daß meine Liebe und Freundschaft nie unedlen Ursprungs sind, nie auf des Geliebten sinnlich Wohlergehen gerichtet, mit keiner gemeinen Empfindung je gemischt, nie der Gewohnheit, nie des weichen Sinnes, noch minder störriger Parteisucht Werk, immer der Freiheit reinste That, und auf das eigene innerste Sein des Menschen allein gerichtet. Verschlossen war ich immer jenen gemeinen Gefühlen; nie hat mir Wohlthat Freundschaft abgelockt, nie Schönheit Liebe, nie hat das Mitleid mich so befangen, daß es dem Unglück Verdienst geliehen und den Leidenden mir anders und besser dargestellt; nie Uebereinstimmung im Einzelnen mich so ergriffen, daß ich mich über die Verschiedenheit des tiefsten Innern getäuscht." Um zu diesem Kerne hindurchzudringen, hat seine Liebe auch den Streit nicht gescheut gegen den täuschenden Schein einer oberflächlichen Selbstdarstellung, durch welche der andere unbewußt sein eigenstes Wesen verhüllt; denn nur wenn das innerste Sein des Menschen mit dem des andern sich begegnet, kann der rechte Wechselverkehr geistigen Gebens und Empfangens sich bilden, ohne welchen es keine wahre und förderliche Gemeinschaft giebt. Darum mochte er jedes eigene Wesen mit Liebe umfassen „von der unbefangenen Jugend an, in der die Freiheit erst keimet, bis zur reifsten Vollendung der Menschheit." Aber freilich: wer in dem andern sein eigenthümliches Sein und dessen Verhältnis zur gesammten menschlichen Natur sucht, und so viel Liebe für ihn hat, so viel er jenes findet und dieses versteht; der kann ihm doch nur so viel Liebe beweisen, als er auch von ihm verstanden wird. „Wo ist das schöne Ideal vollkommener Vereinigung? die Freundschaft, die gleich vollendet auf beiden Seiten ist?" — Die Antwort auf diese Frage giebt die „Weltansicht", welche der folgende Abschnitt darlegt. Die Antwort fällt im Hinblick auf das gegenwärtige Geschlecht ungünstig aus, eine wie hohe Meinung dieses auch von seiner eigenen Vortrefflichkeit hat. „Von Verbesserung der Welt spricht so gern das verkehrte Geschlecht, um selbst für besser zu gelten und über seine Väter sich zu erheben. ... Wie tief im Innern ich das Geschlecht verachte, das so schamlos, als nie ein früheres gethan, sich brüstet, den Glauben kaum an eine bessere Zukunft ertragen kann, und alle, die ihr angehören, schnöde beschimpft, und nur darum dies alles, weil das wahre Ziel der Menschheit, zu welchem es kaum einen Schritt gewagt, ihm unbekannt in dunkler Ferne liegt! Ja wem es genügt, daß nur die Körperwelt der Mensch beherrscht; daß er alle ihre Kräfte erforscht, um zum Dienst des äußeren Lebens sie zu gebrauchen; ... der stimme mit ein in dieses laute Lob!" Aber „meine Forderungen bleiben nicht bescheiden stehen bei diesem Verhältnis des Menschen zu der äußeren Welt, und wär' es auf den höchsten Gipfel der Vollendung schon gebracht! Wofür denn diese höhere Gewalt über den Stoff, wenn sie nicht fördert das eigene Leben des Geistes selbst? was rühmt ihr euch jener äußeren Gemeinschaft, wenn sie nicht fördert die Gemeinschaft der Geister selbst? ... Ist denn der Mensch ein sinnlich Wesen nur, daß auch das höchste Gefühl des leiblichen Lebens, denn sein Leib ist ja die Erde, ihm alles sein darf? ... Und darauf geht ja ihr ganzes Streben, darauf gründet sich ihr ungemessener Stolz." Im glücklichsten Falle sind sie so hoch „gestiegen im Bewußtsein der Menschheit, daß von der Sorge für das körperliche Leben und Wohlsein des Einzelnen sie zur Sorge für das gleiche Wohlbefinden aller sich erheben. ... Beuge dich denn, o Seele, dem herben Schicksal, nur

in dieser schlechten und finstern Zeit das Licht gesehen zu haben. Für dein Bestreben, für dein inneres Thun ist wenig von einer solchen Welt zu hoffen! nicht als Erhöhung, immer nur als Beschränkung deiner Kraft wirst du deine Gemeinschaft mit ihr empfinden müßen." Ihre Freundschaft bringt das innerste Wesen des Freundes dem Freunde nicht näher, sondern ist nur eine Verbindung zu irdischem Dienst und darum Feindschaft gegen die innere Natur. Ihre Ehe versteht es nicht, aus der Verbindung zwischen Mann und Frau zu wechselseitiger Unterstützung und Ergänzung einen neuen gemeinschaftlichen Willen und ein eigenthümliches und darum wahrhaft schönes häusliches Leben hervorgehen zu lassen. Auch in ihrem Staate freuen sich die Regierenden nicht, einer Gemeinschaft von freien Bürgern vorzustehen, noch dienen die Regierten seinem Gesetze mit freiem und freudigem Gehorsam. So wird „das herrlichste Kunstwerk des Menschen, wodurch er auf die höchste Stufe sein Wesen stellen soll, nur als ein nothwendiges Uebel betrachtet, als ein unentbehrliches Maschinenwerk, um seine Gebrechen zu verbergen und unschädlicher zu machen." Wer nach dem höheren, wahren Leben trachtet, der muß sich als ein Fremdling fühlen der Denkart und dem Leben des jetzigen Geschlechts und als einen prophetischen Bürger einer zukünftigen besseren Welt, welcher er im Hoffen und Glauben mit jeder That und jeglichem Gedanken bereits angehört. Und sie wird kommen! „Bildung wird sich aus der Barbarei entwickeln, und Leben aus dem Todtenschlaf!" Denn wie schnöde auch das gegenwärtige Geschlecht, nur um die Vermehrung der Mittel des äußeren Verkehrs bekümmert, die Mittel einer edeln Geselligkeit vernachläßigt, durch welche die Gemüther sich auffinden, damit durch den Austausch ihrer eigenthümlichen Kräfte ihr inneres Leben gedeihen könne, und das Herz dem Herzen sich annähere: es fehlt doch an solchen Mitteln nicht, durch welche „die Verschworenen für die bessere Zeit" einander finden und erkennen mögen. Es dient dazu das immer wiederkehrende gleiche Handeln, welchem der seines Zieles und Weges sich bewußt gewordene Mensch den eigenthümlichen Stempel seines Geistes einprägt; und ganz besonders dienen dazu die Sitte und die Sprache, wenn sie von dem Banne der conventionellen Oberflächlichkeit und Nichtigkeit sich frei machen. Dieser gegenüber hat auch Schleiermacher empfunden, was ein neuerer Dichter in den Worten ausgedrückt hat: „Schwarze Röcke, seid'ne Strümpfe, Weiße, höfliche Manschetten, Sanfte Reden, Embrassiren — Ach, wenn sie nur Herzen hätten!" Die armen Menschen, welche in den Schwankungen des äußeren Lebens den Schwerpunct ihres inneren Wesens verloren haben, sollten des Lobes wieder würdig werden, welches auch aus Goethes Munde mit Recht so viel zu bedeuten hatte: „Er ist eine Natur!" „Es soll die Sitte der innern Eigenthümlichkeit Gewand und Hülle sein, zart und bedeutungsvoll sich jeder edlen Gestalt anschmiegend und ihrer Glieder Maß verkündend jede Bewegung schön begleiten. Nur dies edle Kunstwerk mit Heiligkeit behandelt, nur es immer durchsichtiger und feiner gewebt und immer dichter an sich es gezogen: so wird der künstliche Betrug sein Ende finden müßen. . . . So soll und wird der Sitte Beständigkeit und Ebenmaß ein untrüglich Merkmal von des Geistes innerem Wesen und der geheime Gruß der Bessern werden. Abbilden soll die Sprache des Geistes innersten Gedanken; seine höchste Anschauung, seine geheimste Betrachtung des eigenen Handelns soll sie wieder geben. . . . Bilde nur jeder seine Sprache sich zum Eigenthum und zum kunstreichen Ganzen, daß Ableitung und Uebergang, Zusammenhang und Folge der Bauart seines Geistes genau entsprechen, und die Harmonie der Rede den Accent des Herzens, der Denkart Grundton wiedergebe. Dann giebt's in der gemeinen noch eine heilige und geheime Sprache, die der Ungeweihte nicht vermag zu deuten noch nachzuahmen, weil nur im Innern der Gesinnung der Schlüssel liegt zu ihren Charakteren; ein kurzer Gang nur aus dem Spiele der Gedanken, ein paar Accorde nur aus seiner Rede werden ihn verrathen." Aber „harmonisch in einfacher schöner Sitte leben kann kein anderer, als wer die abgestorbenen Formeln hassend nach eigener Bildung trachtet, und so der

künftigen Welt gehört; ein wahrer Künstler der Sprache kann kein anderer werden, als wer freien Blickes sich selbst beschaut, und des inneren Wesens der Menschheit sich bemächtiget hat." — Im vierten Abschnitte wird uns die „Aussicht" eröffnet, welche von jener Weltansicht aus sich darbietet. Dem Menschen, welchem das Leben nichts anderes ist, als der Inbegriff der wechselnden äußeren Erscheinungen und der flüchtigen Gedanken und Empfindungen, wie die Wirklichkeit sie erzeugt, ist freilich diese Aussicht trübe und unsicher. „Nur Hoffnung, immer wieder aller Erfahrung, allem Bewußtsein zum Trotz erneute Hoffnung auf glücklichen Wechsel ... muß seine einzige Stütze sein." Wer dagegen im Bewußtsein seiner Freiheit und seines Berufes zu eigenthümlicher Bildung sich selbst gefunden hat, der mag rufen: „Willkommen mir, in jedem Augenblick, wo ich die Sclaven zittern sehe, auf's neue willkommen, geliebtes Bewußtsein der Freiheit! schöne Ruhe des klaren Sinnes, mit der ich heiter die Zukunft, wohl wissend, was sie ist und was sie bringt, mein freies Eigenthum, nicht meine Herrscherin begrüße. ... Wo ist die Grenze meiner Kraft? wo denn fienge sich an das fürchterliche fremde Gebiet? Unmöglichkeit ist für mich nur in dem, was ausgeschlossen ist durch der Freiheit in mir ursprüngliche That, durch ihre Vermählung mit meiner Natur. Nur das kann ich nicht, was dieser widerspricht: aber wie könnt' ich auch wollen, was jenen ersten Willen, durch den ich bin der ich bin, rückgängig machen müßte!" „Es hindert nicht der äußern That Unmöglichkeit das innere Handeln." Von solcher Gesinnung begleitet, hat er seither die wechselreichen Bahnen des Lebens durchwandelt, und so darf ihm die Vergangenheit ein Bürge der Zukunft sein. Er weiß, wiefern sein Wesen schon fest in seiner Eigenthümlichkeit gebildet und abgeschlossen ist, und daß er durch gleichförmiges Handeln nach allen Seiten mit der ganzen Einheit und Fülle seiner Kraft sich dies erhalten wird. Er weiß auch, was er sich noch nicht zu eigen gemacht, und kennt die Stellen, wo er noch in unbestimmter Allgemeinheit schwebend von frühe her den Mangel eigener Ansicht und eigener Regel schmerzlich fühlt; auch dieses Unbestimmte weiter zu bilden, wird es nicht an Anregung und Mitteln fehlen. Aber was auch kommen mag: er ist gewiß, daß er sich selbst und sein eigenthümliches Wesen nie verlieren wird. „Es komme die Zeit, und bringe wie sie kann zum Handeln, zum Bilden und Aeußern meines Wesens mir mannigfachen Stoff. Ich scheue nichts; gleich gilt mir die Ordnung und alles, was äußere Bedingung ist. Was aus der Menschen gemeinschaftlichem Handeln hervorgehen kann, soll alles an mir vorüberziehen, mich regen und bewegen, um von mir wieder bewegt zu werden, und in der Art, wie ich's aufnehme und behandle, will ich immer meine Freiheit finden und äußernd bilden meine Eigenthümlichkeit." Ja auch was das wirkliche Leben dem Menschen nicht entgegenbringt, wird dem freien Geiste ersetzt durch die Phantasie. „Wie vieles berührt denn jeden im kurzen Lauf des Lebens? Von wieviel Seiten müßte der Mensch nicht unbestimmt und ungebildet bleiben, wenn nur auf das wenige, was ihn von außen wirklich anstößt, sein inneres Handeln gienge?" Aber die Phantasie „ersetzt mir, was der Wirklichkeit gebricht; jedes Verhältnis, worin ich einen andern erblicke, mache ich mir durch sie zum eigenen; es bewegt sich innerlich der Geist, gestaltet's seiner Natur gemäß, und bildet, wie er handeln würde, mit sicherm Gefühle vor." So gewinnt der Mensch eine Habe, deren er so gewiß sein darf als seines Seins, und in deren unverlierbarem Besitz er getrost in die Zukunft hinaussieht. „Aber der Tod?" Nur dem im Banne des Sinnlichen festgehaltenen Menschen ist er eine furchtbare äußere Nothwendigkeit. Der freie, seines Berufes sich bewußt gewordene Mensch verwandelt auch diese äußere Nothwendigkeit in eine innere, indem er durch den Hingang der Freunde, welche seine Welt gewesen, den von ihm auszufüllenden Kreis seines Wirkens sich mehr und mehr verengern und das Gleichgewicht zerstört sieht zwischen dem innern Leben und äußern Dasein; und indem er selbst dem Ziele der Vollendung seiner

Eigenthümlichkeit entgegenschreitet. Nothwendig also ist der Tod, aber „dieser Nothwendigkeit mich näher zu bringen sei der Freiheit Werk, und sterben wollen können mein höchstes Ziel! Ganz und innig will ich die Freunde umfassen und ihr ganzes Wesen ergreifen, daß jeder mich mit süßen Schmerzen tödten helfe, wenn er mich verläßt; und immer fertiger will ich mich bilden, daß auch so dem Sterbenwollen immer näher die Seele komme." — So mit seiner Betrachtung eigentlich schon am Ende des Lebens angelangt, hat Schleiermacher in dem Schlußabschnitte nur von dem gewonnenen festen Standpuncte aus noch einen Rückblick zu werfen auf das Verhältnis von „Jugend und Alter". „Wie der Uhren Schlag mir die Stunden, der Sonne Lauf mir die Jahre zuzählt; so leb' ich, ich weiß es, immer näher dem Tode entgegen. Aber dem Alter auch? Dem schwachen, stumpfen Alter auch, worüber alle so bitter klagen, wenn unvermerkt ihnen verschwunden ist die Lust der frohen Jugend und der innern Gesundheit und Fülle übermüthiges Gefühl?" Wir haben bereits gehört, daß Schleiermacher nichts wissen will von den gefürchteten Schwächen dieses Alters, und so will er auch nichts wissen von den vielgepriesenen natürlichen „Tugenden der höheren Jahre, von der nüchternen Weisheit, von der kalten Besonnenheit, von der Fülle der Erfahrung und von der bewunderungslosen gelassenen Vollendung in der Kenntnis der bunten Welt." Sondern ewige Jugend hat er sich selber geschworen: „Die Jugend will ich dem Alter vermählen, daß auch dieses habe die Fülle und durchdrungen sei von der belebenden Wärme." Und „doppelt sei die Vermählung. Jetzt schon sei im starken Gemüthe des Alters Kraft, daß sie dir erhalte die Jugend, damit später die Jugend dich schütze gegen des Alters Schwäche. Wie sie es theilen, soll gar nicht das Leben getheilt sein. Es erniedriget sich selbst, wer zuerst jung sein will und dann alt, wer zuerst allein herrschen läßt, was sie rühmen als jugendlichen Sinn, und dann allein folgen, was ihnen der Geist des Alters scheint; es verträgt nicht das Leben diese Trennung seiner Elemente. Ein doppeltes Handeln des Geistes ist es, das vereint sein soll zu jeder Zeit." „Dem Bewußtsein der innern Freiheit und ihres Handelns entsprießt ewige Jugend. Dies hab' ich ergriffen und lasse es nimmer, und so seh' ich lächelnd schwinden der Augen Licht und keimen das weiße Haar zwischen den blonden Locken. Nichts, was geschehen kann, mag mir das Herz beklemmen: frisch bleibt der Puls des innern Lebens bis an den Tod."

Wir haben bei den Monologen so lange verweilt, weil Schleiermacher selbst, um so zu sagen: eigenhändig, gerade in ihnen, wenn auch nicht in unmittelbarer Beziehung auf die Erziehung anderer, seine pädagogischen Grundgedanken am gründlichsten und vollständigsten und zugleich in vollendetster äußerer Form dargelegt hat. Dieselben Ziele, welche er hier für seine Selbsterziehung sich vorgehalten hat, begegnen uns wieder in seinen Vorlesungen über Erziehungslehre, deren Aufzeichnung leider nicht von seiner eigenen Hand ihre letzte Vollendung erhalten hat: Bewußtsein des Menschen von seiner persönlichen Freiheit, Erfassen seiner Aufgabe, einer eigenthümlichen Bildung nachzutrachten, und zugleich in lebendiger Empfänglichkeit für das Leben der ganzen Menschheit und der diesem wesentlichen sittlichen Gemeinschaften als deren Glied die seiner Individualität entsprechende Stellung in denselben zu finden und so seinen Beruf zu erfüllen. Und Schleiermacher war durch seine eigene ausgeprägte und lebendige Eigenthümlichkeit auf der einen Seite und auf der andern durch seinen freien und weiten Blick über das Ganze des menschlichen Lebens, durch seine vielseitige Theilnahme für alle wesentlichen Aufgaben desselben und durch seine umfassende Bildung ganz der Mann, nach jenen beiden Polen hin die pädagogische Erkenntnis und Thätigkeit zu fördern. Sein stetes Dringen auf die freie Entwicklung der Eigenthümlichkeit bewahrte ihn davor, die factischen Zustände zur höchsten Norm für die pädagogischen Bestrebungen zu machen, und indem er das Individuum stets in seiner Beziehung zu den realen Lebensverhältnissen dachte, konnte er nicht eine aus

abstracter Speculation hervorgegangene Theorie der Erziehung in die Luft stellen. Mit vollem Rechte sagt der Herausgeber seiner pädagogischen Vorlesungen: „Schleiermacher, durch und durch speculativ, ist deshalb so groß als Theoretiker, weil er so sicher war als Praktiker; und seine Praxis war so sicher und sittlich, weil er in dem Einzelnen, Besonderen das Ganze, das Allgemeine schaute. Mit einem Worte, seiner durch und durch sittlichen Natur widersprach es, praktisch zu sein ohne Theorie und theoretisch ohne Praxis." Seine Lehren erfüllen den Leser unmittelbar mit dem sicheren und freudigen Gefühl ihrer Ausführbarkeit: denn sie beschreiben nur, zusammenfassend und immer mit klarem Bewußtsein auf das höchste Ziel der Erziehung gerichtet, was die Natur der Sache fordert, ja was, vereinzelt und zum Theil unbewußt, von einer gesunden pädagogischen Praxis großentheils schon ausgeführt ist. Mit welchem Interesse und Verständnis er auch auf die Specialitäten der pädagogischen Praxis eingehen konnte, beweist seine schon 1805 erschienene Recension von Zöllners Ideen über Nationalerziehung (Jenaische Litteraturzeitung 1805, 1. Bd., Nr. 13; jetzt auch abgedruckt im 4. Bande seines Briefwechsels, S. 593—609). In der noch demselben Jahre, in welchem er seine ersten Vorlesungen über die Erziehungslehre schloß, angehörenden Abhandlung: Ueber den Beruf des Staates zur Erziehung (gelesen in der Plenarsitzung der königlichen Akademie der Wissenschaften am 22. Dec. 1814, abgedruckt im 3. Bande der 3. Abth. seiner sämmtlichen Werke, S. 227—251) sehen wir ihn wieder auf der Höhe der pädagogischen Theorie. Es genügt, auf diese beiden Schriften hier nur hinzuweisen, indem die in ihnen ausgesprochenen Grundsätze auch in die Vorlesungen über Erziehungslehre übergegangen sind. Diese selbst hat Schleiermacher dreimal, zuerst im Winter $18^{13}/_{14}$, dann wieder $18^{20}/_{21}$ und zuletzt im Sommersemester 1826 gehalten, und sie liegen uns jetzt in der musterhaft umsichtigen und gewissenhaften Ausgabe von Platz vor (F. Schleiermachers literarischer Nachlaß. Zur Philosophie. 7. Bd. Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von C. Platz, Berlin 1849, XIV u. 816 S.). Wir stehen nicht an, dieses Werk als die tiefsinnigste, gründlichste, umsichtigste und besonnenste Darstellung der Pädagogik zu bezeichnen, welche diese bis jetzt gefunden hat. Selbst der Nachtheil, daß nicht Schleiermacher selbst die letzte Hand an das Werk gelegt hat, wird aufgewogen durch den Vortheil, daß wir nun die dialektische Entwicklung seiner Gedanken vor uns haben, wie er sie im lebendigen Lehrvortrage gegeben hat, und daß gerade dadurch das Werk nicht bloß belehrend, sondern auch im höchsten Grade anregend und wahrhaft bildend wirkt. Eben darum aber kann ein Excerpt das eingehende Studium dieser Vorlesungen selbst am wenigsten ersetzen, und wir haben uns hier darauf zu beschränken, eine kurze Uebersicht seiner Anlage und seines Inhaltes zu geben, wobei Eisenlohrs Schrift: Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. Fr. Schleiermachers. Reutlingen u. Leipzig. 1852, ein treffliches Hülfsmittel bietet. Vgl. auch: K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. IV. S. 689—704. In der Einleitung (S. 3—102) wird der Begriff der Erziehung und Erziehungslehre und der Weg aufgesucht, welchen eine richtige Erziehung zwischen einander entgegengesetzten Einseitigkeiten hindurch, diese theils vermeidend, theils sie zu höherer Einheit vermittelnd, zu gehen hat. Die Pädagogik würde von der Dignität einer akademischen Disciplin, als welche sie von Schleiermacher behandelt wird, herabsteigen, wenn sie nichts anders sein wollte als eine Technik zu unmittelbarer Verwendung in der Praxis des Hauslehrers und Schullehrers: dafür sind die Seminare da, welche den künftigen Lehrer und Schulmann aus der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung in die Praxis hinüberzuleiten haben. Vielmehr geht Schleiermachers Darstellung davon aus, daß die Einwirkung des älteren Geschlechtes auf das jüngere, um welche es sich thatsächlich bei jeder pädagogischen Thätigkeit handelt, ein Theil der allgemeinen sittlichen Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand ist. Somit steht ihm die Theorie der Erziehung in

genauer Beziehung zur Ethik und ist eine an diese sich anschließende Kunsttheorie: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft, der Politik coordinirt." Jedes System der Ethik kann nur zeigen, daß es Wahrheit in sich habe, wenn eine Methode aufgestellt werden kann, dasselbe zu realisiren. Und die Pädagogik ist diese Probe für die Ethik. Die Politik aber wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrirender Bestandtheil derselben ist, oder als eben so ausgebildete Wissenschaft neben ihr besteht. Die Lösung einer großen politischen Aufgabe liegt in nichts anderm, als in der richtigen Organisation der Erziehung; alles revolutionäre aber in einer unrichtigen Organisation derselben. Daher haben auch die Alten auf die Pädagogik einen so hohen Werth gelegt, und es ist der Ausspruch aller Weisen, daß weder die Theorie noch die Praxis der Gesetzgebung zu einem erfreulichen Resultate führen könne, wenn man die Erziehung vernachläßigt. So stellt sich uns die große Bedeutung der Erziehung vor Augen. „Es beruht alle wesentliche Förderung des menschlichen Lebens auf der Erziehung." Aber es geht zugleich daraus hervor, „daß die gewöhnliche Behandlung unseres Gegenstandes, zufolge der man häufig nur auf Kleinigkeiten und Einzelheiten sein Augenmerk richtet, mit der Würde und Bedeutsamkeit der eigentlichen Aufgabe nicht übereinstimmt, und daß dieselbe auf eine ganz andere Weise aufgefaßt werden muß, wenn das in der Theorie soll geleistet werden, was man von ihr erwartet." Bei dem Verhältnisse, in welchem die Pädagogik zur Ethik steht, läge es eigentlich am nächsten, bei der Darstellung der ersteren einfach von Lehnsätzen (λήμματα) aus der letzteren auszugehen, um so das Princip der Pädagogik und ihre Stellung im Gesammtgebiete der ethischen Wissenschaft zu bestimmen. Da aber auf Seiten derer, welche für eine abgesonderte Darstellung der Pädagogik sich interessiren, eine Uebereinstimmung über das ethische System nicht vorausgesetzt werden kann, so muß eine solche Darstellung nach einem anderen Ausgangspuncte sich umsehen. Sie wird ihn finden, wenn sie von folgenden Thatsachen ausgeht, deren Anerkennung niemand sich entziehen kann. „Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewißen Cyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Cyklus angehören, immer getheilt werden können in die ältere und in die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet. Allein wenn wir das menschliche Geschlecht betrachten in den größeren Massen, die wir Völker nennen: so sehen wir, daß diese in dem Wechsel der Generationen sich nicht gleich bleiben, sondern es giebt darin ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung, worauf wir Werth legen." Offenbar liegt diesem Steigen und Sinken menschliche Thätigkeit zu Grunde, und die im weiteren Sinne erziehende Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere durch solche Thätigkeit geht auch dann vor sich, wenn jene bestimmter Grundsätze dabei sich nicht bewußt ist: auch in diesem Falle wird die menschliche Entwicklung des heranwachsenden Geschlechtes bis auf einen gewißen Punct gefördert. Aber die Thätigkeit ist um so vollkommener, je mehr ihr eine Vorstellung von dem, was geschehen soll, vorangeht, und ein Typus vorliegt, wonach die That eingerichtet werden muß, d. h. je mehr sie Kunst ist; und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewußt wird, was man thut und warum man es thut. Es muß also eine Theorie geben, welche sich die Frage stellt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Thätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Thätigkeit entsprechen?" Die Pädagogik ist nun diese Theorie der Erziehung im engeren Sinne, als einer ihrer Grundsätze und ihres Zweckes sich bewußten absichtlichen Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Für diesen noch sehr allgemeinen Begriff ergiebt sich sofort eine größere Bestimmtheit durch die Erwägung, daß die Erziehung doch unmöglich dem Sinken der jüngeren Generation, sondern nur ihrem Steigen kann dienen wollen. „Sagen wir, die Erziehung soll die heranwach-

sende Jugend so ausbilden, daß sie tüchtig ist und geeignet für den Staat wie er eben ist: so würde dadurch nichts anders geleistet werden als dieses, die Unvollkommenheit würde verewigt und durchaus keine Verbesserung herbeigeführt werden; ... und es würde unserer Theorie die Formel aufgeprägt sein: damit die jüngere Generation zur Zufriedenheit mit dem Bestehenden hingeleitet werde, soll sie nie den Wunsch empfinden, die Unvollkommenheit zu verlassen." Wollte man auf der andern Seite die zu Erziehenden einseitig mit den Unvollkommenheiten der Gemeinschaften bekannt machen, „so wäre dies ein Misgriff, aus dem Naseweisheit entsteht." Es erwächst also der Erziehung die bestimmtere Aufgabe, so eingerichtet zu werden, „daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten." Soll nun das Letztere geschehen, so muß es in der erziehenden Generation eine Auswahl solcher geben, die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken haben; und diese müßen die Erzieher sein. „Sie werden erziehen auf der einen Seite mit ihrer Anhänglichkeit an den Zustand, dem sie angehören, und sie werden also auch die Liebe zu diesem in den zu Erziehenden entwickeln; aber sie werden auf der andern Seite um so besser erziehen, je reiner und bewußter in ihnen die Misbilligung des Unvollkommenen ihrer Lebensgemeinschaft entwickelt ist. Diese Misbilligung aber werden sie nicht sogleich mittheilen, sondern dasjenige unterdrücken, wodurch eben jene Misbilligung in ihnen hervorgebracht ist, und dasjenige entwickeln, wodurch das Unvollkommene hinweggeräumt, also auch jene Misbilligung zurückgedrängt wird." Auch der Volksschullehrer muß der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist; es ist nicht nöthig, daß er einem andern Kreise angehöre. Der Ueberschuß seiner Kräfte ist es gerade, den der Volksschullehrer in seiner Gewalt haben muß, damit er das Fortschrittsmaß einer Generation übersehen und die Fortschreitung fördern kann. Je weniger das Volk entwickelt ist, desto weniger braucht es auch der Volkslehrer zu sein; nur muß er, da die jüngere Generation weiter sich entwickelt, als die ältere, so viel mehr haben, als das Fortschreitungsmaß einer Generation ist, wie denn überhaupt das Wissen und die Lehrfähigkeit eines Lehrers immer über den Cyklus dessen, was er wirklich zu leisten hat, hinausgehen muß. Je mehr sich das geistige Leben im Volke steigert, desto mehr werden sich auch die Forderungen an den Lehrer steigern. Und wenn eine bedeutende Fortschreitung in der Entwicklung eintritt, so werden auch besondere Bildungsanstalten für die Lehrer nothwendig, weil dann am wenigsten zu erwarten ist, daß aus dem Bildungsstande der älteren Generation von selbst Persönlichkeiten hervorgehen werden, welche den erhöhten Ansprüchen der jüngeren gewachsen sind.

Wenden wir uns nun von dem allgemeinen Begriff der Pädagogik, wie wir ihn bis jetzt gefunden haben, und von den nächsten Folgerungen aus demselben zu der Thatsache zurück, von welcher wir ausgegangen sind, zu der überall im menschlichen Leben factisch vorhandenen Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere; so tritt in dem Umstande, daß Schleiermacher seine ganze Theorie der Erziehung an diese Thatsache anknüpft, sogleich die Eigenthümlichkeit seiner pädagogischen Auffassung hervor: er betrachtet den Zögling niemals als ein vereinzeltes Individuum, sondern immer als Glied eines Ganzen, zunächst ganz allgemein als ein Glied eben seiner Generation, welche wiederum mit der älteren und durch diese mit der ganzen Menschheit in Verbindung steht. Wenn nun auf die Frage, ob die Erziehung aus dem Menschen alles machen darf, was man etwa will, schon die Ethik die Antwort giebt, daß die Erziehung jedenfalls nicht das Böse in dem Menschen entwickeln dürfe, sondern stets nach Realisirung der Idee des Guten trachten müße, so ergiebt sich aus jener Stellung, welche jeder Mensch als Glied eines Ganzen einnimmt, die Antwort auf die Frage, ob die Pädagogik aus dem Menschen machen

kann, was sie will. Jene Stellung schließt nämlich zwei Voraussetzungen ein, durch welche jedes pädagogische Wirken bedingt ist: einmal die ursprüngliche Anlage des Zöglings, durch welche er zu einem eigenthümlichen Gliede der Gemeinschaft wird, und dann seine Bestimmtheit durch seine Beziehung zu der Gemeinschaft, welcher er angehört. Man darf also nicht von einer Allmacht der Erziehung träumen, als ob sie jene ursprüngliche Anlage umgestalten, oder diese Bestimmtheit völlig aufheben könnte; und eine allgemeingültige Pädagogik giebt es nicht, sondern „die Theorie der Erziehung ist nur die Anwendung des speculativen Princips der Erziehung auf gewiße gegebene factische Grundlagen". „Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte sind eben solche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat," und so ist auch eine allgemeingültige Pädagogik ein leerer, unausführbarer Begriff. Auf der andern Seite aber darf auch die Betrachtung, daß die Erziehung doch nicht abwarten kann, bis eine eigenthümliche Anlage mit Bestimmtheit und Entschiedenheit hervortritt, und daß sie die Einflüsse der Umgebung des Zöglings nicht mit voller Sicherheit zu beherrschen vermag, nicht zu einer kleinmüthigen Ansicht von der Beschränktheit der Erziehung verleiten. Denn diese kann doch immer die Selbstthätigkeit hervorlocken und dann leitend wirken, indem sie das deutlich in die Erscheinung Getretene weiter fördert. „Wir haben somit eine nähere Bestimmung unserer Aufgabe gefunden, indem wir den Proceß der Erziehung an eine Thätigkeit anknüpften, die im Anfange erregend, im Fortgange leitend, sich an die Idee des Guten anzuschließen habe, mit Rücksicht auf die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen." Nach dem allem aber hat die Erziehung ein doppeltes Ziel zu verfolgen. Ihr Ende ist einmal die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen, und dann soll sie den Einzelnen ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört. Das Gesammtleben dieses Ganzen theilt sich wieder in das Gebiet des Staates, bedingt durch die Nationalität, in das Gebiet der Kirche, in das Gebiet des allgemeinen freien geselligen Verkehrs und in das Gebiet des Erkennens und Wissens, welches wesentlich durch die Sprache bestimmt ist. „Das natürliche Ende der Erziehung ist aber dann eingetreten, wenn die Selbstthätigkeit des Einzelnen sich vollkommen entwickelt hat und man ihm selbst die Sorge, alles, was seinem Wirken vortheilhaft ist, durch die eigene Willenskraft auf bewußte Weise zu unterstützen, überlassen kann." Aber diese allgemeine Unterscheidung der doppelten Richtung der Erziehung einerseits auf das Individuelle, auf die Hervorbildung der Eigenthümlichkeit des Einzelnen, und andererseits auf das Verhältnis des Einzelnen zu der Gesammtheit, in welcher er steht, und welche man als die staatliche Gemeinschaft im allgemeinsten Sinne bezeichnen kann, reicht noch nicht aus, sondern es erhebt sich die Frage, ob das Verhältnis jedes Einzelnen zu dem Individuellen wie zu dem Universellen ein gleiches oder ein ungleiches ist. „Erklären wir uns für die Ungleichheit, so stellen wir eine Aristokratie des geistigen Vermögens und der geistigen Bildsamkeit auf. Wir behaupten dann, daß es nicht möglich sei, daß der eine in jeder Beziehung dieselbe Stufe erreichen könne wie der andere. Danach gäbe es, wenn wir zuerst auf die universelle Seite der Erziehung achten, im Volke zwei Classen, von denen die eine ein relatives Unvermögen für die Idee des Staates in sich trüge, die andere dagegen ein relatives Uebergewicht dazu. Wenn wir zweitens dieselbe Ungleichheit in Bezug auf die individuelle Seite der Erziehung voraussetzen: so gäbe es im Volke eine Menge von Einzelnen, die von der Natur dazu bestimmt wären, immer Masse zu bleiben, und sich bloß durch den Ort, wo sie stehen, von den andern trennen und unterscheiden; und eine andere Classe, in der sich eine wirklich persönliche Eigenthümlichkeit entwickelte." Geht man auf der andern Seite von der Voraussetzung der Gleichheit aus, so braucht man nicht gerade anzunehmen, daß alle Menschen in beiden Beziehungen, der universellen und individuellen, nicht

nur dem Grade, sondern auch dem Maße nach gleich und zwar vollkommen gleich seien; sondern man kann immer noch ursprüngliche Unterschiede gelten lassen, wenn sie nur nicht als bestimmt abgegrenzte Stufen, sondern nur als Uebergänge angesehen werden. Denn dann liegt auch keine Verpflichtung, ja nicht einmal die Möglichkeit vor, die Subjecte beim Beginne der Erziehung zu theilen, was zur Nothwendigkeit wird, sobald man solche bestimmte Abstufungen annimmt: im letzteren Falle gienge die Erziehung von einem aristokratischen, im ersteren von einem demokratischen Princip aus. Ziehen wir zuerst die Voraussetzung der Ungleichheit in Bezug auf das Universelle, also auf die künftige Stellung des Zöglings im Staate, in Betracht, so kann die Pädagogik es sich gefallen lassen, daß man die Ungleichheit als eine nur persönlich angeborene ansieht, sie also nur in einer ursprünglichen Differenz geistiger Kraft findet. Denn dem in der Eigenthümlichkeit des Zöglings ursprünglich Angelegten kann eine richtige Erziehung nicht entgegentreten wollen, vielmehr wird sie darnach streben, die Entwicklung einer solchen Kraft von dem sie hemmenden Banne factisch gewordener äußerer Verhältnisse zu befreien. Dagegen würde die Annahme, daß die Ungleichheit eine angestammte und in ihrem factischen Bestande für alle Zeiten zu conserviren sei, zu einer aristokratischen Erziehung im schlechtesten Sinne und eigentlich in das Kastenwesen zurückführen. Aus dem Gesichtspuncte des Christenthums aber erscheint der Gedanke einer absichtlichen Nichtausbildung der niederen Classen geradezu als ein unchristlicher. Denn das Christenthum will als bildende Kraft überall hin verbreitet werden, und wie es dafür eine gemeinsame Empfänglichkeit in allen Menschen voraussetzt, so auch Empfänglichkeit und Bildsamkeit in Beziehung auf das Geistige überhaupt. Auf der andern Seite würde es eine demokratische Verkehrtheit sein, wenn man darauf ausgienge, zu bewirken, daß alle nach vollendeter Erziehung gleiche Tüchtigkeit für den Staat, die Kirche hätten; denn es würden sich dann diejenigen übel befinden, die, auf eine höhere Stufe vorbereitet, auf eine niedere zurückgewiesen werden müßten. Die Ungleichheit der Stellung im öffentlichen Leben ist einmal da, und „so lange sich die Masse der Menschen diese Differenz gefallen läßt, muß man auch voraussetzen, daß die Ungleichheit eine natürliche Grundlage habe und nicht auf Willkür oder äußeren zufälligen Umständen beruhe". Ein aufmerksamer Blick auf den Gang, welchen die Geschichte genommen hat, wird am sichersten auf den rechten Weg führen. Da zeigt sich, daß die Voraussetzung einer angestammten Ungleichheit fast immer auf eine Verbindung eines siegreichen Stammes und eines besiegten zu einer staatlichen Gemeinschaft zurückleitet. Aber immer tritt auch später oder früher eine Zeit ein, in welcher dieser Gegensatz sich auszugleichen anfängt. Je gewißer eine solche Veränderung immer gegen den Willen des herrschenden Stammes erfolgen wird, um so sicherer setzt sie voraus, daß sie ein sehr starkes natürliches Fundament haben muß: die Identität des geistigen Princips trägt eben den Sieg davon über die natürlichen Differenzen. Und die Erziehung darf diesen Sieg nicht aufhalten, sondern muß ihn befördern, indem sie die Ungleichheit als eine durch das geistige Princip zu überwindende und allmählich verschwindende behandelt und dadurch revolutionären Zuständen vorbeugt. Die Betrachtung des Gebietes der Erziehung insbesondere führt zu demselben Resultat. Wie auch hier die frühere schroffe Scheidung einer allmählichen Ausgleichung weicht, das zeigt der Umstand, daß die sogenannten Vornehmen sich nicht mehr scheuen, auch ihre Kinder den höheren allgemeinen Bildungsanstalten zu übergeben. An sich wäre freilich dieses Verfahren in Bezug auf den Elementarunterricht noch mehr angezeigt, weil die Elementarbildung an alle wesentlich dieselben Ansprüche richtet. Wenn gleichwohl gebildete Eltern vor öffentlichen Elementarschulen sich scheuen, so geschieht es aus Furcht vor der schlechten Sitte Ungebildeter, welche ihre Kinder dort annehmen könnten. Aber in dem Grade, als die Volksbildung im ganzen sich steigert, wird auch ein nachtheiliger Einfluß der Ungesitteten auf die Gesitteten weniger zu fürchten sein, und wir haben uns zu bestreben, daß durch Verbreitung einer allge-

meinen Elementarbildung auf der ersten Bildungsstufe die Einheit immer allgemeiner werde und des Ganzen sich bemächtige. Und damit kann auch denen gedient sein, welche von der Voraussetzung einer Ungleichheit in Bezug auf das Individuelle ausgehen. Die Prätension der höheren Stände, daß die Anlage zu eigenthümlicher Bildung nur ihr angestammter Vorzug sei, steht auf schwachen Füßen. Wenn freilich „jemand, der nur in den höheren Regionen der Gesellschaft zu leben gewohnt ist, eine Masse aus dem Volke sieht: so erscheint ihm einer wie der andere, wie in einem Regiment Kalmücken. Aber dieser Schein ist nur da, wo es eine große Ungleichheit der Bildung giebt; er entsteht dadurch, daß die Vornehmeren die unteren Volksclassen nur massenweise sehen und behandeln. Wer unter ihnen lebt und mit ihnen umgeht, der findet auch in den Einzelnen Eigenthümliches. Eigentlich gleicht sich dies aus. Denn wenn ein schlichter Landmann auf einer Cour die Vornehmsten vor sich sieht: so wird ihm, mögen diese sich noch so sehr für eigenthümlich halten, auch einer wie der andere erscheinen." Die Eigenthümlichkeit ist überall angelegt und muß durch die Erziehung entwickelt werden. Da sie aber in den Kinderjahren noch nicht entschieden hervortritt, so wird auch ihrer späteren Entwickelung durch eine gemeinsame Elementarbildung nicht präjudicirt, und es wird in Bezug auf die Voraussetzungen der Gleichheit oder Ungleichheit rücksichtlich des Universellen oder Individuellen alles wesentliche gewahrt sein durch den Kanon: „Die Erziehung soll in Bezug auf die zu Erziehenden der inneren Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hülfe kommen; aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußeren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, insofern sie charakteristisch sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll. ... Denn es wäre frevelhaft, die Erziehung so anzuordnen, daß die Ungleichheit absichtlich und gewaltsam festgehalten wird auf dem Punct, auf welchem sie steht." Wo nun die Form von zwei Stufen für die Erziehung angenommen und festgestellt ist, und zwar so, daß die Elementarbildung eine allgemeine ist und nach Vollendung derselben eine Trennung eintritt: da ist es eine schöne wenn auch noch so schwere Aufgabe, die rechte Art und Weise zu finden, um das Urtheil, wodurch einem jeden seine künftige Lebensweise und der künftige Wirkungskreis angewiesen wird, auf das sicherste zu fällen.

Eine weitere Vorfrage entsteht aus der Erwägung, daß jede pädagogische Einwirkung eine solche Ausfüllung eines Lebensmomentes in dem zu erziehenden Subjecte ist, welche ihre Richtung zugleich auf die Zukunft berechnet, und deren Werth in dem besteht, was in der Zukunft daraus hervorgehen soll. Es fragt sich nämlich, ob die Erziehung einen bestimmten Moment für einen zukünftigen aufopfern darf. Dagegen spricht sich nun schon das allgemeine Gefühl aus, welches uns sagt, daß, wie der Mensch selbst nicht ein Mittel ist für einen Zweck, so auch kein Moment seines Daseins zu einem bloßen Mittel für einen künftigen Zweck herabgesetzt werden darf, sondern daß eine jede Lebensthätigkeit auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben muß. Die Sache erledigt sich leicht, wenn der Zögling erst so weit herangereift ist, daß er die Absicht der Erziehung erkennen und ihr zustimmen kann; denn dann liegt die Befriedigung des Moments in dieser Zustimmung selbst. Das eigentliche Kind aber lebt ganz in der Gegenwart und vermag in den Zweck der Erziehung gar nicht einzugehen. Nennen wir nun das, was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, Spiel im weitesten Sinne, die Beschäftigung dagegen, die sich auf die Zukunft bezieht, Uebung, so ergiebt sich die Formel: „Im Anfang sei die Uebung nur an dem Spiel, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Uebung sich entwickelt und die Uebung ihn an und für sich erfreut." Sobald das Spiel seiner Einrichtung nach auch Uebung ist, so verbindet es für den Zögling mit der vollkommenen Befriedigung seines Bewußtseins in der Gegenwart zugleich die Entwicklung

seiner Kräfte und Fähigkeiten für die Zukunft. Treten dann später die momentane Befriedigung und die Beziehung des Moments auf die Zukunft auseinander, so hat die Erziehung so lange nur unterstützend zu wirken, als beide Sphären auseinandergehalten und in ihrem Rechte gewahrt bleiben; droht dagegen eine der anderen aufgeopfert und von ihr unterdrückt zu werden, so muß die Erziehung als Gegenwirkung gegen die Hemmungen der gesetzmäßigen Entwicklung auftreten. — Dies führt auf den Unterschied und das Verhältnis der unterstützenden und der gegenwirkenden Thätigkeit in der Erziehung überhaupt. Von zwei einander entgegengesetzten ethisch-psychologischen Theorieen aus, von welchen die eine das Böse und die andere das Gute als dem Menschen angeboren voraussetzt, kann man zu zwei entgegengesetzten pädagogischen Maximen gelangen. Aus der ersteren Theorie ergiebt sich der Grundsatz, „die Erziehung solle und dürfe nur die Erweckung und Unterstützung des Guten sein, und zwar in Beziehung auf die Vorbereitung des Hineintretens in die größeren sittlichen Lebensgebiete und in Beziehung auf die Entwicklung der persönlichen Eigenthümlichkeit. Die Unterdrückung des Bösen würde dann schon die natürliche Folge davon sein." Aus der zweiten Theorie würde folgen, „die Erziehung solle und dürfe nur Gegenwirkung, also Unterdrückung des Bösen sein. Zum Guten in seinem universellen und individuellen Charakter lägen die Keime im Menschen selber, und würden sich schon entwickeln, wenn die Erziehung nur vollständige Gegenwirkung gegen das Störende wäre." Der Pädagogik als solcher fehlt ein Entscheidungsgrund, um für die eine oder die andere Theorie sich zu erklären. Ausgehend von der Thatsache, daß sie in besonderer Relation steht zu dem, was im Zögling ist und was von außen auf ihn einwirkt, muß sie ein Zusammensein der unterstützenden und der gegenwirkenden Thätigkeit für nothwendig, jede für sich allein aber als unzulänglich erkennen. Die Erziehung muß demnach „zusammengesetzt sein aus positiven Thätigkeiten, d. h. Mitwirkungen und Unterstützungen dessen, was von innen heraus und von außen her gewirkt wird; aber dann auch aus Gegenwirkungen gegen das Hemmende." In der persönlichen Eigenthümlichkeit an und für sich nun kann nichts sein, was eine Gegenwirkung nothwendig macht. Dagegen in dem anderen Gebiete der Erziehung, der Ausbildung des Menschen für die großen Lebensgemeinschaften, findet die Duplicität statt, und zwar vorzüglich die Gegenwirkung. Diese hat die Erziehung auszuüben, damit, wenn der Zögling in das Leben eintritt, nicht das Gesetz erst ihn zügle. Je größer aber die Vollkommenheit des Gesammtzustandes jener großen Lebensgemeinschaften ist, desto weniger wird die Erziehung Gegenwirkung zu üben haben, sondern um so mehr die Form der Unterstützung annehmen dürfen. Ja auch die Unterstützung wird dann um so weniger absichtlich und methodisch zu sein brauchen, weil, wo die großen Lebensgemeinschaften vollkommen sittlich gestaltet sind, eine Harmonie sein muß zwischen ihnen, also zwischen Staat, Kirche, dem geselligen Leben und dem Gebiete des Wissens. Alles ist da Sitte geworden und die pädagogische Einwirkung geht am Ende in den der Idee der Sittlichkeit gemäßen Umgang der älteren Generation mit der jüngeren auf. Wenn aber weiter der Gesammtzustand um so vollkommener ist, je mehr einerseits die Organisation jener Lebensgemeinschaften an sich, also deren Verfassung im ganzen, und andererseits die Angemessenheit des Einzelnen zum Ganzen im Gleichgewicht stehen: so wird, je mehr es an der letzteren fehlt, je mehr also ein Zwiespalt zwischen den Einzelnen und der Idee des Ganzen hervortritt, um so nothwendiger die Gegenwirkung werden; je mehr dagegen an der Vollkommenheit der Verfassung fehlt, desto nothwendiger ist, daß in die jüngere Generation etwas hineinkomme, was in der Masse nicht ist, damit die Verfassung vollkommener werde; das aber wird auf die Seite der unterstützenden Thätigkeit fallen. Ueber diese Bestimmungen kann die Theorie in dieser Beziehung nicht hinausgehen, da sie eben nichts anderes zu thun hat, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Thätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges

Verhältnis nachzuweisen. Ihre richtige Anwendung auf den einzelnen Fall hängt davon ab, ob derjenige, welcher pädagogisch einzuwirken unternimmt, mit richtigem Gefühl und Sinn begabt ist und die verschiedenen Verhältnisse zu würdigen versteht. Wo mit der Theorie die Regel für die Anwendung gegeben und durch die Theorie alles für die Praxis vorgeschrieben wird, so daß man gar nicht fehlen kann, da ist auch nur auf mechanische Fertigkeit gerechnet. Die Erziehung hat gerade darum Anspruch auf den Namen einer **Kunst**, weil die richtige Anwendung ihrer Theorie nur von dem gemacht werden kann, welcher Lust und Liebe und Fähigkeit zur Erziehung hat: die Theorie soll einen solchen das Rechte in mehreren Fällen finden lehren, wo er es im einzelnen schon von selbst würde gefunden haben. Von der größten Wichtigkeit ist also die Frage: „Wer soll erziehen?" Wenn nun gerade in Bezug auf die persönliche Qualification des Erziehers diese Frage theils in dem so eben Bemerkten, theils in Früherem bereits ihre genügende Berücksichtigung gefunden hat, so bleibt dagegen das Verhältnis zwischen häuslicher und öffentlicher Erziehung noch zu erörtern. Da das elterliche Haus thatsächlich die erste Stätte der Erziehung ist und die Eltern die ersten Erzieher sind, so könnte man denken, es müße für alle Zeiten so bleiben. Und wiederum: Da die Familie doch auch der staatlichen Gemeinschaft angehört und die Kinder auch für den Staat erzogen werden sollen, so könnte man diesem das Recht und die Pflicht beilegen, das gesammte Erziehungsgeschäft eigentlich zu leiten. Jene Ansicht würde jedenfalls bei ungebildeten Familien zu ungünstigen Resultaten führen und auch in gebildeten dem heranwachsenden Geschlechte die erforderliche Vorbereitung zu seinem einstigen selbständigen Eintritt in das gemeinsame Leben nicht zu Theil werden lassen; und diese Ansicht, consequent durchgeführt, würde, zum größten Nachtheil der Sittlichkeit, zur Aufhebung der häuslichen Gemeinschaft führen. Die Benutzung der früher schon hervorgehobenen und in Anwendung gebrachten Unterscheidung zwischen zwei Stufen der Erziehung und der Entwicklung des Zöglings wird auch hier auf die rechte Ausgleichung zwischen zwei Extremen hinführen. Durch die erste Periode geht die physische Fürsorge hindurch, welche mit dem Anfang des Lebens beginnt und von Natur in der Eltern Hände gelegt ist, und vermindert sich nur allmählich; in dieser Periode gehört demnach die Erziehung dem Hauswesen an. In der zweiten Periode dagegen entsteht eine neue Aufgabe und treten Bedürfnisse ein, welche die Eltern allein nicht befriedigen können, sondern welche in größerem oder geringerem Maße die Unterstützung des Staates fordern. — Mit diesen Betrachtungen hängt die Frage nahe zusammen, ob und in wie weit die Erziehung dieselbe sei für beide Geschlechter. In der ersten Periode ist auf die Geschlechtsdifferenz nicht weiter Rücksicht zu nehmen, als insofern die verschiedene leibliche Constitution es nothwendig macht. In der zweiten Periode dagegen tritt ein Unterschied ein, indem der Knabe durch eine vorzugsweise öffentliche Erziehung auf seine künftige Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft vorbereitet wird, die Erziehung des Mädchens dagegen in Rücksicht auf seine natürliche Bestimmung ihren Schwerpunct fortwährend im häuslichen Leben behält. Die Geschichte zeigt jedoch, daß das starke Geschlecht seine Uebermacht misbraucht hat, um die Bildung und Thätigkeit des Weibes in eine Beschränkung herabzudrücken, welche nicht selten nahe an Knechtschaft streift und welche durch das weibliche Naturell keineswegs mit Nothwendigkeit gefordert ist; und die Erfahrung lehrt, daß die fortschreitende Bildung im Begriffe steht, eine Ausgleichung auch dieser allzuschroffen Gegensätze herzustellen. Die weibliche Erziehung wird also so einzurichten sein, „daß auf der einen Seite nichts geschieht, was durch die Naturbestimmung des Weibes vergeblich gemacht wird, auf der anderen Seite dem weiblichen Geschlechte so viel Vorschub geleistet wird, als zur Verbesserung seiner Stellung und seiner Einwirkung auf die künftige Generation nothwendig ist, damit,

wenn es im Gange der Dinge läge, daß die Ungleichheit noch weiter abnimmt, die Erziehung nicht entgegenwirke."

In dem System der Erziehungslehre selbst giebt zunächst der allgemeine Theil (S. 103—233) die bestimmtere Anwendung und genauere Präcisirung der in der Einleitung aufgefundenen Principien. Die Gegenwirkung der Erziehung gegen solche anderweitige Einwirkungen, welche ihr zuwider sind, kann entweder nach der Maxime des Behütens, oder nach der des Gewährenlassens verfahren. In ersterem Falle wird sie den Zögling vor allen störenden Einwirkungen zu bewahren suchen, im letzteren wird sie sich nicht scheuen, ihn denselben auszusetzen, indem sie ihn selbst mit den Mitteln ausrüstet, ihnen wirksamen Widerstand zu leisten. Auf den ersten Blick erscheint jenes als das Empfehlenswerthere; denn die das Gute unterstützende Thätigkeit der Erziehung kann dann ungestört fortgehen, und diese kommt nicht in den Fall, indem sie die in falscher Richtung sich bethätigende Selbstthätigkeit hemmt, deren Entwicklung überhaupt aufzuhalten, die sie doch vielmehr fördern soll. Andererseits aber ist eine vollkommene Isolirung des Zöglings weder bei der complicirten Mannichfaltigkeit der Einwirkungen möglich, noch ist sie wünschenswerth, denn die jüngere Generation könnte bei einem solchen Isolirungssystem nicht mit der erforderlichen Stärke und Willenskraft ausgerüstet in das gemeinschaftliche Leben eintreten: was man auf der einen Seite gewänne, würde man auf der andern wieder verlieren. Es muß also beides combinirt und das ganze Gebiet der pädagogischen Einwirkung zwischen beides getheilt werden. Vor allem mit Rücksicht auf die verschiedenen Entwicklungsstufen des kindlichen Alters. Denn auf der ersten Stufe ist noch keine Behütung nothwendig, weil das noch nicht erwacht ist in dem Zögling, worauf die äußeren Verhältnisse ungünstig einwirken können; dagegen muß gegen das Ende der Erziehung hin die Uebung der Selbstthätigkeit im Kampfe gegen nachtheilige Einwirkungen schon vollkommen im Gange sein, damit der Zögling ohne Gefahr in das Leben entlassen werden könne. Es ergiebt sich hieraus die Regel: im Anfang der Erziehung wäre die Behütung in vielfacher Hinsicht eine unnütze Sorge; am Ende aber muß der Kampf eingeleitet sein und geübt werden. In der mittleren Periode wird das Behüten ein heilsames Element sein. „Die Natur stimmt damit zusammen. Nämlich alle bestimmten Lebensthätigkeiten sind in den ersten Anfängen schwach, bedürfen der Schonung; jeder Kampf würde sie zerstören. Je mehr sie aber gestärkt sind, je mehr sie durch die Behütung selbst gewachsen sind, desto mehr muß man suchen sie dem Kampfe auszusetzen." Ein weiteres differentes Verhältnis zwischen beiden Maximen folgt aus ihrer Beziehung auf die verschiedenen Gegenstände. Auf das Gebiet des Unrichtigen würde die Maxime des Behütens nicht anwendbar sein, weil das Richtige nur in seinem Gegensatze gegen das Unrichtige erkannt werden kann und umgekehrt, und das eine an dem andern sein bestimmtes Maß hat. Die Unterscheidung zwischen dem Schönen und Unschönen dagegen entzieht sich der Bestimmtheit des Maßes: sie ist eine Sache des gebildeten Gefühls. Und darum ist hier das Behüten an seinem Platze, damit die Eindrücke des Unschönen von dem Gefühle fern gehalten werden und es durch Eindrücke des Schönen gebildet werde. Da nun ferner der männliche Geist vorzugsweise auf das Gebiet des das Richtige und Unrichtige klar unterscheidenden Gedankens angewiesen ist, der weibliche Geist dagegen mehr in der Sphäre des Gefühls sich bewegt, so ist für die weibliche Erziehung die vorsichtige Maxime des Behütens, für die männliche dagegen die kühne Maxime des Gewährenlassens in höherem Grade indicirt. Endlich hängt die Frage, ob die eine oder die andere Maxime anzuwenden sei, auch davon ab, ob die Störung von außen, oder ob sie von innen kommt. Ist eine Neigung zum Unrichtigen oder Unschönen schon vorhanden, so ist in Beziehung auf das bestimmte Gebiet, auf welcher diese Neigung sich bezieht, die Behütung, so weit sie die Kenntnis der Sache betrifft, überflüssig. Aber von dem Augenblicke an, wo die Neigung auch in eine bestimmte

Thätigkeit übergeht, ist die Behütung nothwendig, damit nicht durch das Beispiel die Neigung genährt werde. Insofern diese als Temperamentsfehler erscheint, darf die Erziehung nicht vergessen, daß das Temperament, ebensowenig wie die individuelle Eigenthümlichkeit überhaupt, an sich etwas fehlerhaftes ist; sondern sie hat ihre Bemühung darauf zu richten, daß die Entwicklung der Vernunft unterstützt und so eine Harmonie im Verhältnis der verschiedenen Lebensfunctionen und der Vernunft erhalten werde. Dadurch aber geht die präcavirende Methode von selbst in die unterstützende über, und es zeigt sich, „daß die unterstützende Seite der Erziehung die wesentliche und die primitive ist, weil auch die andere Seite derselben, die Methode der Gegenwirkung und Verhütung, in die Unterstützung zurückgeht und nur nothwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt." Bleiben wir aber vorerst noch bei der Gegenwirkung stehen, so müßen wir sagen, daß alles, worauf sie gerichtet sein soll, eine in dem Zögling vorhandene Mischung von Geistigem und Leiblichem ist, und es kommt nur auf das mehr oder weniger des einen oder des andern an. Es stellen sich uns nämlich zwei entgegengesetzte Lebenszustände dar, solche, die den Typus des geistig entwickelten Lebens an sich tragen, und solche, in welchen dies nicht der Fall ist. Nicht allein in der ersten Lebensperiode treten die geistigen Functionen noch ganz zurück, obwohl auch in dieser Zeit die Seele es ist, die den Leib sich bildet; sondern auch im späteren Leben giebt es einzelne Momente, wie die des Schlafes, der Ruhe, in welchen das Leibliche ein Recht hat, zu dominiren. Es ist demnach die pädagogische Forderung aufzustellen: jedes Uebermaß von Zurücktreten der geistigen Functionen und jede unklare Vermischung der entgegengesetzten Charaktere jener Lebenszustände erfordert durchaus pädagogische Gegenwirkung. Und zwar hat sich diese entweder gegen die Unvollkommenheit des Willens selbst oder gegen die Unvollkommenheit der Handlung, welche auf dem Mangel an Fertigkeit beruht, zu richten; und da wir ferner den allgemeinen Willen, welcher sich auf die ganze Idee des Lebens bezieht und welchen man als Gesinnung zu bezeichnen pflegt, von dem auf die einzelnen bestimmten Momente sich beziehenden einzelnen Willen, oder dem bestimmten Willensact, unterscheiden: so würde sich das Gebiet der pädagogischen Gegenwirkung in das der Gesinnung, der einzelnen Willensacte und der Fertigkeiten theilen. Eine directe Gegenwirkung auf die Gesinnung aber ist nicht anzunehmen; denn selbst wenn man die schlechte Gesinnung als ein reines Wohlgefallen und als eine Begierde nach dem Bösen als solchem ansieht, so ist doch in der Misbilligung, welche man auf irgend eine Weise dagegen äußert, das eigentlich in dieser Richtung Wirksame das darin enthaltene Positive, die Billigung des Entgegengesetzten; das aber gehört vielmehr der Unterstützung an. Auch die einzelnen Willensacte durch Gegenwirkung zurückdrängen zu wollen, ist nicht gerathen; denn die Selbsterkenntnis, auf welche es vor allem ankommt, kann nur dadurch geweckt werden, daß man die einzelnen Willensacte gewähren läßt, um zu zeigen, wie das Unrecht geschehen ist. Wohl aber hat die Gegenwirkung darnach zu trachten, daß durch die Ausführung eines unsittlichen Willensactes auch nicht ein Minimum von Fertigkeit zu dem bisherigen Zustand hinzukomme. „Denn durch Vollziehung der Handlung wird eine ähnliche Handlung erleichtert, Wiederholung tritt ein, durch Wiederholung aber entsteht Uebung und Fertigkeit.... In der Gegenwirkung gegen die Ausführung der einzelnen Willensacte liegt die Vorbeugung auf die Fertigkeit." Und in Beziehung auf das Verhältnis des Einzelnen zum gemeinsamen Leben und auf den Einfluß jeder unsittlichen Handlung des Einzelnen auf andere erhält diese Art der Gegenwirkung noch eine besondere Bedeutung. Uebrigens ist auch eine directe Gegenwirkung gegen solche Fertigkeiten möglich, die sich in einer Zeit bilden, wo von eigentlichen Willensacten noch nicht die Rede sein kann. Wenn Kinder nachtheilige Gewöhnungen annehmen in einer Zeit, wo sie sich noch in einem dem thierischen sehr ähnlichen Zustande befinden, so kann man auch ihnen durch die Gegenwirkung physi-

scher Eindrücke und Zwangsmittel abgewöhnen, was ihnen zu übler Fertigkeit geworden ist, und sie nöthigen, bessere Fertigkeiten sich anzueignen. Dies führt darauf, daß auch für die verschiedenen Arten der Gegenwirkung die verschiedenen Entwicklungsperioden des Zöglings von Bedeutung sind. Die Erziehung fängt an mit einem Zustand, wo noch keine Gegenwirkung anwendbar ist; dann folgt ein solcher Zustand, wo nur physische Gegenwirkungen gebraucht werden können, weil die Gesinnung sich noch gar nicht in einzelnen Willensacten kund giebt; dann wo beide, physische und mehr schon ethische Gegenwirkung, in Anwendung kommen, jene bei dem, was aus dem bewußtlosen Zustande einer eingewurzelten Gewohnheit herrührt, diese da, wo sich der Wille manifestirt; und endlich wo das Bewußtsein vollkommen entwickelt ist und die Gesinnung bestimmt hervortritt, da hört auch die intellectuelle Gegenwirkung auf, es dominirt die unterstützende Thätigkeit. — Die Gegenwirkungen, welche nöthig werden, damit nicht verkehrte Gewohnheiten entstehen, gehören in das Gebiet der Zucht, von welchem das Gebiet der Gegenwirkungen, die wir als Strafen bezeichnen, zu unterscheiden ist: die oben erwähnte physische Nöthigung, deren man sich bedient, um Kindern schlechte Gewohnheiten abzugewöhnen und ihnen bessere zu eigen zu machen, kann noch nicht als eigentliche Strafe angesehen werden. Schleiermacher hat dem wichtigen Capitel von den pädagogischen Strafen eine ganz besondere Aufmerksamkeit gewidmet und es namentlich in den Vorlesungen von 1820—21 (S. 737—758) mit der eingehendsten Gründlichkeit behandelt, welche im höchsten Maße die Beachtung der Pädagogen verdient. Vernimmt man da seine Aussprüche: „Die Strafe geht nicht aus dem Interesse der Erziehung hervor; es wird durch sie nicht erreicht, was die Erziehung beabsichtigt; sie hat an und für sich keinen Werth, ja sie scheint dem Zweck der Erziehung immer zu widersprechen"; so sollte man meinen, daß er die Strafe aus dem Gebiete der Erziehung völlig verbannt wissen wolle. Aber die Sache stellt sich anders durch die Art, wie er den Begriff der pädagogischen Strafe selbst modificirt, und wie er sie in Beziehung setzt zu der Stellung des Zöglings, oder bestimmter: des Schülers, im gemeinsamen Leben. Versteht man unter Strafe ganz äußerlich ein Uebel, welches nicht aus einem Vergehen von selbst hervorgeht, sondern als willkürliche Gegenwirkung gegen dasselbe durch Entziehung des leiblichen Wohlbefindens, oder der Ehre, oder der freien Thätigkeit positiv verhängt wird; so muß die Strafe vom pädagogischen Gesichtspuncte aus als sehr bedenklich erscheinen, denn sie benützt die Empfindlichkeit gegen den körperlichen Schmerz, während sie doch den Zögling gegen diesen abhärten soll; sie läuft Gefahr, einen falschen Ehrtrieb zu erwecken, während die Jugend gerade lernen soll, dessen Reizungen zu widerstehen; und sie bewirkt durch Ausschließung des Zöglings von der gemeinsamen Thätigkeit, daß der doch nicht völlig zu hemmende Thätigkeitstrieb eine falsche Richtung nimmt und sich der so wesentlichen Beziehung auf das gemeinsame Leben entwöhnt. „Gäbe es eine andere Lösung der Aufgabe, so daß die Strafen entbehrt werden könnten: wir würden mit beiden Händen zugreifen." Und in der häuslichen Erziehung sollten sie entbehrt werden können, denn da darf der äußerlich gesetzliche Zustand nicht herrschen, welcher immer schon eine innere Disharmonie voraussetzt und eben darum äußere Strafen nothwendig macht. Von einem Widerstreit der in der Person angelegten Eigenthümlichkeit mit dem Charakter des Hauswesens kann nicht die Rede sein; denn die Person ist das Product des Hauswesens und die Uebereinstimmung ist hier das Ursprüngliche. Auch wenn nachher die Freiheit und die eigene geistige Thätigkeit schon in der Entwicklung begriffen ist, so ist sie doch von dem Ganzen des Hauswesens geleitet und es ist ganz unnatürlich und dem Charakter desselben widersprechend, wenn dies unter der Form des durch Strafen aufrecht zu erhaltenden Gesetzes geschehen sollte. Vielmehr sollte hier die den Eltern gegebene physische Gewalt, welche in den Befehlen ihren Ausdruck findet, und die Liebe als die unterstützende Thätigkeit ausreichen. Dagegen ist bei

der öffentlichen Erziehung das Verhältnis von vorn herein ein ganz anderes. Der Mensch ist nicht von Anfang an in diesem Verhältnis; es ist also hier keine ursprüngliche Basis vorhanden, und darum muß ein Supplement eintreten. „Weil der Zögling in ein ihm ursprünglich fremdes Gemeinwesen eingeht: so ist es natürlich, daß er manche Neigungen mitbringt, die sich mit dieser Form des Lebens nicht vertragen .... Es müßen sonach den Ausbrüchen solcher Neigungen Hemmungen entgegengestellt werden, damit die störenden Handlungen das gemeinsame Leben nicht hemmen; so tritt das Gesetz ein, damit verbunden die Strafe." Der Zögling muß durch das Gesetz erfahren, was mit der Form des Gemeinwesens streite; durch die Strafen, welche Folgen es habe, wenn er aus diesem Gesetz heraustritt. So bereitet der Uebergang aus der häuslichen Erziehung in die öffentliche oder gesetzliche zugleich den Uebergang zum Leben im Staate vor. Aber auch die öffentliche Erziehung darf sich nicht dabei beruhigen, durch Gesetz und Strafe einen Zustand äußerer Ordnung hergestellt zu haben, sondern auch sie muß das ganze Strafverfahren nur als eine abnehmende Größe betrachten; denn die Nothwendigkeit der Strafe ist immer ein Beweis, daß das zu erstrebende richtige Verhältnis zwischen dem Zögling auf der einen und zwischen dem Erzieher und dem durch ihn repräsentirten gemeinsamen Leben auf der andern Seite noch nicht erreicht ist. Man wird aber die Strafe so construiren, daß von selbst schon hervorgeht, daß sie eine abnehmende Größe ist, wenn man mit dem in ihr enthaltenen sinnlichen Factor jederzeit einen sittlichen Factor, mit der Gegenwirkung also wieder die Unterstützung verbindet. Dies geschieht aber dadurch, daß die Strafe stets der Ausdruck eines Inneren, des sittlichen Unwillens des Strafenden ist. „Es giebt keine unnatürlichere Forderung, als daß ein Vater oder Lehrer mit der vollkommensten Gleichgültigkeit strafen solle. Dann wäre der Strafende gleichsam nur die Fortsetzung des Stockes. Jede Strafe im Gebiete der Erziehung ist völlig unrechtmäßig, die nicht zugleich, wenn nur der Zögling fähig ist eines anderen Gefühle aufzufassen, als Aeußerung des reinen sittlichen Unwillens angesehen werden kann.... Die Aeußerung des sittlichen Unwillens muß mit der Strafe verbunden sein; dadurch ist zugleich der Anfang ihres Verschwindens gemacht. Indem in dem Zögling beides zugleich kommt, Schmerz oder Beschämung und der Eindruck des sittlichen Unwillens: kann keine Scheu vor unangenehmen Empfindungen als solchen, sondern nur eine Scheu vor sittlich unangenehmen Empfindungen entstehen; der Schmerz wird geheiligt durch den sittlichen Unwillen." Das materielle Element erhält auf diese Weise bei den beiden Classen von Strafen, welche allein pädagogisch zu rechtfertigen sind, den auf den körperlichen Schmerz und den auf Beschämung basirten — denn die gegen den Thätigkeitstrieb gerichteten Strafen sind zu verwerfen, weil sie mehr Nachtheil als Vortheil stiften — einen symbolischen Charakter. Das beleidigte Rechtsgefühl desjenigen, welcher die Strafe vollzieht, findet in dem Schlagen, welches den sich hervordrängenden Trotz der Selbstsucht in seine Schranken zurückweist, den natürlichsten symbolischen Ausdruck. Auch die Rede, welche das Hauptmittel ist, um auf den Ehrtrieb durch einen beschämenden Eindruck zu wirken, muß den symbolischen Charakter an sich tragen. „Dieser erheischt aber unbedingt die Kürze, Gedrängtheit und Bestimmtheit. Man irrt sich offenbar, wenn man glaubt durch lange Strafreden einen Eindruck auf die Jugend zu machen. Je kürzer eine den Ehrtrieb erregende Rede ist, desto kräftiger müßen die einzelnen Elemente sein. In einem einzigen Wort kann ein Urtheil ausgesprochen sein, wodurch auf das bestimmteste die Beschämung erregt wird; nur wird es hier nicht leicht sein, immer Beschämen und Beschimpfen zu unterscheiden .... Als Regel können wir im allgemeinen aufstellen: das Symbolische meide alles fremde (was nicht der natürliche Ausdruck unseres inneren Gefühls ist) und plebeje." Wenn nun das beleidigte Rechtsgefühl die Strafe hervorruft, so steckt es derselben auch die richtige bestimmte Grenze. Es läßt die Strafe nicht zu einem Ausdrucke kalter Verachtung

werden, durch welche die Gemeinschaft zwischen dem Gestraften und Strafenden aufgehoben und ein Kriegszustand hergestellt werden würde; und es bewahrt den Erzieher andererseits vor einem persönlich leidenschaftlichen Zustande, welcher wohl zu unterscheiden ist von jenem pathematischen Zustande, wie er nothwendig eintritt, wenn das innerste Gefühl des Rechts erregt ist. Das beleidigte Rechtsgefühl giebt den Strafen ihren eigentlichen Charakter, den sie überall haben müßen, daß sie auf ihren Zweck ausgehen, nämlich auf die Hemmung der Wiederholung dessen, was verboten ist; und es läßt zugleich am kräftigsten die beiden Momente hervortreten, auf welchen die Wirksamkeit der Strafe beruht: erstens die Sicherheit der Erinnerung an die Strafen bei jedem Impuls zu einer Handlung und zweitens die Stärke des Eindrucks, der den Reiz des Verbotenen besiegen muß.

Die unterstützende Thätigkeit geht davon aus, daß der Gegenstand der Erziehung ein Lebendiges, also ein sich von selbst durch eigene Kraft weiter Fortentwickelndes ist, zugleich aber ein einzelnes Lebendiges, welches in einem engen Zusammenhange mit einem homogenen Leben steht, woraus schon von selbst Einwirkungen auf ihn hervorgehen. Diesen von selbst sich ergehenden Einwirkungen tritt nun die Erziehung mit ihren absichtlichen Einwirkungen gegenüber, ohne welche es den die Entwicklung der Kraft des Zöglings befördernden Einflüssen an Ordnung, Zusammenhang und Vollkommenheit fehlen würde, und es fragt sich nun, welches Verhältnis die Erziehung zu dem einzuhalten hat, was ohne sie erfolgt. Die Maxime, für das Leben der Jugend alles unter bestimmte Regeln zu fassen, würde zu einer pedantischen Erziehung führen, welche die Entwicklung der frischen Kraft schädigen und den Zögling endlich ohne alle Vorübung in das gesellige Leben entlassen würde, da in diesem doch einmal der Gegensatz von Regel und Freiheit bleibt; die entgegengesetzte Maxime, alles den von selbst sich ergebenden Einwirkungen zu überlassen, würde eine laxe Erziehung zur Folge haben. Die richtige Erziehung muß diese beiden Extreme vermeiden und sowohl der bestimmten Regel als der freieren Einwirkung ihr Recht lassen. Als das Gebiet der letzteren wird sich nun das der Gesinnung herausstellen; denn diese gehört der persönlichen Selbständigkeit und Eigenthümlichkeit an, welche der Gebundenheit durch bestimmte äußere Regeln sich entzieht, und auf welche angewandt, diese zu einem äußerlichen Mechanismus führen würden. Dagegen hat auf dem Gebiete der Fertigkeit ein auf bestimmten Regeln beruhendes technisches Verfahren seine natürliche Stelle. Wollte man die Ausbildung der Fertigkeit sich selbst, etwa der im Zusammenleben der jüngeren Generation mit der älteren sich von selbst ergebenden Imitation, überlassen, so würde sie mechanisch, unvollständig und unzureichend werden und mehr und mehr abnehmen. Hat aber die Erziehung unter der Form der freien Lebenseinwirkungen die Gesinnung geweckt und unterstützt und unter der Form des methodischen technischen Verfahrens die Fertigkeit ausgebildet, so hat sie allen Forderungen genügt, welche das Leben an den Zögling, wenn er aus dem Gebiete der Erziehung heraustritt, machen kann. Die kirchliche Gemeinschaft fordert von jedem Einzelnen überwiegend die Gesinnung christlicher Frömmigkeit und setzt voraus, daß, wenn nur diese stark genug ist, sie auch die auf anderen Gebieten gewonnenen Fertigkeiten sich dienstbar machen werde. Das Gebiet des freien geselligen Verkehrs auf der anderen Seite fordert von den einzelnen Menschen zunächst Talente und Fertigkeiten; aber das eigenthümliche Princip auch auf diesem Gebiete ist doch der Sinn für das Anmuthige und Schöne, nicht als bloß aufnehmend, sondern als productiv gedacht. Die beiden übrigen Gebiete des gemeinsamen Lebens richten ihre Forderungen gleichmäßig an die Gesinnung und an die Fertigkeit. Das bürgerliche Leben fordert einen kräftigen Gemeinsinn, aber auch die technische Fähigkeit, dessen Forderungen in einem bestimmten Berufskreise zu erfüllen; das Gebiet der Erkenntnis wissenschaftliche Gesinnung, aber auch wirkliche Kenntnisse, die nur das Resultat von Fertigkeiten sein können. Wie

nun zur vollkommenen Gestalt des menschlichen Lebens Gesinnung und Fertigkeit zusammenwirken müßen, so ist auch der Gegensatz zwischen der freieren pädagogischen Einwirkung und der regelrechten methodischen Technik nur ein relativer: weder kann im Gebiete der Gesinnung die Methode, noch im Gebiete der Fertigkeit die freie Einwirkung ganz zurücktreten. Insbesondere wird in den ersten Jahren, wo die Eigenthümlichkeit des Zöglings noch wenig entwickelt ist, auch die Einwirkung auf die Gesinnung einen mehr methodischen Charakter annehmen; während gegen das Ende der Erziehung hin, wo die entwickeltere Individualität des Zöglings auch dessen Fertigkeiten eine eigenthümliche Gestalt giebt, auch die Einwirkung auf die letzteren in freierer Form wird auftreten dürfen. Jedenfalls aber bleibt es die Aufgabe der Erziehung, im Gebiete der Gesinnung die aus dem gemeinsamen Leben von selbst und sporadisch sich ergebenden und unbewußt aufgenommenen Einwirkungen durch Streben nach Vollständigkeit, Zusammenhang und klarem Bewußtsein zu ergänzen, und im Gebiete der Fertigkeit, gegenüber dem, was durch freie Wechselwirkung entsteht, feste Stetigkeit des Fortschrittes in die Thätigkeit des Zöglings zu bringen. Die Frage, auf welcher Seite der Erziehung mehr Kunst sei, wird man auf den ersten Blick geneigt sein, zu Gunsten des Gebietes der Fertigkeit zu beantworten. Aber regelrechte Technik ist noch keine Kunst im höheren Sinne. Vielmehr geht diese gerade da erst an, wohin die bestimmte Regel nicht reicht, sondern ihre Ergänzung durch die freie Auffassung und Thätigkeit des Künstlers erwartet; im Gebiete der Erziehung insbesondere da, wo die Regel, auf jeden Moment auch in Bezug auf die inneren Bewegungen im Gemüthe des Zöglings zu achten, doch noch nicht die Methode und noch weniger die Kraft giebt, der Regel zu folgen. „Hier also tritt das eigentliche Genie der Erziehung hervor." Was nun das Verhältnis der größeren Lebensgemeinschaften in Bezug auf den Antheil an der Erziehung angeht, so hat es die kirchliche Gemeinschaft, um mit dieser anzufangen, lediglich mit der Gesinnung zu thun; alles andere ist untergeordnet und als Mittel zu betrachten. Und da sie überdies, oder vielmehr: ebendarum, eine ganz freie Gesellschaft ist, in welcher es keine äußere Nöthigung giebt, so muß sie auf die Familie sich verlassen können, und von diesem allgemeinen Gesichtspuncte aus kann sie kein Interesse haben, einen bestimmenden Einfluß auf die Erziehung auszuüben. Wenn sie aber ein großes geschichtlich gewordenes Ganzes ist, so muß sie dafür sorgen, daß das Bewußtsein von der geschichtlichen Entwicklung des Ganzen, ohne welche es keine gedeihliche Fortentwicklung giebt, und welches nicht ein Gemeingut aller Glieder der Kirche sein kann, in einigen wenigstens begründet und erhalten werde. Das ist der Grund, aus welchem theologische Bildungsanstalten entstehen, deren Gründung naturgemäß eine Sache der Kirche ist und nur dann des Staates, wenn diesem das Kirchenregiment überlassen ist. Ferner wird ein näherer Antheil der Kirche an dem religiösen Jugendunterrichte durch den Umstand begründet, daß bevor die Jugend definitiv in die kirchliche Gemeinschaft aufgenommen wird, diese sich doch davon überzeugen muß, ob die Familie das in sie gesetzte Vertrauen auch gerechtfertigt habe. Besonders lebhaft wird das Interesse einer kirchlichen Gemeinschaft an der Erziehung dann sein, wenn man früheren Zuständen mit einer reformatorischen Tendenz gegenübertritt. Daraus ist in der evangelischen Christenheit das Patronat der Kirche über das Volksschulwesen entstanden. Und wenn jetzt eine Tendenz da ist, jenes Patronat aufzuheben, so kann dies doch „eigentlich nur geschehen unter der Voraussetzung und in dem Vertrauen, daß die evangelische Gesinnung in den Familien vollständig entwickelt ist." Bezüglich des Einflusses der bürgerlichen Gesellschaft auf die Erziehung kann man die Regel aufstellen: „Je mehr es unter einem Volk ein öffentliches Leben giebt, das ein lautes Zeugnis ablegt, wie es um die Gesinnung und den Bildungszustand steht: um so mehr wird die Regierung in Beziehung auf das Erziehungswesen sich passiv verhalten können. ... Wo es aber an einem solchen öffentlichen Leben fehlt, eine große Verschiedenheit und große

Passivität der Masse vorhanden ist: da muß die Regierung auf unmittelbare Weise auf die Erziehung einwirken." Aber auch in jenem glücklichsten Falle, wenn den einzelnen Communen die Herstellung der erforderlichen Volksschulen und der freien Verbindung verschiedener Communen eines größeren Kreises auch die Stiftung und Erhaltung höherer Bildungsanstalten für die Jugend überlassen werden kann, werden doch „die höchsten Bildungsanstalten, in welchen die eigentlich geschichtliche Bildung im höheren Sinne mitgetheilt wird, und welche tüchtig machen sollen zum Regieren, die also den Staat unmittelbar interessiren", auch die Begründung durch den Staat erfordern. Ueberhaupt aber leuchtet ein, „daß man die Art, wie der Staat sich um die Erziehung bekümmert und wie ihm das Erziehungswesen angehört, als ein zartes und feines Barometer ansehen kann für seinen eigenen Zustand, sowohl in Beziehung auf das Verhältnis der Regierung zum Volk, für die Festigkeit und Gleichheit im Gange der Regierung, als auch für die Stärke des Gemeingeistes. Je reiner das Verhältnis der Regierung zum Volke ist, je geringer die Differenz zwischen dem durchschnittlichen Gesammtzustande und der Bildungsstufe, auf der die Regierung sich befindet: desto geringer wird der positive Einfluß der Regierung selbst auf das Erziehungswesen sein; je reiner das Verhältnis zwischen Regierung und Volk, aber je größer die Differenz der Bildung: desto größer wird der Einfluß der Regierung sein, ohne daß im Volke der Wunsch wäre, es möchte anders sein. Je mehr aber jenes Verhältnis getrübt ist, desto stärker wird die Opposition sein, desto größer der Widerspruch zwischen dem, was von der Familie, und dem, was von dem Staate aus geschieht; desto getrübter die Erziehung. Je wandelbarer die Regierung selbst ist, desto mehr wird sich ihr Einfluß zeigen in Veränderungen, die mit der Erziehung vorgenommen werden." Während nun das Interesse des Staates dahin geht, durch seinen Einfluß auf die Erziehung das nationale und patriotische Element zu befördern, und dieses Interesse namentlich in früheren Zeiten vielfach eine sehr einseitige Vertretung gefunden hat, repräsentirt der über die Schranken der Nationalität hinausgehende freie gesellige Verkehr das kosmopolitische Element. Dem Staate selbst zuzumuthen, seinen Einfluß auf die Erziehung zur Schwächung des Patriotismus und zur Hebung des Kosmopolitismus anzuwenden, würde verkehrt sein. Da aber in der Gegenwart der isolirte Zustand einzelner Staaten entschieden im Abnehmen ist, so wird der Staat wohlthun, diese Entwicklung, als eine Forderung der fortschreitenden Geschichte, nicht zu hemmen. Das Hauptmittel, durch welches ein Volk den freien Verkehr mit andern sich eröffnen kann, besteht nun darin, daß es ihre Sprache sich aneignet. Nur dadurch entsteht eine active Communication; während, wenn ein Volk zwar Menschen aus anderen Ländern unter sich aufnimmt, ihnen aber überläßt, die Landessprache sich anzueignen, es nur in eine passive Communication mit ihnen eintritt, bei welcher keine entwickelte Bekanntschaft mit den Lebenszuständen anderer Völker und überhaupt nur eine untergeordnete Stellung im Völkerverbande erreicht werden kann. „Wir Deutsche haben immer auf die active Communication gehalten, und sind die Vermittler des Verkehrs zwischen den verschiedenen Völkern geworden." Der freien Wissenschaft endlich fällt der hohe Beruf zu, die Differenzen, welche zwischen dem Staat und der von dem Staate influirten Kirche und zwischen den Familien, sowie zwischen Staat und Kirche selbst, entstehen, durch das einzige Mittel, welches gründlich helfen kann, durch Förderung der richtigen Erkenntnis, zu schlichten. Obgleich der Staat die eigentlich wissenschaftlichen Bildungsanstalten zu gründen und zu erhalten hat, so muß er doch die Selbstverleugnung üben, den Gang der Wissenschaft nicht selbst bestimmen zu wollen. Er würde sonst Partei werden und, indem er die wissenschaftliche Bildung leitet, zugleich Richter sein in höchster Instanz. „Das wahre Bestehen der Wissenschaft, die lebendige geistige Entwicklung, die Zuversicht, daß jeder Zwiespalt ausgeglichen werden könne, beruht darauf, daß die Regierung

die Wissenschaft frei läßt, zwar Anstalten zur Tradition der Wissenschaft begründet und erhält, aber sich der Leitung, alles Einflusses auf die Methode, jedes parteiischen Antheils enthält." Und wenn „der Staat die Wissenschaft ganz frei läßt, weder Druck und Hemmung sich gestattend, auch nicht in dem Fall, daß die Wissenschaft einer in der Regierung bestehenden Richtung entgegen ist, noch Schutz und Pflege übend, auch nicht in dem Fall, daß eine bestimmte Gestaltung der Wissenschaft denen, die das Ruder der Regierung handhaben, sehr zusagt; wenn der Staat so ganz unparteiisch ist — wie er es denn doch sein muß, — daß er nur den Fortgang der Entwicklung und der Tradition beschützt: dann erhält er sich selbst und dem Ganzen das Mittel, jeden inneren Zwiespalt zu heben, das Princip der Ausgleichung aller Misverständnisse, welche auf die Erziehung nachtheilig wirken. Das ist die höchste Bedingung, unter welcher eine wirklich zusammenhängende Ausübung des Erziehungsgeschäfts in einer Region stattfinden kann. . . . Dasselbe, was vom Staate gilt, wird auch von der Kirche gelten. . . . Entweder bedarf die Kirche nicht der Wissenschaft: dann geht sie die Wissenschaft auch nichts an, oder sie bedarf der Wissenschaft: dann muß sie die Wissenschaft frei lassen." — Hierauf zurückgekehrt zu dem Puncte, wo der unterstützenden Thätigkeit ihre Aufgabe in Bezug auf die beiden Gebiete, der Gesinnung und der Fertigkeit, im allgemeinen festgesetzt worden ist, benutzt Schleiermacher den Schluß des allgemeinen Theils seiner Theorie, um noch näher den Sinn und den realen Gehalt der dort gefundenen allgemeinen Formeln zu entwickeln. Fangen wir bei der Fertigkeit an, so ergiebt die allgemeinste psychologische Grundlage den relativen Gegensatz zwischen *Empfänglichkeit* und *Selbstthätigkeit*, Receptivität und Spontaneität. Die Fertigkeit der Empfänglichkeit des Menschen für die Eindrücke der Außenwelt, die Eindrücke von seinem eigenen Zustande miteinbegriffen, findet ihr Ziel in der *Weltanschauung* eines jeden, worin die Totalität aller jener Eindrücke zu einem vollständigen Ganzen des Bewußtseins sich ausbildet. Dagegen dominirt die Selbstthätigkeit in dem Antheil eines jeden an der fortgehenden *Weltbildung* durch den menschlichen Geist. Wenn nun auch die Erziehung auf diese beiden Seiten der Fertigkeit ihre Thätigkeit gleichmäßig zu richten hat, so wird es ihr doch nicht gelingen, als schließliches Resultat ihrer unterstützenden Einwirkung, wenn sie die Zöglinge an das gemeinsame Leben abliefert, eine völlige Gleichheit der Einzelnen in Bezug auf die Entwicklung ihrer Fertigkeit hervorzubringen, sondern *in den einen wird die Receptivität als vorherrschend erscheinen*, indem sie die empfangenen Eindrücke in dem Inneren ihres Geistes zu einem zusammenstimmenden Weltbilde zu gestalten suchen, und *in den andern die Spontaneität*, indem sie durch die Kraft ihres Willens selbst gestaltend auf die Außenwelt einzuwirken trachten. Der Ausspruch des Alterthums, „es würde dann erst gut stehen um die Welt, wenn die Philosophen regierten, oder die Regenten Philosophen wären", ist noch immer nicht verwirklicht. „Die Philosophen haben immer große Lust gehabt zu regieren, entweder unmittelbar oder durch andere; aber die Regierenden haben niemals dieselbe Lust gezeigt, zu philosophiren, oder die Philosophen zu Regenten zu machen." Die Hartnäckigkeit, mit welcher diese Ungleichheit, diese Vertheilung der Arbeit vorzugsweiser Weltanschauung und vorzugsweiser Weltbildung an verschiedene Individuen, sich erhält, zeigt, daß sie in der Natur der Verhältnisse begründet ist; und die Erziehung wird in dieser Rücksicht das Ihrige thun, wenn sie sich so gestaltet, daß sie nachweisen könne, „daß das relative Zurückbleiben auf der einen von beiden Seiten das Product der Freiheit der Einzelnen sei; sie selbst muß sich indifferent verhalten, zu ihrem Ziel kann sie nur die Harmonie beider Seiten machen." Eine ähnliche Stellung hat die Erziehung zu der *Wahl eines bestimmten Berufs von Seiten des Zöglings* einzunehmen, die ja immer eine Entsagung in Bezug auf andere in sich schließt. Obwohl sie die Kenntnis der Berufskreise, wie die innere Neigung zu einem bestimmten Berufe zu pflegen hat, so darf sie doch eine allzufrühe Selbstbestimmung nicht begünstigen, weil durch eine solche die harmonische Bildung

des Zöglings gefährdet und die Zuverlässigkeit der innern Neigung selbst zweifelhaft gemacht wird. Vielmehr hat die Erziehung die Aufgabe, „die Ausbildung dieser Fertigkeiten, die eine bestimmte Richtung auf einzelne Berufskreise haben, in einer gewißen Allgemeinheit zu lassen, und zwar so lange nur immer die Rücksicht auf den Zustand der bürgerlichen Gesellschaft dies gestattet." — Beschränkter, als in Bezug auf die Unterstützung der Fertigkeit, sind die Mittel der Erziehung hinsichts der Unterstützung der *Gesinnung*; denn es giebt keine andere unmittelbare Einwirkung auf die Gesinnung als Billigung oder Misbilligung, und was die Erziehung bei Anwendung dieses Mittels zur natürlichen Einwirkung des Lebens hinzufügen will, ist dieses, daß in dem Zögling „bei allen Manifestationen des Willens das Bewußtsein zur Klarheit komme." Es wirkt aber jenes Mittel zuerst unter der Form der persönlichen Auctorität. Die Abhängigkeit der Kinder von den Eltern ist allein Folge der persönlichen Auctorität. „Die persönliche Auctorität ist auf diesem Gebiete die erste Bedingung aller pädagogischen Thätigkeit: deshalb postuliren wir, die persönliche Auctorität muß nicht nur da sein, sondern in höchstmöglicher Kraft auftreten. Wenn nun am Endpunct der Erziehung der Zögling von aller persönlichen Auctorität frei sein soll, so muß an die Stelle dieser ein anderes treten; sein Gefühl und Urtheil soll dann mit dem Gesammtgefühl und Gesammturtheil übereinstimmen, sonst tritt er nicht als mitwirkendes Glied in die Gemeinschaft ein, sondern als gegenwirkendes. Was also auf die Entwicklung der Gesinnung Einfluß haben kann, zerfällt in diese beiden Factoren, die *persönliche Auctorität* und das *Gemeingefühl*; sie stehen aber in umgekehrtem Verhältnis, im Anfang ist die Auctorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Auctorität Null. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Auctorität und ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls." Damit nun das Gemeingefühl entwickelt werden könne, darf die Erziehung nicht bloß innerhalb der Familie bleiben; denn da herrscht nur die persönliche Auctorität, und was von dem öffentlichen Leben allerdings auch in jedem Hauswesen von selbst sich abspiegelt, reicht zur Erweckung des Gemeingefühls nicht aus. Vielmehr muß ein gemeinsames Leben für die Jugend selbst organisirt werden, in welchem deren Gesinnung nicht bloß in einzelnen Momenten zufällig zu dem Gemeinsamen in Beziehung gesetzt wird, sondern eine Continuität der Gesinnung sich manifestirt und die Jugend als beständig thätig erscheint und so das Gemeingefühl in ihr kräftig erregt und entwickelt wird. Und ein solches gemeinsames Leben wird der Jugend durch die öffentliche Schule geboten. Trotz der gemeinsamen Erziehung aber wird, ähnlich wie im Gebiete der Fertigkeit, *auch in dem Gebiete der Gesinnung eine Ungleichheit der Einzelnen* bleiben und sich in der Art, wie sie an dem Leben der verschiedenen wesentlichen Gemeinschaften theilnehmen, offenbaren. In der religiösen Gemeinschaft freilich soll die Gesinnung in allen gleich stark sein, damit ein jeder, wie es von allen erwartet wird, belebend auf die Gesinnung anderer einwirken könne, und so eine vollkommene Wechselwirkung entstehe; denn im Christenthum wenigstens darf der Unterschied zwischen Priester und Laien nicht als ein in einer durchgreifenden Verschiedenheit der Gesinnung begründeter, sondern nur als ein durch die größere Fertigkeit zur Geschäftsführung bedingter angesehen werden. Aber in der gegenwärtigen Form des bürgerlichen Lebens ist offenbar in der Masse die politische Gesinnung nur als Receptivität gesetzt und nur in einer Auswahl des Ganzen als wahre Selbstthätigkeit vorhanden. Auf ähnliche Weise steht auf dem Gebiete des Erkennens dem Maximum von wissenschaftlicher Gesinnung, welches zu der Wissenschaft im strengsten Sinne oder dem speculativen Standpuncte führt, als Minimum der rein mechanische oder empirische Standpunct gegenüber, und die Mitte zwischen beiden hält der historische Standpunct. Auch im Bereiche des freien geselligen Verkehrs ist die Ungleichheit zwischen solchen, welche als eigentliche Virtuosen der Geselligkeit auf diesem Gebiete productiv sind, und zwischen denen, welche nur receptiv sich verhalten, unverkenn-

bar. Alle diese Ungleichheiten hat die Erziehung gelten zu lassen und sie hat nur dafür zu sorgen, daß auch die Ungleichheit in der Entwicklung der Gesinnung nie rein als Werk der Erzieher, als das Product ihrer Willkür erscheine, sondern ihren Grund habe in der Freiheit derer, die erzogen werden, und daß sie gewiße Abschnitte festsetze, wo die Einzelnen, die bis auf einen gewißen Punct auf gleiche Weise erzogen wurden, nach Maßgabe der nun entwickelten Richtung ihrer Gesinnung auseinander gehen können.

So viel über die leitenden Gesichtspuncte und Principien der pädagogischen Theorie Schleiermachers, wie sie in der Einleitung und im allgemeinen Theile seiner Erziehungslehre enthalten sind. Ich habe dieselben eingehender und ausführlicher dargestellt, theils in der Absicht, unseren Lesern Lust zum Studium des so bedeutenden, originellen und anregenden Werkes selbst zu machen, welches auch nach der eindringlichen Mahnung Eisenlohrs immer noch nicht die in so hohem Maße verdiente Aufmerksamkeit von Seiten der Pädagogen gefunden zu haben scheint; theils in der Hoffnung, dieses Studium durch Hervorhebung der Hauptmomente der Gedankenentwicklung Schleiermachers zu erleichtern, welche in der Darstellung des Meisters selbst dem dialektischen Proceß in alle Seitenwege und feinsten Wendungen hinein nachgeht und dadurch die leitenden und auch für die Praxis so ergiebigen Grundgedanken bei der ersten Lectüre leicht dem Auge entschwinden läßt. In Bezug auf den zweiten, besondern Theil (S. 234—582) würde ein so ausführliches Referat keinen Sinn haben, da es hier nur darauf ankommen kann, die Bekanntschaft mit dem Werke selbst zu erleichtern, nicht aber sie durch einen vollständigen Auszug zu ersetzen. Es folgt dieser zweite Theil dem natürlichen Fortgange des Erziehungsgeschäfts, wie dieses an die verschiedenen Perioden der Entwicklung des Zöglings sich anschließt, und wendet darauf die bisher gefundenen allgemeinen Grundsätze an: es genügt hier, das Fachwerk des Systems übersichtlich darzulegen und etwa auf einzelne besonders wichtige oder charakteristische Puncte aufmerksam zu machen. — Schleiermacher theilt die vor dem Erzieher liegende Entwicklungsreihe des jugendlichen Alters durch zwei Puncte. Der erste ist dadurch gegeben, daß der Staat und die Kirche einen bestimmten Einfluß erhalten auf die Erziehung und der Zögling in das gemeinsame Leben der Schule eingeführt wird; der zweite dadurch, daß Erzieher und Zögling sich verständigen über die Wahl des künftigen Berufes des letzteren. „Das ganze Gebiet der Erziehung wird somit in drei Abschnitte zerfallen. Der erste Abschnitt umfaßt die Periode der Erziehung, während der die Erziehung ausschließend im Innern der Familie beschlossen ist. Der zweite Abschnitt umfaßt die mittlere Periode der Erziehung, die dadurch charakterisirt ist, daß im Anfange derselben die großen Lebensgemeinschaften Einfluß gewinnen, und daß während derselben die Selbständigkeit sowohl in Beziehung auf die Weltanschauung als auch in Beziehung auf die Actionen gegen die Welt sich in so weit entwickelt, daß das Urtheil des Zöglings über sich selbst kann als ein bestimmendes Moment aufgenommen werden; der dritte Abschnitt fängt an von dem Punct, wo der Einzelne sich mit denen, welche die erziehende Generation repräsentiren, über seine künftige Stellung verständigt hat, wo also bis zu einem bestimmten Punct die Selbständigkeit des Zöglings anerkannt ist. Es ist dies die letzte Periode der Erziehung, in der die eigentlich pädagogische Thätigkeit nur noch partiell ist, während der das pädagogische Verhältnis allmählich in Null aufgeht."

Nachdem Schleiermacher eine allgemeine Charakteristik der drei Perioden in Bezug sowohl auf die Entwicklung der Fertigkeiten als der Gesinnung, insbesondere der religiösen, gegeben hat (S. 236—258), geht er zur Darstellung der ersten Periode (S. 258—355) über, in welcher der Zögling noch durchaus der Familie angehört und welche wiederum durch das physische Moment der Zahnbildung und das gleichzeitig eintretende psychische der Sprachentwicklung in zwei ungleiche Theile zerlegt wird. Bei der Erziehung des sprachlosen Kindes überwiegt

naturgemäß die äußere physische Seite, doch giebt sich auch jetzt schon die unmittelbare Verbindung der leiblichen Seite des Lebens mit der geistigen in der Entwicklung der Spontaneität durch die willkürlichen Bewegungen und durch Gewöhnung an Anmuth und Reinlichkeit, der Receptivität durch Ausbildung der Sinne kund. Hauptregel für diese Zeit ist, daß eine Gemeinschaft der Liebe sich entwickle zwischen dem Kinde und den übrigen Gliedern der Familie, deren Centrum die Mutter ist mit ihrer Liebe und der daraus hervorgehenden Thätigkeit, und daß man das Bewußtsein der Uebereinstimmung zu erhalten und den Gegensatz so weit als möglich hinauszuschieben sucht. Man darf daher das Kind nicht zum Unwillen reizen, nicht Schreck und Furcht in ihm erregen, weil dadurch der Grund zur Feigherzigkeit gelegt wird, aus welcher „die meisten Uebel, woran die Menschheit laborirt, entstehen." Man muß es auch mit dem Behüten nicht zu weit treiben, sondern der Freiheit den möglichsten Spielraum lassen, so jedoch, daß ein wesentlicher Schaden immer nur als ein besonderes Unglück vorkommen kann. Auf der anderen Seite wäre es freilich Verweichlichung, wenn man von der Maxime ausgienge, daß das Kind durchaus keine Lebenshemmung erfahren darf. Wenn nur auch in der hemmenden Einwirkung recht klar die Liebe hervortritt, sie von Zeichen der Liebe begleitet ist, so wird durch den Ausdruck der Liebe die Hemmung zum Theil aufgehoben und keine einseitige Gegenwirkung in dem Kinde hervorgerufen, sondern Liebe erweckt werden. Sobald mit der Sprache auch das Bewußtsein sich zu entwickeln anfängt, kann dem Kinde allmählich zugemuthet werden, daß es gegenüber dem, was aus der fortschreitenden physischen Entwicklung und natürlichen Neigung von selbst sich ergiebt, einen selbstthätigen Antheil nehme an dem, was zur Begründung und Befestigung der Herrschaft des Geistigen über das Leibliche und Natürliche geschehen soll: der Unterschied zwischen Spiel und Ernst fängt an sich geltend zu machen; doch ist als Hauptcautel stets festzuhalten, daß nichts auf eine der natürlichen Entwicklung vorgreifende Weise beschleunigt werde. In Bezug auf das Sprechenlernen selbst würde ein vorschnelles Bekanntmachen des Kindes mit den Sprachzeichen der Ausbildung des Sprachsinns nur hinderlich sein: daß die Kinder zeitig lesen lernen, ist gar nicht als ein wesentlicher Vorzug anzusehen; und Aehnliches gilt von dem Verhältnis der Ziffer zu dem Sinn für die Zahl. Das Kind gleich mehrere Sprachen nebeneinander lernen zu lassen, ist verderblich; denn abgesehen von der Unsicherheit im Gebrauche der Muttersprache, welche dadurch entstehen muß, wird bei dem engen Zusammenhang zwischen Sprache und Bewußtsein, zwischen Wort und Gedanke auch die Sicherheit der Gesinnung dadurch gefährdet.*) Damit diese entwickelt werde, muß das Kind in dieser Zeit vor allem sich an Ordnung gewöhnen und gehorchen lernen. Doch muß die allmähliche Gewöhnung an Ordnung so erfolgen, daß sie den frohen Genuß der Kindheit nicht stört, sondern erhöht, und dies wird geschehen, wenn man nicht eine bloß passive Fügsamkeit erstrebt, sondern die eigene Willensthätigkeit des Kindes und damit in ihm selbst Freude und Wohlgefallen an der Ordnung sich entwickeln läßt. Auch in der Erziehung zum Gehorsam muß man dadurch, „daß die Entwicklung des Willens in dem Bande der Liebe gehalten werde, daß man durch die Liebe und zur Liebe erziehe, zu erreichen suchen, daß die Kinder gehorsam sein wollen." Was endlich von Gymnastik in dieser Periode vorkommen kann, muß sich durch den Kanon leiten lassen: „alles, was durch pädagogische Thätigkeit in dieser Periode sich entwickelt, darf nicht an den Punct der Anstrengung kommen."

Die zweite Periode (S. 355—551), welche das eigentliche Gebiet des Knaben-

*) Wir wollen nicht unterlassen, darauf aufmerksam zu machen, daß ein so scharfer Denker und ernster Wahrheitsforscher wie Schleiermacher hier (S. 336 ff.) doch als warmer und gründlicher Apologet der Kindermärchen auftritt, welche nur eine falsche allzu nüchterne Reflexion den Kindern nehmen wolle, um diese des Rechtes zu berauben als Kinder zu leben.

alters umfaßt, und deren Anfang durch das physische Moment des Zahnwechsels bezeichnet wird, erhält ihren eigenthümlichen pädagogischen Charakter dadurch, daß der Zögling aus dem elterlichen Hause nunmehr in die größere Gemeinschaft der Schule eintritt. Der Theorie nach würde für diese Periode die Rücksicht auf den künftigen Beruf der Zöglinge eine Theilung derselben noch nicht nöthig machen, sondern die Bildung könnte für alle dieselbe sein. Thatsächlich aber wird durch die ohne Gewaltmaßregeln in ihrer Einwirkung nicht zu beseitigende, sehr natürliche und in der Mehrzahl von Fällen auch zutreffende Präsumtion der Eltern, daß die Kinder in dem Stande, in welchem sie geboren sind, auch ihren künftigen Beruf suchen und finden werden, eine Theilung hervorgebracht, und die Rücksicht auf dieselbe äußert auf den Unterricht während dieser Periode schon einen bedeutenden Einfluß. Es hat dieses auch das Gute, daß der Zusammenhang zwischen Schule und Haus ein lebendigerer bleiben kann, und ist in didaktischer Beziehung unbedenklich, da den Zöglingen aus wohlhabenden und gebildeten Familien bei der häuslichen Vorbereitung und Nachhülfe, welche ihnen zu Theil wird, und bei der mannichfaltigern und anregenderen Umgebung, in welcher sie leben, mit allem Grunde zugemuthet werden kann, in derselben Zeit ein umfangreicheres Unterrichtsmaterial zu bewältigen, als die Kinder aus der eigentlichen Volksmasse. Nur hat die Erziehung darauf zu achten, daß die Trennung keine kastenmäßige werde, sondern daß dem Zöglinge der rechtzeitige Uebergang in einen anderen Berufskreis erleichtert werde, sobald seine bestimmt sich aussprechende eigenthümliche Anlage und Neigung dieses verlangt. Sämmtliche menschliche Berufsarten zerfallen nun in drei Hauptgruppen. Der ersten gehört die große Zahl derjenigen Individuen an, welche durch mechanische Handarbeit der Gemeinschaft dienen. Ihnen stehen diejenigen gegenüber, welche zur Regierung des gemeinsamen Lebens der Gesellschaft berufen sind und durch Mittheilung der Wissenschaft auf den höchsten geschichtlichen Standpunct gestellt sein müßen, um so in den Besitz der leitenden Principien gesetzt zu werden. Und zwischen diesen beiden steht noch eine große Classe solcher in der Mitte, die zwar auch Geschäfte und Gewerbe, aber in größerem Stil und mit größerem Aufwand von Kräften treiben und viele mechanischen Arbeiter beschäftigen und beaufsichtigen, also gleichfalls ein Regiment zu führen haben. Jenen ersten dient die Volksschule, den zuletzt Genannten die Bürgerschule im höheren Sinne des Wortes und den zur Regierung Berufenen die Gelehrtenschule oder das Gymnasium zur Vorbereitung. — Die Volksschule (S. 362—488) hat zunächst durch einen kunstgerechten, von Fachkundigen ertheilten Unterricht für die Ausbildung der Fertigkeiten das zu leisten, was die Familienerziehung nicht zu leisten vermag. Da aber der Unterricht neben der materialen auch eine formale Seite hat, vermöge deren er die Entwicklung der Kräfte fördert, also erziehend wirkt; so ist damit auch schon die eigentlich wunderliche Frage beantwortet, ob die Schule bloße Unterrichtsanstalt, oder auch Erziehungsanstalt sein solle. Die Ausbildung der Gesinnung dagegen, zumal der religiösen, wird auch in dieser Periode vorzugsweise Sache der häuslichen Erziehung bleiben und der Schule nur die Verpflichtung erwachsen, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatze zu dem Familienleben bezieht. Das Gebiet der in der Volksschule mitzutheilenden Kenntnisse wird bestimmt durch den Grundkanon: „Alle Kenntnisse, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur dann etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunct der Erziehung aufhört Einfluß zu üben, . . . das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Bezug auf das ganze Leben nur ein Schein.“ Nach diesem Kanon sind z. B. fremde Sprachen aus dem Bereiche des Volksschulunterrichtes auszuschließen: denn was auf das Verhältnis eines Volkes und Staates zu einem andern sich bezieht, das hat nur für diejenigen Interesse, welche irgendwie zu einer leitenden Thätigkeit im gemeinsamen Leben berufen sind. Auf der anderen Seite darf

auch der Unterricht in der Volksschule sich nicht auf die bloße Mittheilung der unentbehrlichsten Mittel des geistigen Verkehrs — Lesen, Schreiben und Rechnen — beschränken wollen. Dem Rechnen muß das ganz mit Unrecht so sehr vernachlässigte „Messen" an die Seite treten. Schon unsere positive, also geschichtlich gewordene Religion muß unvollständig bleiben ohne einige Bekanntschaft mit der allgemeinen Weltgeschichte, welche wiederum zur Basis die Geographie fordert, wenn sie nicht in die Luft geschrieben sein soll. Auch „alles, was die Natur darbietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschließt und sich in der bestimmten Zeit bei den vorhandenen Hülfsmitteln in der Volksschule bis zur wahren Verstandesbildung durchführen läßt", ist — ohne Rücksicht auf die gewöhnliche Theilung in Naturgeschichte und Naturlehre — aufzunehmen. Je mehr nun bei Aneignung dieser Kenntnisse „es als nothwendig erscheint, besondere Thätigkeiten zur Uebung des Gedächtnisses vorzunehmen, desto mehr muß etwas fehlerhaftes in der Einrichtung der Uebungen selbst liegen; je zweckmäßiger diese sind, desto weniger werden besondere Thätigkeiten nöthig sein." Von technischen Fächern im engeren Sinne gehört außer dem Gesang auch das Zeichnen, die Handarbeit, die leibliche Gymnastik in das Bereich der Volksschule. In Bezug auf die Methode aber gilt der Kanon: „Die ganze Reihe von Thätigkeiten ist so einzurichten, daß alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem Vorangegangenen trage. Die Cautel ist diese, daß der Jugend nichts gegeben werde, was bloß für die Zukunft seinen Werth habe. Verbindet man mit dieser Cautel den positiven Kanon: die möglich reichhaltigste Entwicklung dessen, was schon vorher dagewesen ist, so hat man das allgemeine Princip für die Methode auf diesem Gebiete, der Gegenstand mag sein, welcher er will." — Die Bürgerschule (S. 448—488) existirt thatsächlich in einer zwiefachen Gestalt, als niedere und als höhere Bürgerschule. Die niedere Bürgerschule geht der Volksschule durchaus parallel, und ihr von dieser sie unterscheidender Charakter ist nicht sowohl durch die Rücksicht auf die künftige Berufsthätigkeit ihrer Zöglinge bedingt, indem auch diese für ein mechanisches Gewerbe vorbereitet werden sollen; als vielmehr durch die Gunst äußerer Verhältnisse, wie sie durch die anregendere Umgebung eines städtischen Lebens, verbunden mit der größeren Wohlhabenheit der Eltern begründet werden, und welche die Möglichkeit geben, die Unterrichtsgegenstände der Volksschule hier in größerer materieller Vollständigkeit zu behandeln, ohne daß deren Methode eine wesentlich andere zu werden brauchte. Die höhere Bürgerschule dagegen, welche in der polytechnischen Schule ihre höchste Stufe erreicht, nimmt solche Zöglinge auf, welche für die künftige Leitung mechanischer Geschäftsthätigkeit Vorbereitung suchen, und dadurch erhält sie einen bestimmteren Charakter, welcher sie sowohl von der Volksschule auf der einen, wie von der Gelehrtenschule auf der anderen Seite unterscheidet. Als neuen Unterrichtsgegenstand nimmt sie fremde Sprachen auf, jedoch nicht die alten, welche die Hauptgrundlagen des gelehrten Unterrichts bilden, sondern die neueren, weil durch deren Kenntnis der geschäftliche Verkehr mit andern Völkern bedingt ist. In Beziehung auf die Muttersprache hat sie als ihre beiden Zielpuncte sich zu setzen einmal „das vollkommene Verständnis dessen, was in der Muttersprache wirklich lebt", und dann „die vollständige Fertigkeit, in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können", und zwar nicht allein im schriftlichen, sondern auch in dem bei uns Deutschen viel zu sehr vernachlässigten mündlichen Ausdruck. „Vergleicht man einen Deutschen mit einem Franzosen oder Engländer; so bietet sich der größte Unterschied dar. Franzosen und Engländer sind geübt in der Analyse und Combination der eigenen Sprache, und wissen dieser sich in allen Lebensverhältnissen geschickt zu bedienen . . . . Bei uns ist es ein Uebel, daß in Beziehung auf besondere Stände, die öffentlich zu reden haben, so viele besondere Uebungen noch nöthig sind, um sich die Fertigkeit der freien Rede anzueignen, die jeder Gebildete haben sollte

durch seine Schule." Im Gebiete der formalen Unterrichtsgegenstände nehmen die mathematischen Fächer, im Gebiete der materialen die naturwissenschaftlichen Fächer in der höheren Bürgerschule den breitesten Raum ein. Und während in der Volksschule das diesen Fächern entlehnte Einzelne seinen Zusammenhang mehr nur in seiner gemeinsamen Beziehung auf die unmittelbare Anschauung und das unmittelbare Lebensbedürfnis der Zöglinge fand, so hat die Bürgerschule in allen ihren Fächern, auch in der Geschichte und Geographie, systematische Vollständigkeit anzustreben, so jedoch, daß sie das Hauptgewicht nicht auf die Ableitung jedes Einzelnen aus dem Princip legt, sondern durch die Rücksicht auf die Anwendbarkeit im praktischen Leben sich bestimmen läßt. — Dadurch eben unterscheidet sich die mehr empirische Methode der Bürgerschule von der strenger wissenschaftlichen der Gelehrtenschule oder des Gymnasiums (S. 488—551). Aus der Gelehrtenschule sollen diejenigen hervorgehen, „die dazu geeignet und bestimmt sind, in der Generation, der sie angehören, als Leitende aufzutreten, und zwar in den verschiedenen Lebensbeziehungen, im bürgerlichen Leben, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse, und in der Kirche." Der Complex der Principien aber, von welchem die leitende Thätigkeit auszugehen hat, ist die Wissenschaft; die Bildung, welche die Gelehrtenschule giebt, muß also eine wissenschaftliche sein. In Schleiermachers Theorie von den realistischen Bildungsanstalten, den Real-, Gewerb- und polytechnischen Schulen, welche zu der Zeit, da er lehrte, sämmtlich noch sehr wenig entwickelt waren, liegt etwas prophetisches, und seine Voraussicht hat sich jetzt erfüllt. Diese Unbefangenheit und Freiheit seines Blickes verdient um so mehr Anerkennung und Bewunderung, je mehr ihm nach seinem eigenen Bildungsgang und Berufe jene Gebiete ferne lagen. Gewiß hat er eben darum, weil der realistischen Bildung damals die ihr so gebührende Aufmerksamkeit noch nicht zu Theil geworden war, deren Nothwendigkeit und Recht mit besonderem Nachdrucke betont und den Organismus der ihr dienenden Anstalten mit einer in einer wissenschaftlichen Pädagogik damaliger Zeit unerhörten Gründlichkeit und Ausführlichkeit dargestellt. Ja er hat die Behauptung gewagt: „Wenn es sich ausführen ließe, daß die Jugend, außer denen, die schon früher aus der Volksschule und der niederen Bürgerschule in die mechanische Gewerbsthätigkeit übergehen, gemeinschaftlich in der höheren Bürgerschule unterrichtet, und daß nach Vollendung dieses Cyklus entschieden würde, welche in die Geschäftsthätigkeit übergehen könnten, und welche für die wissenschaftliche Ausbildung Fähigkeit und Neigung hätten: so wäre das das Sicherste, und es würde dann das neue höhere Bildungsreis auf die vorhergegangene reale Bildung gepfropft. Je länger das Zusammenleben dauert, desto gründlicher kann Beobachtung angestellt werden; je länger das gemeinschaftliche Fortschreiten genährt wird, zu desto sicherer Selbsterkenntnis kommt die Jugend; . . . desto seltener würde die Nothwendigkeit eintreten, daß Individuen die wissenschaftliche Bahn infolge ihrer Untüchtigkeit nach großem Zeitverlust verlassen." Das einleitende „wenn es sich ausführen ließe" verräth deutlich genug, daß Schleiermacher das Bedenken, ob bei einem solchen Verfahren und wenn man denn doch den Eintritt des Zöglings in seinen wirklichen Lebensberuf nicht zu lange hinausschieben will, die Zeit zu einer gründlichen wissenschaftlichen Vorbereitung auch ausreichen werde, sich keineswegs verhehlte: bei den Ansprüchen, welche die Gegenwart an eine gründliche realistische Vorbereitung stellt, muß dieses Bedenken sich zur Anerkennung der einfachen Unmöglichkeit steigern. Auch zeigt seine sonst vorkommende Bemerkung, daß in Bezug auf die Erlernung der alten Sprachen manches mechanische schon in frühen Jahren mehr spielend sich erledigen lasse, wie er eine frühere Beschäftigung mit dem Hauptgegenstande des Gymnasialunterrichtes doch als Regel ansah. Und so bleibt denn die entschiedene Anerkennung der Nothwendigkeit, Wichtigkeit und relativen Selbständigkeit eines gründlichen realistischen Unterrichts als wesentlicher Inhalt jener Behauptung übrig. Was nun aber die Gymnasialbildung selbst angeht, so hält natürlich auch Schleiermacher als deren Hauptgrundlage die

alten Sprachen fest, aber nicht sowohl wegen ihrer sogenannten formalen bildenden Kraft, als „weil sie das historische Fundament unserer Bildung sind", ohne dessen gründliche Kenntnis die künftigen Leiter des Gemeinwesens unmöglich für die Förderung desselben auf zweckmäßige Weise wirken können. Als Hauptregel gilt nun auch für die Methode des Sprachunterrichts: „Alles todte und alle Fortschreitung der Art, daß eine Menge materieller Kenntnisse abgesehen von einem eigentlichen Gebrauch mitgetheilt wird, muß vermieden werden." Die fremden, insbesondere die todten Sprachen, durch die unmittelbare Uebung im Leben erlernen lassen zu wollen wie die Muttersprache, ist also zu verwerfen; und wenn auch das bloß Mechanische sich bedeutend leichter in der Jugend erlernen lassen wird, „wo Spiel und Ernst noch nicht auseinander treten", so hängt es doch mit einer schlechten Methode zusammen, wenn man glaubt, das wirkliche Studium der alten Sprachen schon früh anfangen zu müßen. Erst wenn in einer Zeit, „wo der Unterricht in der Muttersprache schon vorausgegangen und das Verständnis der Sprache und eigene Productivität in der Sprache bis zu einem gewißen Grade der Vollkommenheit entwickelt ist, das Studium der alten Sprachen beginnt: dann ist dadurch schon viel gewonnen für das Studium dieser Sprachen und die Methode wird eine wahrhaft lebendige, gründliche und doch abgekürzte sein können. Auch von der Ansicht aus, es sei in der Beschäftigung mit den alten Sprachen gar kein Fortschritt möglich, wenn nicht besondere Gedächtnisübungen angestellt würden, ist gegen das Wesen einer solchen wahrhaft lebendigen Methode mannigfaltig gefehlt worden. Aber insofern man unter Gedächtnis nicht eine bloße Virtuosität im mechanischen Festhalten verstehen will, welche man für desto größer hält, je langweiliger der Gegenstand selbst ist; wird man als Quelle des Gedächtnisses vielmehr das lebendige und fortdauernde Interesse an dem Gegenstande zu betrachten haben, welches sich mit dessen momentanem Auffassen verbindet und durch eine lebendige Methode zu erwecken und wach zu erhalten ist. Was gewöhnlich als Schwäche des Gedächtnisses, als eines besondern Vermögens, beklagt wird, wird man dann als einen Charakterfehler solcher Individuen anzuerkennen haben, die nicht die Energie haben, sich aus der Zerstreuung zu sammeln und ihr Interesse auf einen bestimmten Gegenstand mit Bewußtsein zu concentriren. Sonst ist bei diesem Unterrichtsgegenstande darauf zu sehen, daß im Anfange „die Productivität mit der Receptivität" vollkommen im Gleichgewichte stehe; von dem Puncte an, wo man sich mit der Literatur eines fremden Volkes beschäftigt und dieselbe sich anzueignen bestrebt, wird die eigene Productivität zurückgedrängt; sie wird allerdings fortgesetzt, aber nur als Ergänzung, Wiederholung und als ein Mittel, um das Festhalten des Individuellen in jedem Sprachgebiete zu erleichtern. Wir tadeln keineswegs die Uebungen im Schreiben des Griechischen und Lateinischen, setzen ihnen aber eine Grenze. Sie dauern so lange fort, als das Auffassen der Sprache in ihrer Eigenthümlichkeit noch währt. Aber sobald das so weit schon vollendet ist, daß man im Stande ist, eigene Observationen über die Eigenthümlichkeit der einzelnen Schriftsteller zu machen, dann ist dasjenige erreicht, was die eigene Production leisten sollte." Dagegen hat sich die Aufmerksamkeit weit mehr als es gewöhnlich geschieht auf die Auffassung der Sprache im großen, ihres ganzen Lebensgebietes, so weit es vor uns liegt, zu richten. In Bezug auf den Unterricht in der Muttersprache hebt Schleiermacher, er selbst ein Virtuos des freien Gesprächs wie der freien Rede, für die Zöglinge der Gelehrtenschule in noch viel höherem Grade als für die der Bürgerschule die Nothwendigkeit hervor, daß auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache ganz besonders Werth gelegt werde. Denn „im höheren praktischen Leben und im Gebiete der Wissenschaft ist eine große Leichtigkeit im Gebrauch der Sprache durchaus erforderlich. . . . Und auch abgesehen hievon, schon ohne alle Hinsicht auf die Erreichung eines bestimmten Zweckes, die Sache an und für sich betrachtet: es ist Mangel an Bildung, wenn man nicht im Stande ist, seine Gedanken über einen Gegenstand gehörig mitzutheilen." Was die Methode des Gymnasialunterrichts überhaupt

angeht, so fordert seine wissenschaftliche Tendenz, daß bei allen seinen Gegenständen das Einzelne zu dem bestimmenden Princip und den allgemeinen leitenden Gesetzen in Beziehung gesetzt werde. Bei dem Geschichtsunterricht liegt der Schwerpunct in der alten Geschichte, nicht bloß wegen ihres Zusammenhangs mit den alten Sprachen, sondern auch wegen ihrer grundlegenden und typischen Bedeutung für die Folgezeit. Die geographischen Thatsachen sind in Verbindung zu setzen mit ihrer physikalischen Basis. Bei Behandlung der Mathematik und der Naturwissenschaften ist die Ableitung der Erscheinung aus dem allgemeinen Gesetz, nicht die Anwendung auf die Fragen des praktischen Lebens, die Hauptsache; und infolge davon kann eine Beschränkung des empirischen Materials eintreten, durch welche für den Unterricht in diesen Fächern weniger Zeit in Anspruch genommen und für die philologischen Disciplinen Zeit gewonnen wird. Schleiermacher hat sich nicht verhehlt, daß unter den Gymnasiallehrern seiner Zeit gar manche auf das Ziel ihrer Thätigkeit und die dahin führende richtige Methode sich viel weniger besannen, als die Lehrer der Volks- und Bürgerschulen; daß jeder, der nur etwas gelernt hatte, schon um deswillen glaubte, es auch lehren zu können, woraus dann eine mechanische Routine, oder ein planloses Experimentiren entstand — oder entsteht? Und wie seine Entwicklungen über die Methode des Unterrichts in der Gelehrtenschule, so zeugen auch seine Bemerkungen über die Erweckung und Ausbildung der religiösen und vaterländischen Gesinnung, über die Disciplin, über Examina, insbesondere die Abiturientenexamina von bewunderungswürdiger Sachkunde und Schärfe und Feinsinnigkeit des Urtheils und sind auch heute noch aller Beherzigung werth.

In der dritten Periode (S. 551—582) bereitet sich der Zögling auf seinen bestimmten Lebensberuf vor, über dessen Wahl er sich mit seinen Erziehern verständigt hat. Es setzt dieses die Anerkennung einer Selbständigkeit des Zöglings voraus, durch welche dieser einer pädagogischen Leitung im engern Sinne entnommen erscheint, so daß also diese dritte Periode schon jenseits des Gebiets der eigentlichen Erziehung liegt. Um so mehr dürfen wir uns hier kurz fassen, wie auch Schleiermacher selbst diese Periode, der Natur der Sache entsprechend, bei weitem am kürzesten behandelt hat. „Die Jugend der Volksschule und der Bürgerschule (S. 552—562) treten nach Beendigung der zweiten Periode zurück in das Familienleben .... und es beginnt für beide das eigentliche Berufsleben oder doch die specielle Vorbereitung auf den bestimmten Beruf." Das gemeinschaftliche Leben, welches in der Schule für sie organisirt war, ist nun zu Ende; was ist zu thun, damit seine Frucht ihnen nicht völlig verloren gehe? Auf polytechnische Schulen, wie sie sich jetzt den Universitäten parallel entwickelt haben, konnte Schleiermacher damals noch nicht rechnen. Er empfiehlt Handwerksschulen zu gemeinsamer Weiterbildung der Fertigkeit und, damit dem in diesen sich leicht entwickelnden Zunftgeiste das Gleichgewicht gehalten werde, zur Förderung der Gesinnung, insbesondere des Gemeinsinns — auch hier mit prophetischer Vorschau — eine „allgemeine und dem Hauptmaterial nach gymnastische Vereinigung der Jugend," organisirt im Verhältnis mit der in der Gesellschaft bestehenden Sitte, und zwar so, „daß sie eine größere Annäherung zur Gleichheit und minder begrenzten Gemeinschaft darstelle, ohne die noch fest stehenden Grenzen einreißen zu wollen." — Die zu künftiger Leitung des Gemeinwesens Berufenen werden nach deutscher Sitte auf der Universität für ihren Beruf vorbereitet, etwa auch noch in besonderen Seminarien, welche als Berufsschulen im engsten Sinne an die akademische Bildung sich anschließen (S. 562—582). Was hier Schleiermacher über die Universitätsbildung sagt, findet seine Ergänzung in seiner ausgezeichneten Schrift: „Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende. Berlin 1808." Nichts läßt so deutlich und glänzend die umfassende Vielseitigkeit, die gesunde Gediegenheit und die ernste Größe von Schleiermachers Geist erkennen, der niemals die höchsten Principien aus dem Auge verliert und doch auch niemals den festen Boden des realen

Lebens verläßt, als eine Vergleichung dieser Schrift mit der gleichzeitig verfaßten von Fichte: „Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt. Geschrieben im Jahre 1807. Stuttgart und Tübingen. 1817." Während Fichte, dessen edler, vaterländischer Gesinnung und sonstigem großen Verdienst wir mit diesen Bemerkungen keineswegs zu nahe treten wollen, einerseits in abstracten Idealen schwärmt, die völlig in der Luft stehen, und andererseits einen Terrorismus der Speculation befürwortet, jene „Hierarchie der Intelligenz", die Schleiermacher mit Recht in den Tod zuwider war; geht dieser ruhig und besonnen von dem Gegebenen aus seinen hohen Zielen entgegen. Er erkennt unumwunden an, daß „die gegenwärtige Form der Universitäten dem Zweck nicht ganz entsprechend ist;" aber er findet dessenungeachtet, daß ein richtiger Instinct des deutschen Volkes die öffentliche Erziehung so gestaltet hat. Zwischen der Schule, als dem Zusammensein der Meister mit den Lehrburschen, und der Akademie, als der Versammlung der Meister unter sich, bildet die Universität, als das Zusammensein der Meister mit den Gesellen, die richtige, durch die Natur der Sache selbst geforderte Mitte. Daß auf der Basis der philosophischen Facultät die übrigen Facultätswissenschaften zu einem Ganzen sich verbinden, ist, zumal wenn dieses Ganze zu einem wirklichen Organismus ausgebildet wird, welcher nicht bloß bestimmten Staatszwecken, sondern der Wissenschaft dient, dem Auseinandergehen in Specialschulen weit vorzuziehen, obwohl für diese ein banausischer Realismus schwärmt, welcher das unschätzbare Erbe der Väter für die unvollkommeneren Einrichtungen des Auslandes hinzugeben bereit ist. Auch die akademische Disciplin, wie sie geschichtlich geworden ist, ist in ihrem Grundcharakter sachgemäß, insofern sie den Uebergang bildet von väterlicher Ueberwachung und Leitung zu der rücksichtslosen Zucht des allgemeinen bürgerlichen Gesetzes; und die thatsächlich noch hervortretenden Misbräuche der akademischen Freiheit werden um so mehr verschwinden, je mehr die in unserm akademischen Leben liegenden edeln und fruchtbaren Keime rein und kräftig entwickelt werden. So ist Schleiermacher immer praktisch, und doch vergiebt er nie etwas der Strenge der Theorie. Er ist immer historisch und immer ideal; immer conservativ und immer reformatorisch; immer besonnen in seinem Urtheil und immer frei. Und das Siegel des Geistes, welcher seine ganze Erziehungslehre durchdringt, drückt er dieser noch scharf und glänzend auf in den Schlußworten: „Je mehr die politische Entwicklung fortschreitet, desto mehr muß es dahin kommen, daß der Staat, nicht unter denen auf der einen Seite auswählend, welche von äußerlichen Verhältnissen bedrängt sich ihm anbieten und durch Bedürfnisse genöthigt sich von ihm abhängig machen, nicht unter denen auf der andern Seite, die durch äußere Vorzüge, durch Persönlichkeit sich ihm empfehlen, die tauglichen Subjecte, die ersprießliche Dienste zum Wohl des Ganzen leisten können, sich suchen muß. Das Ende der Erziehung und der Uebergang in die öffentliche leitende Thätigkeit muß als ehrenvoll erscheinen, und von Anfang an auch der Einzelne schon geehrt werden, der seine Fähigkeit, leitend aufzutreten, documentirt hat. Wenn bei diesem Uebergang, wo die Erziehung aufhört, in das vieler Eindrücke empfängliche Gemüth mit der Sorge für die Zukunft noch der Keim der Schmeichelei und der Unterwerfung gelegt wird, so ist dies das schlechteste Ende, das die Erziehung nehmen kann. Nur zu häufig zeigt es sich noch; desto mehr müßen wir uns Glück wünschen, wenn wir auch in dieser Beziehung hinter vielen Völkern zurückstehn, daß doch auf der andern Seite bei uns durch die höhere wissenschaftliche Entwicklung der Grund zu einer Bildung gelegt ist, welche dem servilen Zustand widerstrebt; und dies Widerstreben ist, wenn es in seinen natürlichen Grenzen gehalten wird, eine der schönsten Früchte der geistigen Entwicklung, der Wissenschaft. Möge es auf alle Weise gepflegt werden und stets den größten Einfluß auf das Leben ausüben; möge es dahin kommen, daß vollkommene Harmonie sei zwischen dem, was im Gange unserer Bildung das Ziel ist, und der Art und Weise, wie wir zu diesem Ziele gelangen können, damit der Geist, von allen Banden, in denen er gefesselt gehalten wird, befreit, den Sieg erringe."

Wir haben in der Uebersicht über den „besondern Theil" der religiösen Bildung nur andeutend gedacht, weil Schleiermacher selbst sie gar nicht als eine Aufgabe der Schule ansieht und weil alles, was er in seiner Erziehungslehre darüber sagt, nur dazu dienen soll, jene Ansicht zu begründen (abgesehen von den Bemerkungen im allgemeinen Theil S. 182 ff., im besondern Theil: S. 346 f., S. 370 f., S. 431 f., S. 531 ff.). Seiner Auffassung nach ist zur Entwicklung der religiösen Gesinnung erforderlich, daß der Erzieher dem Zögling, als Individuum dem Individuum, mit der vollen, persönlich gewordenen Kraft der Liebe und Wahrheit gegenübertrete; das ist aber nur in der Familie möglich, während in der Schule der Lehrer seine Schüler nicht sowohl als Individuen, als in ihrer Gesammtheit vor sich hat. Den Religionsunterricht dagegen betrachtet er als eine Sache der Kirche, und nicht der Schule. Wenn er gleichwohl in unseren Schulen einen zum Theil sehr breiten Raum einnimmt, so ist das nach Schleiermachers Ansicht nur ein Rest aus jener Zeit, in welcher die Kirche selbst zur Begründung und Ausbreitung ihrer reformatorischen Tendenz Schulen gründen und einen bestimmenden Einfluß auf sie gewinnen mußte, ein Verhältnis, welches jetzt nicht mehr besteht. Im einzelnen protestirt er im Namen der Ehrfurcht vor der heiligen Schrift gegen den Gebrauch der Bibel als eines Schullesebuchs, wogegen er „zweckmäßig ausgewählte und behandelte biblische Geschichten, Erzählungen aus dem Alten und Neuen Testament" gelten läßt, auch weil sie eine wünschenswerthe Bekanntschaft mit den Personen geben, so wie sie zum nachherigen Religionsunterricht nothwendig ist. Der Sitte, den Schulunterricht täglich mit Andachtsübungen, mit Gesang und Gebet, zu beginnen und zu beschließen, spricht er ihren Werth nicht ab, vorausgesetzt, daß in dem Lehrer selbst die Andacht eine Wahrheit ist. Und was den Religionsunterricht betrifft, der in öffentlichen Anstalten ertheilt wird und namentlich in Gymnasien sehr leicht schon einen specifisch theologischen Charakter annimmt, so ist er „der Meinung, daß dieser ganz erspart werden kann." Er faßt schließlich sein Urtheil über diese eben so wichtige als controverse Frage in die Sätze zusammen (S. 534): „Wenn man nun in neuerer Zeit in den öffentlichen Anstalten überhaupt anfängt, den alten Zustand wieder herzustellen: so ist das nur als ein Misverständnis zu bezeichnen, in keiner Weise als ein Fortschritt. Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübungen und des Religionsunterrichtes hängt mit einer besonderen Modification des religiösen Interesses zusammen; so kommt noch ein Nachtheil hinzu, indem eine Einseitigkeit hineingelegt wird; eine bestimmte Auffassung des Christenthums, nicht von allen der Kirche angehörenden Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das ausgleichende Princip stets im Auge haben sollte, ruft eine Opposition hervor gegen einen Typus, den das religiöse Leben in einem andern Umkreise gewonnen hat, und gegen das oft recht wirksame religiöse Leben in den Familien. Gerade in solchen Zeiten, wie die unsrige ist, sollte man in den Schulen nicht den Religionsunterricht hervorheben." Man wird gegen diese Ansicht nicht ohne Grund einwenden können, daß die Nothwendigkeit, bei Behandlung des religiösen Elements in der Schule solche Vorsicht empfehlen zu müßen, immerhin nicht als Symptom eines gesunden und normalen Zustandes der Gemeinde betrachtet werden kann; daß man dieses Element aus der Schule schon um deswillen nicht verbannen dürfe, weil man es eben nicht verbannen könne, indem es in der Persönlichkeit des Erziehers, beim historischen und geographischen Unterricht, ja schon bei Abfassung und Behandlung des Lesebuchs für die Volksschule mit unumgänglicher Nothwendigkeit sich geltend machen muß; daß die religiöse Gesinnung der Jugend sehr übel berathen wäre, wenn ihre Pflege lediglich den Familien, wie diese factisch sind, überlassen würde; daß wir Protestanten unsere confessionelle Unparteilichkeit nicht bis zu jenem Excess treiben sollen, welcher verkennt, daß allein die evangelische Kirche es ist, die eine allgemeine Volksbildung und ein wohlorganisirtes Schulwesen begründet hat, und welcher nur die Einschmuggelung von confessionellen Parteitendenzen solcher Ge-

meinschaften begünstigt, die nicht so weitherzig sind wie wir. Auf der anderen Seite stimmen, wie die Verhältnisse sich einmal factisch gestaltet haben, nicht bloß solche, welche gegen das religiöse Leben sich gleichgültig oder gar feindselig verhalten, der von Schleiermacher vertretenen Ansicht bei, sondern auch solche Eltern, welche von dem Religionsunterricht in der Schule eine Störung der religiösen Gesinnung und Anschauung ihrer Kinder befürchten, wie diese in der Stille des Hauses unbefangen und eigenthümlich sich entwickelt hat. Und jedenfalls ist Schleiermacher selbst auf jene Ansicht nicht etwa dadurch geführt worden, daß er den Werth der religiösen Bildung unterschätzt hätte; denn die Pflicht, von welcher er die Schule dispensirte, hat er mit verstärktem Nachdrucke der Kirche und namentlich der Familie auf das Gewissen gelegt, eingedenk des, daß auch der Apostel nicht sagt: „Ihr Lehrer," sondern: „Ihr Väter, ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!" Um also Schleiermacher's Ansicht über die religiöse Erziehung der Jugend vollständig zu gewinnen, muß man mit dem, was der Professor in seiner Erziehungslehre sagt, dasjenige verbinden, was der Prediger in seinen Predigten, was der Hausvater in seinen Briefen sagt; vor allem bilden seine drei wunderbar schönen Predigten über die christliche Kinderzucht in dieser Beziehung zu der Erziehungslehre eine wesentliche Ergänzung (sie bilden unter den 9 Predigten über den christlichen Hausstand die 3.—5., wurden 1818 gehalten, dann 1820 zuerst herausgegeben mit dem Wunsche: „Mögen sie etwas beitragen, christliche Gottseligkeit in der Stille des häuslichen Lebens zu erwecken und zu fördern"; jetzt stehen sie in der Gesammtausgabe von Schleiermacher's Predigten: I., S. 579—620). Diese Predigten, welche überhaupt zu dem Vollkommensten gehören, was Schleiermacher als Prediger geleistet hat, gehen von drei kurzen Schriftworten aus: Kol. 3, 21: „Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, daß sie nicht scheu werden"; Eph. 6, 4: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn", und Eph. 6, 1—3: „Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn, denn das ist billig. Ehre Vater und Mutter, auf daß dir's wohl gehe und du lange lebest auf Erden." Von diesen so einfachen Worten aus stellt Schleiermacher mit dem eindringendsten Verständnisse des Schriftsinnes und des Verhältnisses, auf welches dieses angewandt werden soll, mit eben so viel Tiefe als Umsicht, und mit eben so viel Innigkeit und Wärme, als Besonnenheit und Klarheit, das gesammte Wesen der christlichen Erziehung dar (vgl. Rütenick, Sittenlehre, Berlin 1831, S. 231—352, wo auf dem Grunde Schleiermacher'scher Predigten eine vollständige christliche Pädagogik gegeben ist; auch Palmers Aufsatz „Zu Schleiermachers Gedächtnis" im Süddeutschen Schulboten, 1868, Nr. 15—18, S. 168 f.). Die erste Predigt beginnt mit der Hinweisung darauf, wie es vor allen den Eltern, nächst ihnen aber auch allen Gliedern der christlichen Kirche am Herzen liegen müße, daß christliche Gesinnung und Kraft in der Jugend erweckt werde. Dazu aber muß die Warnung, unsere Kinder nicht zu erbittern, vor allen Dingen befolgt werden. Denn in Bezug auf das Verhältnis der Eltern zu den Kindern ist zunächst eine zwischen beiden entstehende Erbitterung das Unnatürlichste und das Verderblichste von allem, weil sie das Band der Liebe, welches der Natur des Verhältnisses nach Eltern und Kinder umschließen sollte, zerreißt und dadurch jede erziehende Einwirkung auf die Herzen der letzteren unmöglich macht. Was aber das Verhältnis der Kinder zu den Eltern angeht, so beraubt die bei jenen eingetretene Erbitterung diese des schönsten Segens, welchen mitten in dem unsicheren und verworrenen Wesen der Welt sonst der stille Frieden des Hauses uns zu bieten vermag. — Jener Warnung fügt die zweite Predigt die Mahnung hinzu, darnach zu trachten, daß alles, was wir an der Jugend thun, dieser auf der einen Seite zur Zucht gereiche, auf der andern aber zur Vermahnung zum Herrn. Zucht ist etwas besseres, als Strafe. Die Strafe kann nur ein äußeres Verhüten der Sünde bewirken, nicht aber eine Abwendung des Herzens vom Bösen. Die Zucht dagegen

bezweckt mit ihren Uebungen, alle Erregungen des Gemüthes in Maß und Besonnenheit zu erhalten und die niederen Triebe der Natur unter die höheren zu zwingen, und sie bewirkt dadurch eine heilsame Erkenntnis von der Kraft des Willens und eine Ahnung von Freiheit und innerer Ordnung. Sie dient zur Befreiung und Kräftigung des inwendigen Menschen; und nur diese, nicht irgend ein äußerer Zweck, wie ihn sinnliches Gelüste oder Ehrsucht vorspiegeln mag, ist das Ziel aller wahren Erziehung. Das Höchste aber, was durch solche Zucht ausgerichtet werden kann, bleibt doch, „daß dem Herrn der Weg bereitet wird, auf dem er einziehen, der Tempel geschmückt, in welchem er wohnen könne." Dazu aber, daß der Herr wirklich einziehe, um ihn zu bewohnen, dazu vermag die Zucht freilich nichts beizutragen; das geschieht, wenn der Geist Gottes, welcher wehet wo er will, wirklich kommt und Wohnung macht in den Herzen. Das aber vermögen wir, „daß wir in dem täglichen Leben mit unserer Jugend die großen Thaten Gottes preisen, und somit jene Sehnsucht nach dem seligen Zustande des Menschen, durch welche angelockt der göttliche Geist in das Herz der Menschen herabsteigt, in den jungen Gemüthern zu erregen suchen, und dies eben ist es, was der Apostel nennt sie aufziehen in der Vermahnung zum Herrn!" Der oft auch von Wohlgesinnten geäußerten Besorgnis, man könne mit einer solchen Vermahnung wohl zu früh kommen, würde ein lebendiger Christ nicht nachgeben können, auch wenn sie an sich begründet wäre; denn wie sollte er es lassen können, in Wort und Wandel vor den Seinen von dem zu zeugen, was den eigentlichen Kern seines höheren Lebens bildet? Hat doch der Erlöser selbst nicht umsonst seinen Jüngern geboten, daß sie den Kleinen nicht wehren sollten, zu ihm zu kommen, und seinem Vater gedankt, daß er, was er den Weisen verschlossen, den Unmündigen geoffenbart habe. Ja eine jede Ermahnung, welche unseren Kindern eine Kraft zum wahren Leben werden soll, darf ihre Begründung nicht in der ermunternden oder warnenden Hinweisung auf gute oder schlimme äußere Folgen suchen, sondern sie muß eine Vermahnung sein zu dem Herrn. Aber „nur dann wird unsern Kindern alles zur Zucht gereichen können und zur Vermahnung zum Herrn, wenn wir mit Beseitigung alles eiteln und ungöttlichen, das nur aus dem vergänglichen Wesen dieser Welt herrührt, nichts anderes suchen, als daß unsere Häuser Tempel des göttlichen Geistes werden und der Segen Gottes reichlich unter uns wohne; wenn wir nicht aufhören, jegliche Vermahnung zum Herrn, deren wir selbst noch bedürfen, in gläubige und gehorsame Herzen willig und mit Freuden aufzunehmen, damit wir uns immer noch stärken zu reinerer Liebe und kräftigerer Selbstbeherrschung, um uns das hohe Ziel, daß unsere Jugend dem Herrn zugeführt werde, durch nichts verrücken zu lassen." ... Wie wir dann „selbst bilden und heiligen, werden auch wir geheiliget und gebildet werden, und so wird ein gottesfürchtiger Bau emporsteigen auf dem Grunde, den der Herr selbst gelegt hat und den keiner ungestraft verrücken darf." — Die dritte Predigt endlich weist nach, wie aus dem in den vorhergehenden begründeten richtigen Verhalten von Seiten der Eltern auch der rechte Gehorsam von Seiten der Kinder entstehen wird, welcher weder durch Furcht vor der Strafe erzwungen, noch durch Befriedigung eines voreiligen Verlangens nach Gründen erreicht werden kann, sondern einfach auf der natürlichen Ehrfurcht der Kinder gegen die Eltern, der Jugend gegen das Alter beruht, und welcher um des Segens willen, der aus einem durch ihn geordneten häuslichen Leben der ganzen menschlichen Gesellschaft erwächst, und aus pietätsvoller Billigkeit auch dann noch geleistet wird, wenn von einem eigentlichen Rechtsanspruche der Eltern auf den Gehorsam ihrer Kinder bei deren vollendeter Mündigkeit nicht mehr die Rede sein kann. — Wie tief aber Schleiermacher selbst von den Lehren, welche er in diesen unvergleichlichen Predigten verkündigt hat, durchdrungen war, wie von dem Geiste, welcher darin weht, sein eigenes Haus geheiligt und geweiht war, das bezeugt am herrlichsten die eben so erhebende als rührende Rede, welche der Einundsechzigjährige am Grabe seines Natha-

nael, seines einzigen Sohnes, zu halten, in seinem Glauben die Kraft fand (Predigten, IV, S. 880).

Im Spätherbste des Jahres 1833, dem letzten, welchen Schleiermacher erlebte, hat seine Gattin ihrem Sohne davon geschrieben, wie der theure Vater sich „immer mehr verkläre". Möge auch das Jahr der Säcularfeier seines Geburtstages sein Bild uns in verklärter Gestalt zeigen, gereinigt von den Entstellungen persönlicher Gunst und Ungunst, damit uns der volle Segen von Belehrung und Anregung zu Theil werde, welchen die Gottheit in das Leben und Wirken dieses seltenen Geistes, als ihres „auserlesenen Werkes", gelegt hat. Wir aber möchten durch diesen Versuch einer Darstellung seiner Bedeutung für die Pädagogik am liebsten dazu eine Anregung geben, daß auch die Pädagogen mehr und gründlicher mit ihm sich vertraut machen, als es bisher geschehen ist; zumal da es den Anschein gewinnt, als ob nicht nur die Feinde seines freien geistigen Strebens in ihrer beschränkten Sicherheit sich völlig über ihn hinaus zu sein dünkten, sondern als ob auch solche, welche seine Freunde zu sein sich rühmen, es bequemer fänden, so ganz gegen seine Art und Weise, sein Bild auf einer Parteifahne männiglich zur Bewunderung aufzustellen, als in das eigenthümliche Wesen seines Geistes und in dessen Schöpfungen mit eigener ernster und treuer Geistesarbeit sich zu vertiefen. **G. Baur.**

Schlendrian. Ein etwas seltsames Wort. Sicher ist seine Ableitung von schlendern, d. h. langsam, gemächlich, ohne Anstrengung gehen, wofür man in Schwaben und überhaupt Oberdeutschland schlenzen sagt. Niederdeusch: slendern, was nach Weigand (Wörterbuch) mit slen = Kraftlosigkeit zusammenzuhangen scheint. Balthas. Schuppius schreibt: „Schlentrian." Wie aber das Wort seine jetzige Form angenommen hat, ist weniger klar. Man kann dabei mit manchen an Jan = Johann oder Hans denken, also eigentlich Schlenderjan für Schlenderhans, wie auch z. B. Grobian, Dummrian für grober, dummer Hans zu fassen wäre, was auch dem sonstigen Gebrauche des gemein gemachten Namens Johannes nicht zuwider wäre (Prahlhans, Schmalhans ꝛc.). Dabei bliebe nur ungewiß, wie die ursprünglich persönliche Bedeutung des Namens sich in eine sachliche umgewandelt haben möge. Dürfte man der auch von Weigand angedeuteten Annahme, Schlendrian sei aus Schlendergang entsprungen, folgen, dann würde sich allerdings jede Schwierigkeit lösen; denn der nächste Sinn des Wortes wäre dadurch jedenfalls bezeichnet. Schlendrian ist, man deute ihn sprachlich so oder so, Schlenderei, ein schlenderndes, gemächliches, zweck- und zielloses Gehen, ein Wesen, bei dem man sich, statt zu gehen, gehen läßt. Göthe zeigt uns den Schlenderer im poetischen Bilde in seinem kleinen Liede: „Gefunden";

„Ich gieng im Walde
So für mich hin,
Und nichts zu suchen,
Das war mein Sinn."

Dem Dichter mag solches Schlendern als göttlicher Müßiggang zu gut gehalten werden; er findet sein Blümlein wohl ohne Suchen, und E. Mörike rühmt uns noch, eines seiner klangvollen Sonette flechtend, ausdrücklich, „wie schön Poeten ihre Zeit verschwenden." Aber anders ist das mit den prosaischen Leuten, die irgend eines ernsten Geschäftes zu warten haben, und das gilt denn ganz besonders von denjenigen Leuten, die das zunächst sehr prosaische Geschäft des praktischen Schulmannes zu treiben berufen sind. Fassen wir unsern Schlendrian darum etwas näher ins Auge.

1) Wer ist er?

Wir können ihn dem Obigen gemäs als ein bequemes, schlaffes, gewohnheitsmäßiges Sich-gehen-lassen bezeichnen, ohne klares Bewußtsein des Zieles, ohne ernste Aufbietung aller zu Gebote stehenden Kräfte, wobei man nicht darüber nachdenken mag, ob das eigene Thun und Lassen vernünftig, recht, zweckmäßig ist, und gegen jede Aenderung des einmal Gewohnten Abneigung empfindet. Sander

(Wörterbuch der deutschen Sprache) bezeichnet ihn als „die in denkträger Gemächlichkeitsliebe immer unverändert fortgeführte alte Weise." So zeigt er sich uns in den verschiedensten Geschäften und Verhältnissen des Lebens, im Gewerbs- und Hausstande, im Beamtenstande für Krieg und Frieden. Es giebt kein Amt und Geschäft, von dem des Regenten und seiner Minister an bis zum Dienste der geringsten Hausmagd herunter, das nicht schlendernd betrieben werden könnte und häufig auch so betrieben wird. Wenn das bei den Geschäften, die vorwiegend leibliche Kraft erfordern, wie dem des Bauern, des Handwerkers, schon bedenklich genug ist, und die Zeit mit Recht auch da immer mehr auf einen rationellen Betrieb hindrängt, wie viel mehr muß das erst da der Fall sein, wo es sich um ein Schaffen auf dem Gebiete des geistigen und sittlichen Lebens handelt! Und von dieser Art ist ja vorzugsweise das Gebiet der Schule, mit welchem wir es hier zu thun haben. — Doch treten wir ohne Umschweife in eine Schule Meister Schlendrians ein, etwa eine Dorfschule. Die Stunde des Schulanfangs hat geschlagen. Noch aber ist unter den versammelten Kindern laute Unterhaltung: Wo ist denn der Lehrer? Der weilt noch in seiner Familie; man ist ja nicht auf der Eisenbahn, wo auch die Minuten zählen. Endlich tritt er ein, von manchen kaum bemerkt. Die Wellen der Unterhaltung legen sich alsgemach. Der Lehrer sucht ein Lied zur Eröffnung des Schulgeschäftes. Die dadurch entstehende Wartezeit geht für nachbarlichen Gedankenaustausch nicht verloren. Jetzt hat er ein Lied, das paßt. Er beginnt mit den Kindern: „Womiet sohl iech Diech wohl lobehn", singt die Melodie von Anfang bis zu Ende mit, macht aber nach jeder Zeile ein Ständerlein zum Verschnaufen. Wunderlicher Mann! Wozu denn die Melodie immer wieder mit den Kindern singen, wenn sie ihnen schon bekannt ist? Laß sie allein singen und halte mittelst einer passenden Begleitung deiner Stimme den Ton! Aber so ists eben Brauch. — Und laß doch deine Kinder auch im Singen reden, wie sonst ein Mensch zu reden pflegt, nicht miet für mit, nicht sohl für soll. Und singe doch dein Loblied nicht im tempo mesto wie einen Grabgesang, und reiße doch nicht durch siebenmalige Ständerlein die Glieder der Melodie auseinander, wie wenn sie nicht zusammengehörten. — So sind wirs eben gewohnt, sagt Meister Jan.

Nun tritt ein Knabe vor und plappert einen Gebetsvers daher oder liest etwa ein Schulgebet aus einem Buche, eilend, um bald fertig zu werden. Wunderlicher Mann! Warum trittst du nicht selbst ein mit deinem Gebete für die Schule und ihre Arbeit? Warum das Priestergeschäft an ein Kind hängen? Warum lässest du die anderen Kinder sich nicht irgendwie, wenn auch nur mit einem Amen, betheiligen? — So haben wir es von je gehalten, so halten wir es. — Mittlerweile sind noch etliche Nachzügler eingetroffen und haben sich unberufen in ihre Plätze eingeschoben. Der Unterricht beginnt. Lesen. Das geht ja, wie geschmiert, glatt über alles weg. Ob ein Zeichen zu seinem Rechte komme, ob der Ton das rechte Wort treffe, kümmert wenig. Wer seinen Vers oder Satz gelesen hat, der ist draus. Selten eine Tonverbesserung, selten eine Frage mit dem Motto: „Verstehst du auch was du liesest?" — Die Memoriraufgaben. Jedes Kind spricht der Reihe nach seinen Spruch, Vers, Absatz. Wer fertig ist, treibt Denk- oder andere Uebungen nach Belieben. Und wie geschieht dieses Hersagen? Plappernd, leiernd, tonlos, außer wenn es das letzte Wort des Satzes gilt, und dabei je schneller, je besser. Hört es denn der Lehrer nicht? Fast scheint es so. — Nun die neue Aufgabe. Läßt er sie lesen? einzeln oder alle zusammen in richtigem Ton und Maß? weckt er mit etlichen Fragen das Verständnis des Gedächtnisstoffes? Wir hören nichts davon. — Nun kommt das eigentliche Lehren. Biblische Geschichte, diese Perle des Unterrichts. Der Meister erzählt und läßt erzählen, liest und läßt lesen, fragt ab und erklärt. Er wird wohl selbst ein wenig warm, er spricht erbaulich, fast gesalbt. Und doch — die Kinder werden nicht gefaßt, nicht hingenommen. Ihre Antworten zeugen, daß sie dies und das wissen, und doch, ihr Herz scheint nicht dabei zu sein. — Nun eine Pause. Hurr, geht es

über Tisch und Bänke in munterem Gedränge der Thüre zu und mit Donnergepolter die Treppe hinab. Derweil sehen wir uns die Schultafeln oder Subsellien an, und treffen überall Spuren, wie hier der jugendliche Beschäftigungs- und Verewigungstrieb sein willkommenes Material gefunden. Wir werfen zwischen den leeren Subsellien hindurch einen Blick auf den Fußboden, und finden ihn mit allerlei Abfällen von genießbaren und ungenießbaren Dingen besät. Der Lehrer hat das alles so angetroffen, er hat sich daran gewöhnt, er sieht es nicht mehr. — Sie kommen wieder, die munteren Insaßen. Jetzt ans Rechnen. Der Lehrer nimmt seinen „Guth" oder sonst einen guten Freund zu Handen und läßt daraus Beispiel 1, 2 und 3 ꝛc. auflösen, bald mit mehr, bald mit weniger Klarheit und Geschick. Während des Kopfrechnens viel Zungengeschwirr. 2, 3, 4 Knaben und ditto Mägdlein haben die Lösung und beweisen sie; die andern sind Zuhörer und bilden den Chorus. Wenn er doch nur auch einen und den andern Choristen herausnähme und seinen Beweis führen ließe! — Tafelrechnen. Der Lehrer dictirt ein Beispiel, aber so schnell, daß es nur auf die Tafeln gesudelt werden kann; es ist ja nicht Schönschreiben an der Reihe, auch Rechtschreiben nicht! Darauf Lösung an der Tafel, und nun die Nachbildung. Wie flink die Falkenaugen rechts und links spähen und von der Tafel der Nachbarn sich guten Rath holen! Wie behende der Griffel über den Schiefer hinfliegt und kaum lesbare Zahlen hinwirft! Bei der Beweisführung wiederum Soli mit Chor. So eilt die Schaar von Beispiel zu Beispiel, von Capitel zu Capitel. — Nun etwas Realien: Geschichte oder Geographie. Die Kinder lesen im Lesebuch; der Lehrer erklärt und führt dies und das weiter aus. Fassen es auch die Kinder? Ist ihnen die und jene Thatsache, die und jene Beschreibung anschaulich? wird die gelehrte Sache wirklich aufgenommen? Es scheint so. Die Kinder antworten ja munter im Chor. Wir erlauben uns einige Fragen über Gegenstände, die vor einigen Wochen vorgekommen sind; siehe, da schweigt die Geschichte, und das damals besprochene Land ist terra incognita. Wie kommt das? — Wir errathen. Das ist eine Frucht der von der Bequemlichkeit des Lehrers zugelassenen, der Trägheit der meisten Schüler willkommenen Massenantworten. Die begabteren und aufmerksameren Kinder denken und antworten vor den schwächeren, trägeren und bald auch für sie. Die letzteren erlauschen mit wunderbarer Feinhörigkeit die Antworten der ersteren. Das ist der Chorus. Der Lehrer bringt die etwas formlosen Antworten, die fallenden Schlagwörter in entsprechende Satzfassung, bisweilen lüpft er den Kindern auch in freundlichem Entgegenkommen die Zunge und legt ihnen den Anfang der Antwort darauf, wenn es auch manchmal geht, wie mit dem Sitze des kleinen Zachäus. Der saß, nun wo saß er? — Auf einem M — Maul —" — ‚Maulesel!' — „Nicht doch; auf einem Maul — beer —" — ‚Maulbeeresel!' — Solche kleine Unschicke abgerechnet geht alles vortrefflich; der Lehrer ist von dem Fortschreiten seiner Schule erbaut und schlendert weiter. In wenig Wochen ist alles wieder verweht, und Meister Jan seufzt über die schnellvergessende Jugend, fragt wohl erstaunt und vorwurfsvoll: „Hab ich euch das alles nicht deutlich gesagt?" — Ja wohl, deutlich, vielleicht nur zu deutlich, mit vielen Worten, beredt, wie ein Buch, und doch verlorene Mühe! Gesagt, aber nicht gelehrt (wenn nämlich lehren so viel ist als machen, daß einer lernt), über sie hingesprochen, aber nicht in sie hineingebracht, geredet, aber nicht gepflanzt, gepredigt über die ganze Herde hin, aber nicht den A und B, den M und N, den X und Y nach seiner Art und Fassungskraft mit hereingezogen. — Wie kommt es doch, daß gerade die voransitzenden die eigentlichen Antworter und Leithämmel sind und die hinten sitzenden sind auch in Antworten und Leistungen dahinten? — Antwort: Jene sind die ersten in der Location, diese die letzten. — Aber sollten nicht die letzten die ersten sein, den Augen des Lehrers am nächsten unterstellt? — Wohl; aber das wäre gegen allen bisherigen Strich.

Man rüstet sich zum Schreiben. Einige dargelegte Gedanken sind in einem kleinen Aufsatze wiederzugeben. Wie gemüthlich sich die ganze Schaar dazu hinlagert, den linken Ellbogen weit in den Tisch hineingeschoben, wie sich die Häupter fast bis zur Schrift hinabneigen! Haltung von Feder oder Stift in allerlei Stil, der Zeigefinger in spitzem Winkel aufgerichtet! Sieht denn der Lehrer diese Augen und Brust bedrohenden Verkrümmungen, diese greulichen Pfoten nicht? und bemerkt er denn nicht, wie die Finger ihre Buchstaben hinfudeln? — Wohl. „Ich habe es ihnen schon 100 mal gesagt; aber es hilft alles nichts!" Ja wohl, gesagt. Die Trägheit ist eine Kraft, aber Worte sind zunächst — nur Worte. Kraft weicht nur der Kraft.

Wir gehen. Wer ist der Lehrer? Der Name thut nichts zur Sache. Das alles findet sich auch gerade nicht immer in einem Exemplar zusammen. Er ist eine Collectivperson. Seinen Geistesnamen dürfen wir schon verrathen: Schlendrian. Die Sache, die er benamt, ist eine sehr vielgestaltige Erscheinung. Sie breitet sich über alle Fächer des Unterrichts und der Erziehung, über das ganze Leben der Schule aus und blickt aus allen Ecken hervor. Aber sie durchzieht nicht bloß die Landschule. Gehen wir in die Stadt, besuchen wir die Latein-, die Real- und Gewerbschulen, die Gymnasien, ja wagen wir uns bis zur Hochschule hinauf, überall treffen wir auf Züge näherer oder entfernterer Familienähnlichkeit mit unserem Meister Schlenderjan, wenn gleich natürlich mutatis mutandis.*) Sobald irgend ein Verfahren, auch wenn es ursprünglich ein richtiges war, irgend eine Ordnung, die ursprünglich einen guten Zweck hatte, fortgeführt wird, ohne daß man sich bewußt ist, warum? ohne daß man sich Rechenschaft giebt, wozu eigentlich, und ohne daß man unterscheidet, wann, wie lang, wie weit es am Platz ist, sobald es fortgeführt wird, bloß weil es einmal da, weil man es gewohnt ist, kommt es zum Schlendrian, Göthe faßt diesen Gedanken mit Beziehung auf das Rechtsleben in den bekannten Worten seines Mephistopheles:

„Es erben sich Gesetz und Rechte
Wie eine ew'ge Krankheit fort;
— — Vernunft wird Unsinn, Wohlthat Plage;
Weh dir, daß du ein Enkel bist!
Vom Rechte, das mit uns geboren ist,
Von dem ist, leider! nie die Frage."

Wenden wir das Wort auf das Schulleben an, so erkennen wir darin einen wesentlichen Familienzug unseres Meisters. Wenn der Gymnasialprofessor den Text eines Classikers mit einer Fülle von grammatischen, kritischen und antiquarischen Bemerkungen überschüttet, daß das Wort des alten Meisters vor der Gelehrsamkeit seines auslegenden Jüngers fast verschwindet, wenn der Religionslehrer, statt die Grundwahrheiten des göttlichen Wortes und der Kirche klar und lebendig hinzustellen, sich in gelehrte Exegese oder religionsphilosophische Betrachtungen versteigt, wenn der Professor der Mathematik drauf losrechnet, unbekümmert, ob ihm die Mehrzahl seiner Schüler folgen könne oder nicht, wenn der Professor der Geschichte sich in pragmatischer Gründlichkeit und politischen Betrachtungen gehen läßt und darüber vergißt, daß er nicht Männer, sondern Knaben oder angehende Jünglinge vor sich hat, so werden wir nicht Unrecht thun, wenn wir ihn darauf ansehen, ob nicht auch er trotz seiner Vornehmheit der Familie der Schlenderer, obwohl vielleicht der geistreichen, angehören möchte; er thut so, weil er es so gewohnt ist, und fragt sich nicht mehr: ist mein Verfahren auch richtig? führt es zum Ziel? Selbst ein Mann wie Pestalozzi, der doch als pädagogischer Denker sicherlich nicht dem Schulschlendrian fröhnte, hat in praxi der Schlenderei einen merklichen Tribut bezahlt. Man lese nur z. B. den Bericht Ramsauers,

*) Zum Beweise, wie tief das gewohnte Schlenderwesen auch in der höheren Schule sich einnisten kann, verweisen wir auf „Briefe des ältern an den jüngern Schulmann" (C. L. Roth Kl. Schriften II. S. 49 ff.: „Das Herkommen und die Methode").

der als Schüler zu den Füßen desselben saß (Raumer Gesch. der Päd. II. 333 ꝛc.), wie er manchmal 2—3 Stunden lang in die armen Knaben hineinschrie, bis er heiser war und sie ermattet, von schleichenden und kriechenden Amphibien, von geschwänzten und ungeschwänzten Affen, so daß die Schüler am Ende immer nur die letzten Worte im Chore sprachen.

Hier, wie bei allen schlendernden Lehrern, das Sich-gehen-lassen, der Mangel eines festen, erreichbaren Zieles, einer klaren Zurückhaltung und Zusammenfassung der Kräfte, um die vorliegende Aufgabe gründlich und pünktlich zu lösen. Und doch, zum Beweise für die Proteusnatur unseres Jan, finden wir seine Züge gerade auch da wieder, wo der Unterricht, wohl nicht ohne Einfluß der Pestalozzi'schen Methode, erz-praktisch eingerichtet, ja jeder Schritt zum Ziele gewißermaßen gemessen und vorgezeichnet ist. Man denke z. B. nur an Textbücher (textbooks), wie sie in England und namentlich in Amerika in den Schulen gebraucht werden, wo die Arbeit des lehrenden Individuums, sei es Mann oder Weib, einfach darin besteht, eine Anzahl Fragen mit ihren Antworten zum Einlernen aufzugeben und dann abzuhören, wobei sogar die eigene Gelahrtheit des lehrenden Subjects Nebensache wird und das alte Wort: „docendo discimus" sich in neuer Weise erfüllen kann. Da sitzt vollends Meister Schlendrian auf dem Throne. Der Lehrer ist dabei, wo nicht ganz Maschine, so doch der Fabrikarbeiter, der die Maschine im Gang erhält. Diesem reinsten Schlendrianismus gegenüber tauchen indes in dem praktischen Amerika doch auch wieder sogenannte mündliche Lectionen (oral-lessons) auf, deren Name den obigen Vergleich mit einer Maschine vollkommen rechtfertigt. Fast könnte man an die Möglichkeit glauben, es möchte in dem erfindsamen Vaterlande der Nähmaschine das Textbuch noch einmal von einem Munde gesprochen werden, der keinem lebendigen Menschen angehörte.

Aber was sollen wir erst sagen, wenn selbst derjenige Stand, der vom Geiste seinen Namen trägt, gegen die Schlingen der Schlenderei nicht gefeit ist? Wir wissen ja leider, daß auch das ganze heilige Amt des Geistlichen schlendermäßig geführt werden könne. Davon hat auch die Schule etwas zu erfahren. Der Religionsunterricht, den der Geistliche als Vertreter der Kirche der Jugend zu geben hat, ist nicht selten plan- und ziellos, die Art seiner Behandlung abstract, trocken und für das junge Völklein ungenießbar. Es ist für einen wissenschaftlich gebildeten Mann keine leichte Aufgabe, mit Kindern lehrhaftig zu reden, und keine unwürdige Aufgabe, sich um diese Kunst ernstlich zu bemühen. Es gilt da eine Verleugnung, wie bei dem ungewohnten Sprechen in einer fremden Sprache. Der Mann, der diese Arbeit der Selbstverleugnung, sich in den Begriffskreis und das Fassungsvermögen der Jugend zu versetzen, scheut, muß es sich freilich dann auch gefallen lassen, daß seine Worte für die Kinder wirklich wie Worte einer fremden Sprache klingen und unverstanden bleiben. Was er sagt, mag ganz wahr und gut sein, aber er zielt nicht, er schätzt nicht, wie ein rechter Schütze thut, die Entfernung, so schießt er denn ins Blaue, er schlendert.

So finden wir denn unsern verdächtigen Freund, von seinen mancherlei Gestalten in der sonstigen Welt abgesehen, auch in der Schule in allerlei Erscheinungsformen, bald grob und plump, bald fein und zierlich, bald geistlos, bald mit dem Scheine des geistreichen Wesens angethan, bald an asthenischer Schwäche und Blutleere, bald an hypersthenischer Vollsaftigkeit leidend. — Je vielgestaltiger aber sein Wesen, desto näher tritt uns die Frage nach seiner eigentlichen Herkunft.

2) Woher kommt er?

Schlendrians Stammbaum reicht weit zurück; die Wurzeln desselben liegen tief im Innern des Menschen. Wir stoßen, wenn wir ihn bis zu seinem Ursprunge verfolgen, auf den Mangel ebensowohl an klarem Bewußtsein dessen, was dem Lehrer und Erzieher zu thun obliegt und wie er das auszuführen habe, als an einem thatkräftigen Willen zur geschickten und beharrlichen Verwirklichung des Erkannten. Klar-

heit und Energie, Eifer und Treue bis ins geringste hinein gehen ihm ab. Der Schlenderhans, bald mag er nicht denken, nicht beobachten, nicht aus den gegebenen Verhältnissen die nöthigen Schlüsse ziehen, und macht gedankenlos fort, wie er es von Anfang gemacht oder wie es Vater und Großvater getrieben, bald denkt er wohl und wüßte wohl, was zu thun, wohl auch, wie es zu thun wäre; aber die in ihm wohnende vis inertiae, die träge Neigung, in dem einmal gewohnten und geläufigen Wesen zu beharren, überwindet immer wieder die etwa gewonnene bessere Einsicht. Da ist dann keine rechte Uebersicht über das, was zu leisten ist, keine klare Beobachtung der jugendlichen Kräfte und Bedürfnisse, auf die gewirkt, für die gesorgt werden soll, keine naturgemäße Vertheilung des Stoffs, kein rechter Plan, nach dem gearbeitet, kein rechter Maßstab, nach dem gemessen wird. Man läßt sich gehen, man thut nach Dünken, bald zu wenig, bald zu viel, redet über die Köpfe der Kinder hinweg, weiß ihre Aufmerksamkeit nicht zu spannen, ihre Theilnahme für die Lehrgegenstände nicht zu gewinnen. Und ist etwa auch die Einsicht vorhanden für das, was und wie es noth thut, so fehlt es an dem geistig Geschürzt- und Gegürtetsein, an der Bereitheit, den Bewegungen des jungen Geistes in alle Stellungen nachzugehen und nicht zu rasten, bis er irgendwie von der zu zeigenden Wahrheit berührt worden ist.

Wir treffen beim Schlendrian in der Schule auf eine ähnliche geistig-sittliche Gebundenheit, wie bei dem Schulpedanten (s. Pedanterie) angedeutet ist; nur besteht zwischen beiden der Unterschied, daß sich hier eine gewiße Kraft und Energie zeigt, die sich nur eben auf das Kleinliche und Nebensächliche wirft, doch aber hierin wenigstens etwas erkleckliches leistet, während dem Schlenderer eben die rechte, bis auf das Kleine und Geringe durchdringende Energie fehlt, und so alles, Großes und Kleines, lottert und schlottert, nirgends ein verhältnismäßig fertiges Ganzes, das eine feste Grundlage zu einem tüchtigen Weiterbau abgeben könnte.

Diese innere Gebundenheit oder auch Schwäche des Schlenderers, dieser Mangel an Selbstbeherrschung und Bemessung der jedesmal aufzuwendenden Kraft kann sich verschiedentlich äußern, jenachdem natürliche Begabung und Temperament verschieden sind. Der Sanguiniker schlendert anders als etwa der Phlegmatiker. Während dieser sich leicht von der Gewohnheit knechten und in eine langweilige Eintönigkeit ziehen läßt, daß er geht, wie des Färbers Gaul in der Mühle, oder wie jener fränkische Fluß, der (nach Schiller) nur fort fließt, „weil es so hergebracht ist", hat jener die Art des Schmetterlings, der von Blume zu Blume flattert, des Kindes, das sich durch jeden neuen Reiz auf seinem Wege aufhalten oder bald rechts bald links von seiner Richtung ablocken läßt. Der reichbegabte, der gelehrte und kenntnisreiche Schlenderhans schlendert anders als der von stiefmütterlicher Ausstattung. Hier ist gewöhnlich Schmalhans Küchenmeister und bringt nur eben, was er hat, während jener vor seinen Schülern allerlei Flunkerei und Luxus treibt und immer wieder aus seinem Schatze hervorlangt, was nicht zur Sache gehört. Aeltere Schüler wissen das nicht selten auszunutzen, verlocken den redseligen Lehrer bald da, bald dort zu einer Digression und haben des hinterher ihren Triumph. An Bildern von solchen Schlendergängern, die dann darüber genossen werden, fehlt es, unserer Erinnerung wenigstens, nicht. Der Fall tritt immerhin wohl nur in Schulen mit gereifteren Söhnen und Töchtern ein; die Kinder der jüngeren Classen oder der Volksschule wissen sich in anderer Weise zu trösten.

Gefördert kann das natürlich bedingte Schlenderwesen werden durch mangelhafte Aus- und Vorbildung. Dem Zögling einer schlendernden Schule wird es schwerer werden, sich vor diesem Wesen zu bewahren als dem, der Unterricht und Schulerziehung eines willens- und thatkräftigen, dabei maßvollen Lehrers genossen hat; denn die Art, wie der künftige Lehrer selbst gelehrt, gebildet, gewöhnt wird, ist von großem Einfluß auf seine künftige eigene Schulthätigkeit. Jeder Lehrer wirkt, auch ohne daß er es will, vorbildlich. Daher ist die Persönlichkeit und Art, wie der Lehrer

von Schulamtslehrlingen seinen Unterricht treibt, von unberechenbarem Einflusse für den künftigen Lehrer. Wenn z. B. ein Seminarlehrer (exempla sunt odiosa) Jahr ein Jahr aus sein Heft abliest resp. abdictirt, Jahr für Jahr den Unterricht in derselben Weise giebt, mit denselben Beispielen, Witzen ꝛc., wenn er sein Lehrbuch der Geschichte, Geographie oder was es sonst sei, Abschnitt für Abschnitt aufgiebt und wie ein amerikanisches Textbuch abfragt, „damit ihr seht, daß er nichts sagt, als was im Buche steht", so ist Meister Schlendrian nicht weit, und eine längere Amtsführung eines solchen Mannes wird nur begreiflich, wenn man der Vermuthung Raum giebt, es möchte auch noch weiter hinauf nicht ganz richtig damit stehen. Wer nicht mustergiltig zu lehren und mit jeder Lehrstunde zugleich ein lebendiges Beispiel, wie gelehrt werden soll, zu geben vermag, der sollte kein Lehrerbildner sein wollen oder — bleiben dürfen. Die lebendige Methodik ist die wirksamste.

Der Schlendriansſinn wird weiter genährt, wenn sich ein Lehrer der weiteren Belehrung oder geistigen und sittlichen Anregung verschließt, nicht liest, nicht mit Amtsbrüdern über Gegenstände seines Faches verkehrt, kurz nicht vorwärts zu kommen sucht. Der Käfer als solcher wächst nicht mehr, er ist fertig. So giebt es auch käferartige Lehrer, und in ihrer Stellung den Unmündigen gegenüber liegt allerdings einige Versuchung zu solcher Art. Auch begabtere Naturen und gute Methodiker sind, eben wenn sie sich als solche fühlen, vor dem Banne der Schlenderei nicht sicher. Je gewisser sie ihrer Sache sind, je gewandter sie ihre beste Methode zu handhaben verstehen, desto eher sind sie versucht, sich auf ihre Methode zu verlassen, die wechselnde Art der Kinder aus den Augen zu verlieren und so in ihrer eigenen Kunst sich fangen zu lassen, die sie nach und nach gewohnheitsmäßig üben. Auch der Meister darf sich der Vielseitigkeit der jungen Menschennatur gegenüber nicht schämen, noch zu lernen und sich selbst immer neue Aufgaben zu stellen.

Eine besondere Gefahr, in das Fahrwasser der Schlenderei zu gerathen, liegt in der Regelmäßigkeit, welche die Unterrichtung und Gewöhnung von Massen erfordert, wie sie unsere Schulen gewöhnlich bieten. Das junge Völklein bedarf einer gewißen Gleichmäßigkeit in der Behandlung, die, so weit es Aeußerlichkeiten betrifft, an die soldatische Uniformität hinstreifen darf. Dazu kommt noch in vielfach, oft bis zu einzelnen Jahrgängen gegliederten Schulen auch die Einerleiheit der Alters- und Entwicklungsstufe, welche stets eine im ganzen gleiche Behandlung des Lehrstoffs verlangt. Da liegt es nahe, in einen gewißen Mechanismus zu gerathen und das Lehrgeschäft auf die Dauer nicht mit der inneren Sammlung, Lebendigkeit, Frische und Freiheit zu treiben, die doch für jeden neuen Jahrgang erforderlich ist. (Ob nicht die Schulleitung das ändern und manchmal eine erfrischende Abwechslung schaffen könnte? Nicht überall hat der Lehrer so wie in Württemberg ein jus quaesitum nicht nur auf seine Besoldung, sondern auch auf seine Classe. D. Red.)

Vielleicht dürfen wir hier auch des natürlichen Alters gedenken. Während das frühere Mannesalter mit seiner natürlichen Frische und Thatkraft von der hypersthenischen Art der Schlenderei bedroht ist, die sich im Aussprudeln ihrer etwaigen Ueberfülle gehen läßt und mit ihrem Reichthume nicht weislich zu wirthschaften versteht, kann das spätere mehr und mehr von einer gewißen Asthenie beschlichen werden. Es ist seiner Natur nach ruhiger, conservativer, verliert an Beweglichkeit und Schnellkraft, kommt wohl auch in eine gewiße Abstumpfung, Bequemlichkeit und Steifigkeit, so daß alles neue ihm unangenehm wird. Warum sind Großväter so häufig so schlechte Erzieher ihrer Enkel? Das Herz des Alters scheint sich nach und nach für das Verständnis und Bedürfnis der Jugend zu schließen, wie wenn ein Mensch nur einmal in seinem Leben das große Geschäft der Kindererziehung richtig vollziehen könnte. Es scheint mehr und mehr an Fähigkeit zu verlieren, sich in andere, und besonders in die Jugend so hinein zu denken und hinein zu leben, wie sie es, wenn sie recht gelehrt und gezogen werden soll, bedarf. Dabei thut es freilich immerhin die Natur nicht allein.

Wo der Geist gewohnt ist, über Natur und Fleisch zu herrschen, da wird auch das Alter seine versteifende Macht nicht so bald beweisen können, — und umgekehrt. Es giebt auch in der Schule greise Jünglinge und junge Greise. Leider wird nur auch in Belassung wirklich altersteif und lebensmüde gewordener Lehrer in ihren Stellen viel geschlendert. Mehr noch aber, als in solchen und ähnlichen äußern Umständen wurzelt der Schlendrian in dem Mangel eines gesunden Geistes- und Herzenslebens. Wo der Geist der rechten inneren Freiheit, der Geist der kindlichen Gottesfurcht, der Liebe Gottes und Christi, der Geist der Treue vor dem Herrn fehlt, die es auch mit dem Geringen und Kleinen ernst nimmt, da kann auch, ehe er es denkt, der Bann Schlendrians über den Lehrer kommen, unter dem er am Ende seinen Schulkarren zieht, ohne viel darnach zu fragen, ob das junge Volk viel oder wenig davon habe. Wo noch Eigenliebe, Gefallen an sich selbst und seiner Weise das Herz füllen, wo das Herzensleben des Lehrers anderswo ist als in der Schule und bei seiner lieben Jugend, wo er seine Schularbeit nur abmacht, wie ein Taglöhner, wo die Liebe zu den vom Herrn so hoch gehaltenen Kleinen abgeht, da ist es kein Wunder, wenn auch der Unterricht mehr und mehr geistlos, leblos, sorglos wird und dem schlendernden Mechanismus verfällt. Der alte Herzensmensch, der nichts vernimmt noch will von dem allein frei machenden und haltenden Gottesgeiste, das ist am Ende der Urvater Schlendrians in der Schule, im Haus, Erziehung und sonst im Leben. Dies führt uns auf die weitere Frage, was es damit auf sich habe.

3. Was wirkt er? Meister Schlendrian sieht sich nicht bösartig an; er ist vielmehr, was man sagt, ein guter Mann. Er lebt und läßt leben. Aber trotzdem nennen wir ihn einen Feind der Schule, ja einen rechten Erzfeind; denn er beeinträchtigt eben so die geistige als die sittliche Bildung der Jugend. Die geistige Bildung, schon, was die formale Seite derselben anlangt.

Bei jedem Lehrgegenstande, dem einen mehr, dem andern weniger, ist Gelegenheit und Aufforderung geboten, die höheren und niederen Kräfte des jungen Geistes zu fassen, zu üben, zu stärken, auch abgesehen von dem materiellen Ertrag desselben. Der gewissenhafte Lehrer wird bei allem seinem Lehren das Denken seiner Schüler in Anspruch nehmen und darauf hinarbeiten, daß der Lehrstoff nicht bloß gedächtnismäßig, sondern mit möglichstem Verständnis aufgenommen werde und so als Nahrungsstoff sich im Geiste anlegen könne. Der Schlendrian fragt wenig darnach, ob die Kenntnisse, die er den Schülern beizubringen hat, in einer die eigene Thätigkeit reizenden Weise beigebracht werden. Verstanden oder unverstanden, er übergiebt sie entweder einfach dem Gedächtnis, oder er denkt ihnen, oft in vielen und breiten Worten, vor und überläßt ihnen aufs Gerathewohl das Nachdenken. Diese denken dann freilich wohl, aber oft ganz andere Dinge, als der wortreiche Lehrer ihnen vordenkt. Ob das an dem Stoffe der deutschen, oder der Latein- oder Realschule oder des Gymnasiums, ob es über dem Inhalte der Fibel oder der Bibel, der niedern Arithmetik oder höhern Mathematik, ob es über dem Stoffe des Spruchbuchs und Katechismus oder über Homer und Horatius geschieht, das ist im ganzen nichts wesentlich anderes. Die Schlenderei schädigt also die formale Geistesbildung; sie macht sich aber auch sehr fühlbar in Beziehung auf das Materiale des Unterrichts. Die Schüler gewinnen bei schlenderhaftem Unterrichte, von anderem abgesehen, keine innere Theilnahme an den Lehrgegenständen, darum auch keine rechte Freude daran, ja verlieren sie eher, wo sie anfangs vorhanden war. Wie sehr aber ein tüchtiges Fortschreiten von der innern Theilnahme der Schüler bedingt sei, ist bekannt. Ohne sie bleiben die Kenntnisse mangelhaft, die ganze Schulbildung wird ungründlich, unzusammenhängend, oberflächlich. Es wird dies um so mehr der Fall sein, wenn der Lehrer — und das pflegt bei dem Schlenderer häufig zu geschehen — seinen Stoff nicht gehörig abtheilt, ihn nicht gehörig nach den Kräften der Schüler bemißt, für den Aufbau nicht umsichtig vor- und unterbaut oder, was besonders wichtig, in der Beantwortung seiner Fragen

keine verständige Zucht übt, sondern Massenantworten zur Regel werden läßt, während sie bloß für gewiße Fälle zugelassen werden sollten. Das Ergebnis ist ein auffallendes Zurückbleiben der mittleren und schwächeren Naturen, abgesehen davon, daß den Schülern mit der Pflege der Einzelantworten zugleich auch die Möglichkeit entzogen wird, durch sprachlich richtige, laute, allen vernehmliche Antworten die Probe über die Richtigkeit ihrer Lösung der Frage zu geben. So wird über der Masse der einzelne vergessen, besonders der schwächere, langsamere; bisweilen aber fällt unser Mann auch wieder in den entgegengesetzten Fehler, bleibt an einzelnen hangen und läßt, ein guter Hirte zwar, aber kein guter Lehrer, dem einen verlorenen Schäflein nachgehend, die 99 in der Wüste. Auf alle zu blicken und doch auch das einzelne nicht dahinten zu lassen, das nimmt viel Aufmerksamkeit des Lehrers, viel Umsicht, viel Selbstbeherrschung, Treue und Weisheit, die richtige Mitte zu halten, in Anspruch; aber das alles ist nun gerade nicht Schlenderhansens Sache. Die Sache wird noch schlimmer, wenn er während des Unterrichts, wo es sich um vortragendes und mit Fragen untermischtes Lehren handelt, beständig — was nichts unerhörtes an niederen und höheren Schulen ist — im Lehrzimmer wie ein Spaziergänger auf- und absteigt und mit der Regelmäßigkeit des Königs der Thiere im Käfig hin- und herschlendert. Wer sich gerne auf das Beispiel berühmter Männer beruft, mag Pestalozzi dafür anführen, der nicht bloß lehrend oder sonst zu den Kindern redend auf- und abgieng, sondern, wie Ramsauer von ihm sagt, „ohne Halstuch, ohne Rock in bloßen Hemdärmeln wie wild in der Stube herumrannte." Aber es gehört zu der heiligen Ironie des göttlichen Waltens, daß große Dinge oft durch die Unwürdigen geschehen. Der Reformator der Volksschule war ein Mann, der nach seinem eigenen Geständnis „wirklich weder recht schreiben, noch lesen, noch rechnen konnte!" Der Vater der neuen Lehrmethode als Praktiker ein grundschlechter Lehrer! Wer sich aber auf ihn berufen wollte, der müßte wenigstens auch Pestalozzis Herz voll tiefer, aufopfernder Liebe mitbringen. — Wir reden das vom leibhaftigen Schlendern namentlich auch den Pastoren zu Gehör, die in ihren öffentlichen Katechisationen alles ambulando abmachen zu müßen glauben und keine Ahnung davon zu haben scheinen, was je und je sogar im Gotteshause vorgehen kann, während sie einem Theil ihrer Katechumenen die Kehrseite zuwenden. Bis zum Tanzen ist's schon, wie wir aus sicherer Quelle wissen, gekommen, von anderen Possen und Unarten zu schweigen. Das Auge ist bekanntlich eine starke Waffe des Thierbändigers. In ihm liegt eine Herrschermacht. Ein Lehrer mit blöden Augen entbehrt viel. Ein scharfes und — was freilich mit dazu gehört — pädagogisch sehendes Auge überfliegt stets die ganze Heerde, bemerkt jede Bewegung, winkt da und dort mit einem Blick und hält dadurch mit die Schaar in Aufmerksamkeit und Zucht. Dieses großen Vortheils begiebt sich der Spaziergänger in der Schule, selbst wenn er sonst kein Schlenderer ist. Wie erst, wenn sich innere und äußere Schlenderei zusammenthun!

Was die Ergebnisse des Unterrichts betrifft, so sind diese gewöhnlich in denjenigen Fächern, die mehr auf äußerer Uebung beruhen, wie Lesen, soweit es sich um dessen Richtigkeit und Fertigkeit handelt, Schön- und auch Rechtschreiben, oder die vornehmlich das Gedächtnis beanspruchen, wie Memoriren, wenigstens nach Festigkeit und Sicherheit, Formenlehre, niedere Grammatik überhaupt, die materiellen Grundlagen zu Geschichte und Geographie in Namen, Zahlen ꝛc. erträglich, oft gut besorgt. Aber wo es sich mehr um Dinge handelt, die eine geistanregende Behandlung verlangen, Verständnis fordern oder Einsicht und Geschmack, da fehlt es, und selbst in Dingen, die scheinbar ein mechanisches Betreiben noch am ersten zulassen, wird man doch Schönheit, Feinheit und verhältnismäßige Vollendung vermissen. Dem Lesen wird es an guter Betonung im Ausdruck, dem Schönschreiben etwa an Fluß und Zusammenhang fehlen. Die auswendig gelernten Stücke werden unschön, leierhaft und eben auch schlendernd, ohne Beachtung des Sinnes, der Gegensätze, der darin waltenden Empfindung hergesagt. In den Sprachen fehlt die Freiheit des Ausdrucks, die Gewandt-

heit, den Gedanken der fremden Sprache in die heimische oder der heimischen in die fremde umzudenken, den poetischen Ausdruck auf seinen sachlichen Gehalt zurückzuführen, von einer Zeit, von einem Lande sich ein richtiges, zutreffendes Bild zu machen, auch das, was wirklich gedacht und gewußt wird, in sachgemäßem Ausdrucke, sei es mündlich, sei es schriftlich wieder zu geben. Den Jahrgängen einer Schule, die ein Jahr oder etliche in der Hand eines Schlenderers gewesen sind, geht es oft lange nach, und wenn gar diese Art in einer niederen oder höheren Schulanstalt zur Herrschaft gelangt, wird oft unheilbarer Schaden angerichtet. Manche Gemeinde ist schon durch die geist- und leblose Amtsführung eines Schlendrian, der ihr, wie das kommen kann, vielleicht auf ein Menschenalter hindurch gelassen war, auf ein weiteres Menschenalter hinaus verdummt worden. Das gemeindliche, das wirthschaftliche, gewerbliche, häusliche, vaterländische Leben empfindet die übeln Folgen davon und bleibt um so sicherer in dem altgewohnten und ohnehin so zähen Schlendrian des urväterlichen Herkommens hangen. Namentlich hat auch das geistliche Amt den Mangel an Uebung in geistigen Operationen oft schwer zu empfinden, da sich natürlich die angewöhnte Denkscheu und Denkfaulheit auch auf dem Boden der religiösen Wahrheit als ein schwer zu besiegendes Hindernis darstellt, und dies um so mehr, als sich mit den Nachtheilen, welche das geistige Leben an Wissen und Erkenntnis durch den Schlendergang des Lehrers erleidet, auch allerlei Nachtheile für das sittliche Leben vergesellschaften.

Wenn die junge Kraft nicht geübt, wenn die geistige Thätigkeit nicht gespannt, wenn der Wille nicht zu fleißiger Arbeit gespornt, zu ausdauernder Anstrengung gezogen und gewöhnt wird, so ist dieses lucrum cessans auch zugleich ein sittlicher Schaden, denn fleißiges Lernen ist auch eine sittliche That der Jugend, und es ist schlimm, wenn die Schule nicht das Ihre dazu thut. Das ist aber eben eine der nächsten Folgen eines schlenderhaften Unterrichts, daß Herz und Liebe für die Gegenstände der Schularbeit nicht gewonnen wird. Daraus entsteht dann Unaufmerksamkeit, Unachtsamkeit und entweder dumpfes Brüten und Träumen oder Zerstreuung in Nebengedanken, Nebenbeschäftigungen, Spielerei, Geschwätz und sonstige Correspondenz mit Nachbarn und nicht selten noch schlimmere Dinge. Die gelangweilten Schüler suchen Kurzweil in ihrer Art. Sie verlieren darüber den Respect vor dem Lehrer und vor den Dingen, die er mit ihnen treibt; ein ernst- und andachtloses Wesen lagert sich über einer solchen Schule, wie eine böse, giftige Luft. Dem schlendernden Lehrer selbst ist es bei dem allem nicht recht wohl. Er sieht keine fröhlichen, sicheren Fortschritte, wird entweder muthlos, als sei mit den Leuten überhaupt nichts anzufangen; oder er wird verdrossen, räth auf bösen Willen, wird ärgerlich, zornig, will mit Drohen, mit Schärfe und Strenge das Fehlende erzwingen, und entfremdet sich so die jungen Herzen vollends. Das Schlägerwesen, das in so vielen niederen Schulen, deutschen und lateinischen, immer noch spukt, hängt vielfach mit dem leidigen Schlenderwesen zusammen. Selbst die Streiche auf Hände und andere Theile des Leibes nehmen nach und nach eine Art Schlendergang an, eine gewiße Regelmäßigkeit, die ihre Wirksamkeit abstumpft. So wird die Zeit, die Lehrer und Schüler mit einander hinbringen, und die für beide Theile eine Zeit der Freude und des Segens werden könnte, eine Zeit des Aergers, die Lehr- und Lernarbeit eine widrige Last, da sich beide Theile nach Erlösung sehnen.

Die Schlenderei des Lehrers veranlaßt und duldet gewöhnlich auch Unredlichkeit verschiedener Art: Einbläserei, Abschreiberei, Heuchelei, Lügen in Wort und That. Seine Fahrläßigkeit hindert solche Dinge nicht, wenn sie geschehen, ja ruft sie geradezu hervor. Wir haben es aus dem Munde eines weiland Gymnasialschülers, der dem Herrn Professor Schlendrian vier Wochen hinter einander in der Stunde für deutsche Sprache immer wieder dasselbe deutsche Gedicht als ein angeblich neu gelerntes zur Recitation auftischte. Und Herr Professor nahm es jedesmal als solches zum großen Ergötzen der lauernden Rotte entgegen. Ein Schelmenstückchen für viele ähnliche, die auf seine Rechnung kommen. — Was Einblasen betrifft, so haben wir es selbst schon wieder-

holt erlebt, daß ein schlendernder Lehrer, weit entfernt, dasselbe als eine Schulsünde zu verfolgen, selbst die vom Visitator erwartete Antwort einblies und sich so mit den Schülern zum Hintergehen desselben verband! — Selbst bis auf das Aeußere, bis auf Haltung des Leibes, des Stifts, der Feder erstreckt sich die Indolenz, welche sich nach und nach aus dem Schlenderwesen herausbildet. Auch diese Dinge sind nicht ohne sittliche Bedeutung. Sie verlangen Selbstbeobachtung, Selbstverleugnung, wenn auch im Kleinen. Eine Schule in regelrechter Haltung während des Schreibens bezeugt allein schon einen durch sie hingehenden, sie durchherrschenden und versittlichenden Willen. Diese Haltung ist ein Stück Selbstbeherrschung, Ueberwindung der fleischlichen Bequemlichkeit und beweist damit einen von den vielen kleinen Siegen, die zum sittlichen Wachsthum des Menschen gehören. Der Lehrer, der auf solche Dinge nicht achtet, giebt eben hierin dem Fleische gewonnen Spiel; kleine Siege oder Niederlagen helfen aber größere vorbereiten.

Am heillosesten und giftigsten tritt das mehrbesagte Wesen hervor da, wo der Lehrer dem Höchsten und Heiligsten, was die Schule zu pflegen hat, dem Worte Gottes gegenübertritt. Wie treibt solch ein Schlenderer z. B. das Bibellesen? Welch ein Stoff, welch' eine Gelegenheit, Geist und Gemüth, der Jugend zu fassen und zur Ehrfurcht vor dem großen Gott und seinem Thun zu leiten! Meister Schlendrian läßt der Reihe nach, Vers für Vers lesen, kramt derweil in Heften, schreibt geschwind einen Brief oder Noten, musikalische nämlich, nicht etwa disciplinarische, geht wohl auch zum Zimmer hinaus und läßt derweil die Maschine laufen. Oder er hört Bibelsprüche oder Liederverse ab. Wüßten wir es nicht aus sicherer Quelle, wir würden es kaum glauben, daß unser Jan in einer Lateinschule indessen Zeitung zu lesen pflegte oder die „Gartenlaube," während die goldenen Worte, Sinn oder Unsinn, daherrasselten. Wie der eigentliche Religionsunterricht in der Schule, wie der Vortrag der biblischen Geschichte, wie die Auslegung des Katechismus beschaffen sein werde, läßt sich demnach vermuthen. — In der höheren Schule weiß sich freilich dieser Schlendergeist, der das wahre Bedürfnis der Jugend sich nicht vergegenwärtigen mag, in mancherlei Weise zu vermänteln. Man anticipirt die Universität, man treibt das N. Testament nach dem Grundtexte mit philologischer Genauigkeit; aber das Herzens- und Gewissensleben, das, wenn irgendwo in der Schule, so hier gefaßt werden könnte, bleibt unberührt.

Hier tritt der „gute Mann", der scheinbar harmlose Schlenderer erst recht als ein Feind der Jugend hervor; hier, wo es sich um das Allerheiligste der Schule handelt, tritt es besonders hell ins Licht, wie der Schlendergeist im tiefsten Grunde mit dem eigenen Herzens- und Gewissensleben des Lehrers zusammenhängt und eigentlich bloß Symptom einer tiefliegenden Krankheit ist. Diese ist der Mangel an demjenigen Sinne, der sich beständig vor seinem Gott und Herrn weiß, vor ihm wandelt und all sein Thun und Lassen im Lichte seines Wortes und Geistes prüft. Wem Christus zum inneren Gesetz und Leben geworden ist, der kann nicht schlendern, dem brennt das Herz in Liebe zur Jugend, in Eifer, die kurze Zeit auszunützen, in Erbarmen gegen die Versäumten und Schwachen, in herzlichem Verlangen, der Jugend jedes Alters nach ihrem Bedürfnis zu dienen und zu nützen.

Vergegenwärtigen wir uns die Wirkungen des Schlendrians in Summa, so schmälert er die volle Wirkung des Schulunterrichts, bringt die Jugend um viele edle Schätze der Wahrheit und Erkenntnis, des Wissens und der Kunst, trägt den eigenen Schlendergeist der Ernstlosigkeit auch auf die Jugend über, verdummt und entsittlicht, und kann unter Umständen ein rechter Verderber der Jugend werden. Der Schlenderer gewinnt, da er der Jugend nicht mit hingebender Liebe entgegentritt, gewöhnlich auch deren Liebe nicht. Sie benützt seine Schlaffheit, seine fleischliche Nachsicht und Schwäche und hält den Verlust im Augenblick für Gewinn; aber im Herzen kommt keine wahre Achtung, keine Verehrung und Liebe auf. Ehrfurcht ist aber ein wich-

tiger Factor im jungen Herzen. Wer ihm diese nimmt, nimmt ihm viel. Und er selbst, der arme Schlenderer, fühlt den Rückschlag, den sein Wesen übt, in dem Mangel an tüchtigem Erfolge, in allerlei Unlust und Undank, den er, — ohne es gerade zu wollen — doch selbst gesät hat. Er muß auch seinerseits die Kraft des Wortes erfahren: „Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren." — Doch je gefährlicher der Feind, desto näher liegt die Frage:

4) Wie ist er zu überwinden?

Man kann allerlei gute Anweisungen und Regeln geben, z. B.: Wisse immer, was du sollst und willst. Bilde dich ernstlich fort. Bereichere deinen Geist durch Lesen. Laß dich anregen durch Umgang mit tüchtigen Amtsbrüdern. Wohne wo möglich von Zeit zu Zeit fremdem Unterrichte bei. Benütze namentlich Lehrproben bei Lehrerconferenzen, um auf methodische Tugenden oder Mängel aufmerksam zu werden. Gehe nie unvorbereitet an dein Schulgeschäft (vgl. Roth a. a. O. S. 60 ff.). Komm immer rechtzeitig. Bereite alles nöthige vor. Fange pünktlich an und höre pünktlich auf. Sei aufmerksam auf dich selbst, halte dich in der Zucht bis auf Wort und Ausdruck, Körperhaltung, Kleidung hinaus. Geize mit der Zeit, mache sie den Kindern kostbar, auch um ein Recht zu haben, mit Versäumniserlaubnissen kostbar zu thun. Treibe alles mit Ernst, Sorgfalt und von Herzen. Sei immer gesammelt, frisch, fröhlich, munter, jugendlich mit der Jugend. Pflege gute Gewohnheiten. Halte es auch mit Kleinigkeiten und Aeußerlichkeiten genau. Wache über den Seelen der Schüler. Nimm es mit Sünden, auch mit Schulsünden, ernst, z. B. mit Abschreiben, Benützung verbotener Hülfsmittel, Uebersetzungen und sonstiger Eselsbrücken. Solches und Aehnliches mehr kann man rathen und vorschreiben als Präservativmittel gegen die Schlenderei oder als Heilmittel gegen dieselbe, wo sie bereits angesetzt hat. Doch sind sie für sich im Grunde nur Palliativmittel, guter Rath für Gesunde, aber wenig nütze für den Kranken, den die Mahnung: Wandle! Sei stark! noch nicht von Lahmheit und Schwachheit heilt. Es kommt am Ende doch auf die Herzensstellung des Mannes an. Ist der Lehrer im Herzen für seinen Beruf und vor Gott bemüht, ihn treulich zu erfüllen, so mögen ihm solche und ähnliche Anweisungen immerhin heilsame Winke sein. Fehlt es aber an der tieferen Gewissenhaftigkeit, die vor Gott wandelt, am rechten Lehrerherzen und Hirtensinn, so werden solche Rathschläge schwerlich gründliche Hülfe schaffen. Hier hälfe nur eines, daß er von innen heraus ein anderer Mann würde, den ganzen Schlendrian des alten Menschen auszöge und sich im Geiste seines Gemüthes erneuern ließe. So vor allem innerlich mit dem rechten Sinne des Gehorsams gegen den Herrn angethan kommt auch eine mäßige, ja kleine Kraft zu einer gesunden, frischen, von Schlenderei und Pedanterei gleich entfernten und erfolgreichen Thätigkeit, während nicht selten auch große Kräfte und Gaben, die nicht auf diesem festen Lebensgrunde ruhen, ohne nachhaltige Wirkung zerfahren. Pedanterei und Schlenderei sind gewißermaßen Gegensätze, Pole einer aus ihrem rechten Lebensmittelpuncte gerückten Kraft, die eine mehr positiv, die andere mehr negativ. Die eine thut zu viel, die andere zu wenig; die eine ist ängstlich, peinlich, die andere gleichgültig; die eine geizend, die andere verschwenderisch. Indes nicht alles, was Schlenderei genannt wird, ist es auch, so wenig als alles, was Pedanterei heißen muß, auch immer solche ist. (S. diesen Art.) Man hat im Uebermuthe der Aufklärungs-, der Neuerungssucht, der Methodenschwärmerei schon manches als alten Schlendrian verrufen, was für alle Zeiten seine Berechtigung hat. Besonders ist dies schon bei den modernen Entchristlichungs- oder wenigstens Entkirchlichungsgelüsten unseren christlichen Schulen gegenüber hervorgetreten. Wer an der Jugend arbeitet, der treibt des Herrn Werk. Aber dieses Werk des Herrn besonders verlangt ein klares Bewußtsein dessen, was man will und soll, und ein thatkräftiges Halten an dem, was zum Ziele führt, also Dinge, die dem Wesen Schlendrians entgegen sind. Dem Lehrer in der Schule wie

dem in der Kirche gilt das ernste Wort des Herrn (Jer. 48, 10): „Verflucht sei, wer des Herrn Werk läßig thut!" **V. Strebel.**

Schleswig-Holstein. Die Geschichte des Unterrichtswesens in den Herzogthümern Schleswig und Holstein ist nicht ohne höheres Interesse. Sind auch nicht großartige Neugestaltungen auf dem pädagogischen Felde von hier ausgegangen, so waren doch Wolfgang Ratichius und B. Basedow Holsteiner, und in Kiel hat die Wiege der Katechetik gestanden. Auch abgesehen davon gewährt schon ein flüchtiger Hinblick auf das Streben dieser Gegenden ein nicht geringes Interesse. Ein tüchtiges Volk voll Achtung vor Bildung und Kenntnissen, ein Lehrerstand voll Regsamkeit und Wetteifer, Patrioten, die der Schule und der Durchbildung ihrer Lehrer ihr ganzes Vermögen zum Opfer bringen, ein Fürstenhaus, welches der Sorge für die Jugendbildung mit Vorliebe sich hingiebt und durch materielle Förderung wie durch gesetzliche Anordnungen dieselbe zu heben sucht, das sind jedenfalls Erscheinungen, die zu den erfreulichsten gehören, die dem Freunde der Jugend in der Geschichte begegnen können. Und der Kranz, den die Pädagogik auf den Sarg der Oldenburgischen Herrscher niederzulegen hat, ist unter denen, die ihre Gräber schmücken, gewiß der ruhmvollsten einer. Friedrich VI. war die Volksbildung Herzenssache und Hauptinteresse in den beiden letzten Jahrzehnten seines Lebens, Christian VIII. wandte den höheren Lehranstalten ein großes persönliches Interesse zu und wenn der Misbrauch der Schule für nationale Zwecke auch eine bleibende Anklage gegen Frederik VII. sein wird, so wird das Interesse für diese Geschichte dadurch nicht geringer. So darf denn das Land, ob klein und nicht eben andern vorleuchtend, doch als in sich fest geschlossen und auf jede bedeutende Bewegung im Schulfache aufmerksam und eifrig beflissen die Fortschritte anderer Länder sich anzueignen, wohl einigen Anspruch auf Beachtung haben.

Die Geschichte des Schulwesens der beiden Herzogthümer ist eine gemeinschaftliche: wie dasselbe von der Kirche ausgieng, so kam es auch zunächst derselben zu gute. Die Reformation findet die beiden Herzogthümer zu einer politischen Einheit unter einem Regenten verbunden, und so ist die älteste Schulordnung als ein wesentlicher Theil der ältesten Kirchenordnung eine gemeinsame. Und das ist sie geblieben trotz Spaltung der Herrscherlinien, wenn gleich 1850 bis 63 ihr eine Zerreißung zu drohen schien, und sich infolge dessen hie und da noch die Einheit vermissen läßt.

Vor der Reformation kann von einem Schulwesen der Herzogthümer nicht die Rede sein. Der Unterricht an den Domkirchen zu Schleswig, Hamburg (bis zum dreißigjährigen Kriege holsteinisch), Lübeck (1182 freie Reichsstadt, aber kirchlich mit den Herzogthümern verbunden), sowie die pädagogische Wirksamkeit der Klöster (8 in Schleswig, 14 in Holstein) ist kaum zu ermitteln. Auch in einzelnen andern Städten gab es wohl ecclesiae collegiatae und an denselben Schulen; s. Jessen, Hadersleben, Progr. 1866. Das dahin Einschlagende ist von Pastor Jessen in Grömitz in seinen Grundzügen des Schul- und Unterrichtswesens der Herzogthümer Schleswig und Holstein, Hamb. 1861. S. 60—107 wacker zusammengestellt, einem Buche, das überall mit Sorgfalt das ganze Unterrichtswesen der Herzogthümer entwickelt, und dessen Daten dieser Darstellung zum großen Theil zu Grunde liegen. Der zur Feier des katholischen Gottesdienstes nothwendige Sängerchor zwang, eine Zahl von jungen Leuten die lateinischen Psalmen lernen zu lassen, und bildete so den ersten Anknüpfungspunct für das Bedürfnis eines höheren Unterrichts, der aber wohl meist nur jungen Klerikern zu gute kam. Der Scholasticus der Domstifte war nicht allein der Vorgesetzte der etwaigen Schulen seines Sprengels, sondern hatte sie auch anzulegen, ihre Lehrer zu besolden, wie er denn auch Revenüen von denselben bezog. Besonderer Eifer dafür zeigt sich aber seitens der katholischen Geistlichkeit nirgends; die Laien suchen auswärts ihre Bildung. Es ist kein gutes Zeugnis, daß als 1252 die Bürgerschaft von Lübeck vom päpstlichen Legaten die Erlaubnis zur Anlegung einer Schreibschule auswirkten, die Geistlichkeit zehn Jahre lang die Durchführung zu verhindern

wußte. (Vgl. die etwas abweichende Erzählung in dem Art. Hansestädte Bd. III, 661. D. Red.) Auch in Hamburg gelang die Anlegung einer zweiten Schule neben der Domschule 1281 nur mit großen Beschränkungen. (Näheres s. a. a. O. S. 661 f. D. Red.) Was Privatunterricht einzelner Geistlichen gewirkt haben mag, läßt sich höchstens vermuthen. Den übrigen Städten des Landes eilte Kiel voraus, dessen etwas vor 1320 durch einen lübeckischen Geistlichen Heinrich de Culmine gegründete Schule an Graf Johann dem Milden einen liebevollen Pfleger fand.

So ist es denn allerdings charakteristisch, daß die erste bemerkenswerthe That der Reformation in den Herzogthümern die Gründung einer höheren Lehranstalt ist, der Schule zu Husum, 1527 gestiftet von den beiden Reformatoren Hermann Tast und Th. Pistorius im Verein mit den Kirchenvorstehern, und 1540 folgte das damals mit Holstein noch nicht verbundene Ditmarschen mit der Schule zu Meldorf nach. An beiden Stellen ward einem Rector nebst zwei Gehülfen die Leitung anvertraut. Diesen Schöpfungen aus Privatmitteln gegenüber erließ König Christian III. 1537 durch Luthers Freund J. Bugenhagen eine allgemeine Verordnung über das Schulwesen der Herzogthümer im Sinne der Reformatoren, von der das zweite Hauptstück der Kirchenordnung handelt. Bugenhagen schloß sich damit eng an Melanchthons Principien an, postulirte für alle Städte und Flecken eine Schule mit 3 bis 4 Lehrern, bezeichnete das Latein als Hauptgegenstand des Unterrichts, die Hinführung zu Gott und Christo als ihr Ziel und schrieb mit fester Hand den einzelnen Classen ihre Aufgabe vor. Auch eine erste Unterweisung im Griechischen erscheint in der obersten Classe, aber mit dem Beisatze: doch so, daß das Latein darüber nicht versäumt werde. Die Lehrkraft sollte concentrirt, die Winkelschulen und der Privatunterricht beseitigt werden: es existirte also dergleichen. Nach diesen Principien ward 1541 die Domschule in Schleswig neu gestaltet und geordnet, an die Spitze traten 3 Domherren, als Ludimagister, Subrector und Cantor nebst 4 paedagogi, so daß die Schule 5 Classen und 7 Lehrer bekam: der Rector erhielt 100, der Subrector 80, der Cantor 50 Gulden Gehalt. In Kiel erfolgte mit der Uebertragung des Patronats der Schule an den Magistrat 1534 eine Reorganisation derselben; Hamburg war schon 1529 seinen eignen Weg gegangen und kommt hier nicht mehr in Betracht. Die übrigen Orte brachten es augenblicklich nur zu Stadtschulen mit einem wissenschaftlich gebildeten Rector an der Spitze. Es ward aber auch von den Gegnern der Reformation ein Versuch gemacht, durch eine Schule der Bewegung der Zeit entgegenzuwirken, doch derselbe schlug in sein Gegentheil um. In Flensburg nämlich gründete der Franziskanermönch Ludolf Naamani, der von seinen Eltern ein großes Vermögen geerbt hatte, 1560, da die Stiftung eines Klosters unmöglich schien, ein Gymnasium trilingue et theologicum zur Bildung katholischer Theologen: aber König Friedrich II. bestätigte die Stiftung nur unter dem Vorbehalt, daß dem Rathe von Flensburg sollten Verbesserungen erlaubt sein, und Naaman mußte es erleben, daß seine Stiftung nach melanchthonischen Principien umgestaltet ins Leben trat, den 19. Juni 1567. Demnächst aber zeigte sich für die weitere Entfaltung des Schulwesens sehr eifrig der jüngere Bruder König Christians III., Herzog Johann der ältere, der 1567 in Hadersleben eine höhere Lehranstalt mit 5 Lehrern und 5 Classen schuf, nachdem er bereits ein Jahr zuvor in seinem Theile von Holstein aus den Mitteln des aufgehobenen Klosters zu Bordesholm eine Art Mittelanstalt zwischen Schule und Universität gegründet hatte. Sie sah vom Elementarunterricht ab und war ein Internat für 16 Alumnen und 12 Freischüler, die theils in den höheren Schulwissenschaften, theils in den Anfängen der Theologie unterrichtet wurden. Die Schule hat 99 Jahre bestanden, schwer leidend zuletzt unter der Roheit und Verwilderung der Sitten während des dreißigjährigen Krieges, bis sie 1665 aufgehoben, ihre Intraden für die Gründung der Universität Kiel verwandt, ihr letzter Rector P. Sperling zum Professor daselbst ernannt ward.

Mit diesen Stiftungen schließt für ein Jahrhundert das Bestreben, neue Schulen

zu gründen; aber vergessen dürfen wir hier nicht eines höchst bedeutenden Organisators und Schulmanns, obgleich ihm der wohlverdiente Ruhm nicht zu theil geworden ist. Das war Johannes Oldenburg aus Husum, Rector in seiner Vaterstadt von 1582 bis 1605. Er war der erste, der nach Melanchthon und J. Sturm ein neues Princip geltend machte, indem er in seiner Designatio classium, Schulordnung für Husum, (1588), die viel treffliches, viel von Sturm entnommenes enthält, wie er denn selbst erklärte, von den gelehrtesten Männern entlehnt zu haben, im Gegensatz zu dessen Princip, lateinisch redende Schüler zu Tage zu fördern, auf die Nothwendigkeit hinwies, die Muttersprache zu pflegen. Der Lehrer, sagt er dort, construire die Sätze, ehe er sie übersetzt, und dann gebe er die deutsche Uebersetzung in möglichst sorgfältigen und gewählten Worten, damit die Knaben die guten Ausdrücke nicht nur der lateinischen, sondern auch der Muttersprache kennen lernen, und später: deshalb, wenn irgendwo sonst, so ist sicherlich hier Mühe darauf zu verwenden, daß der Gebrauch der Muttersprache gebessert werde. So findet sich schon 40 Jahre vor Ratichius der gute und wahre Theil von dessen Princip ausgesprochen. Ueber das ganze treffliche Werk, das leider seine Wirksamkeit auf die Schule, der Oldenburg vorstand, beschränkte, s. O. Kallsen, Programm der Gelehrtenschule Husum 1867.

Bald nach Oldenburgs Zeit wird die Volksschule Gegenstand der Fürsorge der Fürsten, wie die Verordnungen über die Kirchenvisitationen zeigen; aber im ganzen hob sich das Schulwesen hier nicht und der dreißigjährige Krieg lähmt und zerstört auch hier die Bewegung der Geister. Aber aus der dadurch in ganz Deutschland überhand nehmenden Roheit und Verwilderung raffen sich die Herzogthümer durch eine glänzende That auf. Herzog Friedrich III. von Holstein-Gottorp verschaffte sich 1659 von Kaiser Ferdinand III. die Ermächtigung, eine Universität zu errichten, und sein Sohn und Nachfolger Christian Albrecht eröffnete dieselbe den 3. Oct. 1665 zu Kiel. Die königliche Linie, die anfangs gemeinschaftlich mit ihm gestrebt hatte, zog sich nachher zurück, aber die Stadt Kiel brachte ansehnliche Opfer, die Landschaften Eiderstedt, Ditmarschen, Amt Tondern und Nordstrand steuerten zur Errichtung eines Convictoriums für arme Studirende bei und die Einkünfte der aufgehobenen Schule zu Bordesholm wurden zur Begründung der Universität verwandt.

Die Volksschule ward von der fortdauernden Leibeigenschaft, zum Theil auch von dem Eindringen des Hochdeutschen als Kirchen- und Schulsprache zeitweilig niedergedrückt, doch beginnt auch für sie mit der Rendsburger Synode 1726 eine bessere Zeit; Verordnungen suchen den deistischen und materialistischen Einflüssen des Auslandes zu steuern; namentlich aber wendet sich in dieser Zeit die Aufmerksamkeit der Gelehrtenschule zu, in deren Lehrplan Geschichte und Geographie aufgenommen werden. Im J. 1730 schuf Christoph Gensch von Breitenau durch ein Vermächtnis von 10,000 Rthlr. Spec. (15,000 Thlr. pr.) die Schule zu Plön. Um dieselbe Zeit errichtete König Christian V. nicht ohne Seitenblick auf die herzogliche Universität Kiel auf Antrag des Präsidenten von Schomburg ein Gymnasium academicum zu Altona, mit einem Professor für jede Facultät, auf dem biblische Theologie, populäre Dogmatik, Einleitung ins A. u. N. Testament, philosophische Propädeutik, Logik, Rechtsphilosophie, Geschichte der Philosophie, Physik, Botanik, Literärgeschichte sollten getrieben werden. Ein Pädagogium ward damit in Verbindung gesetzt und die Obhut beider einem Gymnasialcollegium anvertraut. 1747 ward auch die lateinische Schule in Glückstadt auf eine höhere Stufe gehoben. (Rendsburg errang erst 1818 durch eine Reihe von Opfern, die seine Bürger darbrachten, eine Gelehrtenschule und schloß so den Kreis der höheren Bildungsanstalten des Landes ab.)

Aber vor allem ist die Rendsburger Synode von 1726 wichtig, weil von ihr ein Aufschwung und definitive Ordnung des Volksschulwesens ausgieng. Die Schulen wurden durch dieselbe speciell unter die Pröpste gestellt, so daß ohne des Propsten Genehmigung kein Küster einen Substituten halten, niemand eine Schule eröffnen

durfte. Die großen Kirchspiele werden in Schuldistricte getheilt und in jedem derselben eine Schule gegründet, die Kinder sollen auch im Sommer zur Schule angehalten werden und wenigstens einen Tag zur Katechismuslehre erscheinen. In den Städten wird auch auf Mädchenschulen Bedacht genommen, die adligen Güter durch die Superintendenten zu der gleichen Ordnung herangezogen. Durch eine Reihe von Erlassen suchte auch die herzogliche (großfürstliche) Regierung den Schulbesuch zu heben durch Strafandrohungen gegen die Schulverächter. Als Schulzeit ward die Zeit von Allerheiligen bis Ostern festgesetzt, Achtsamkeit auf die Wahl der Lehrer empfohlen, das Recht sie abzusetzen der Gemeinde abgesprochen. Die Lehrer dürfen 2 Kühe auf die Gemeindeweide schicken, sind von Hof- und Jagddiensten befreit, dürfen neben ihrem Dienst ein Handwerk treiben, aber keinen Gesellen darauf halten. Die Landbesitzer werden zu Leistungen an die Schule verpflichtet, gleichviel ob sie Kinder haben oder nicht. Die Schulpflichtigkeit reicht für den Knaben vom 10. bis 16., für das Mädchen bis zum 15. Jahre. Dem Lehrer, der sich tüchtig beweise, wird Beförderung zu einträglicheren Stellen zugesagt. In den Städten wird an der Hauptschule dem Lateinischen einige Rechnung getragen; der Schultag beginnt mit Gesang und Gebet. Morgens wird ein Capitel aus dem Alten, Nachmittags aus dem Neuen Testament gelesen.

So sehr aber auch in Schulsachen die verschiedenen herrschenden Linien Hand in Hand miteinander giengen, dennoch beginnt auch für die Schule mit der Vereinigung der sämmtlichen Landestheile unter dem dänischen Scepter 1773 eine neue Epoche. Da fiel die Universität an die königliche Linie und hatte sich von Seiten derselben einer Pflege zu erfreuen, welche die Chronik der Universität von 1855 als weit über die gegen Rußland übernommene Zusage gehend bezeichnet. Die Einkünfte derselben wurden erheblich vermehrt und ihr in der Person des Grafen D. Reventlow, dann J. A. Cramer einsichtsvolle Curatoren gegeben. Allen Studirenden der Herzogthümer wurde 1768 ein zweijähriger Besuch derselben zur Pflicht gemacht und 1777 zur Ausbildung von Schulmännern ein philologisches Seminar errichtet, 1778 die Forderungen formulirt, welche die Rectoren bei Entlassung ihrer Schüler zur Universität im Auge zu halten hätten. Das Gleiche wird den Predigern ans Herz gelegt, die etwa ihre Söhne vorbereiten wollen, wer das nicht leiste, von Stipendien und Beneficien ausgeschlossen.

Damit war nach dieser Seite eine Basis gewonnen, um zu einer allgemeinen Schulordnung zu gelangen, und Schritte für die Volksschule folgten unmittelbar nach. Thätigkeit für Bildung des Geistes ließ sich schon erwarten von einem Hofe, der Klopstock herangezogen und der nur wenig später Großes für Schiller that. Wo ein Friedrich V., H. E. v. Bernstorff, Herzog Chr. Fr. v. Augustenburg und Schimmelmann wirken, kann man schon nichts anderes erwarten. Dieser Sinn bethätigte sich auch in der Unterstützung, die der König und sein Minister Bernstorff dem Unternehmen Basedows angedeihen ließ, in welchem gewißermaßen die Herzogthümer, die schon ein Jahrhundert früher in Ratichius der Welt einen großen Pädagogen geschenkt hatten, abermals auf diesem Felde einen Reformator aussandten. Es kann seiner hier nur beiläufig gedacht werden, da seine Thätigkeit zu dem Unterrichtswesen der Herzogthümer in keinem directen Verhältnis stand (vgl. über ihn den Artikel Bd. I. S. 421 ff.). Wie man über ihn, in dem sich die Richtungen von Comenius und Rousseau vereinigten, auch denken mag, man wird ihm das Verdienst lassen müßen, viel Verkehrtheit, Roheit und Schlendrian, die der Schule anklebten, beseitigt, die Augen der Welt auf die Menschenerziehung hingelenkt zu haben, indem er Alterthum und classische Sprachen ganz hinter sich warf. Spuren von dieser Richtung finden sich auch in dem Plan, zu gründlicher Bildung der Volksschullehrer ein Seminar zu gründen. Schon die Schulordnung von 1747 hatte den Gedanken ausgesprochen und ähnliche Stiftungen kamen jetzt häufig in Deutschland vor. Der Canzler der Universität, J. A. Cramer war

bemüht, alle Hindernisse zu beseitigen; der Mangel an Fonds hemmte nicht lange, ein Geschenk von 10,000 Thlr. (12,000 Thlr. pr.), welche die Ritterschaft dazu hergab, zeigte, daß sich der Eifer für Volksbildung nicht auf Hof und Regierung beschränke. Infolge königlicher Resolution ward am 8. März 1780 das Seminar zu Kiel errichtet und mit dem Muhliusschen Waisenhause in Verbindung gesetzt, die Direction ward 6 Männern mit dem Canzler Cramer an der Spitze anvertraut und das Seminar 1781 mit 3 Lehrern eröffnet. Die Seminaristen erhielten Wohnung und Unterhalt im Seminargebäude, es wurden 6 Freistellen geschaffen, der Unterricht gratis ertheilt. Es leuchtete aber der Anstalt ein günstiger Stern, indem 1782 in der Person des ersten Directors H. Müller ein Mann an die Spitze kam, der zur Lösung der Aufgabe in vielfacher Beziehung vorzugsweise befähigt war, und der seine Schüler mit dem Eifer für Wissenschaft, von dem er selber glühte, zu erfüllen wußte. Er schuf in seiner Katechetik, ob sie auch trocken und übermäßig zergliedernd war, seinen Schülern ein Werkzeug, durch das sie sich fest und klar in sich fühlten, und ihr Ziel mit Sicherheit zu verfolgen im Stande waren: er lehrte sie durch die sokratische Methode sich mit ihren Schülern in beständigem Verhältnis zu erhalten, er erfüllte sie mit dem Bewußtsein, an ihrer Bildung einen Schatz zu haben, der sie selbst über bedrängte Lebensverhältnisse emporheben konnte. Seine Schüler wurden bald als Hauslehrer sehr gesucht, von der Regierung für Schulstellen dringend empfohlen. So drangen sie allmählich in die besseren Lehrerstellen ein und mußten hier selbstverständlich eine große Umgestaltung der Schulverhältnisse anbahnen, je weniger Schneider und Weber, in deren Händen der Unterricht bis dahin war, sich ihnen vergleichen konnten. Aber sie fanden auch Gegner. Eine Schuld trug in dieser Beziehung auch Cramers damalige Richtung, wie sie in dem zu jener Zeit erschienenen Schl. Holst. Gesangbuch und Katechismus zu Tage liegt. In ersterem ist aller poetische Schmelz von den Kernliedern der Kirche verwischt und die nüchternsten Phrasen an die Stelle gesetzt, in letzterem die Religion in den Dienst des trockensten Eudämonismus gestellt. So war denn ein großer Theil der Geistlichen von vornherein gegen die Anstalt eingenommen und Müllers theologische Richtung war nur zu geeignet, das zu rechtfertigen. Frühe schon wurden Vorwürfe laut, daß dort Dünkel groß gezogen und Methodenreiterei getrieben werde. Eine „Ehrenrettung" von Seiten eines Schülers schlug zu seinem Verderben um: er mußte 1805 aus seiner Stellung abtreten († 1814). Aber in ihm war dem Seminar die treibende Feder genommen; es krankte unter seinen Nachfolgern, bis es 1823 ganz sistirt wurde. Seine Zöglinge aber bewahrten sich den Ruf der Treue und Hingebung an ihr Amt und einer tüchtigen Methode. Die Sistirung wäre für das Land ein großes Unglück gewesen, hätten nicht längst Privatbestrebungen ein zweites Seminar geschaffen: zu Tondern. Dort hatte der Kirchenpropst, Balthasar Petersen, 1786 seinen in der Nähe von Tondern belegenen Hof nebst 18,000 Thlr. (21,600 Thlr. pr.) zu Begründung eines solchen Instituts geschenkt. Es sollten 18 Zöglinge von mindestens 17 Jahren 3 Jahre lang unentgeltlich unterrichtet werden. Sie sollten die Stadtschule besuchen und außerdem bei dem Rector Nachstunden in Religion, Katechetik und Orthographie haben. So war dies Seminar ursprünglich ein Gegenfüßler des Kieler. Aber der Gedanke, den jungen Volksschullehrern die durchschnittliche Bildung eines Tertianers zu geben, führte nicht zu dem gewünschten Resultate, 1803 wurde der Unterricht in den alten Sprachen beseitigt und durch sorgfältige Berücksichtigung der für den künftigen Beruf des Lehrers wichtigen praktischen Disciplinen gewann das Seminar die rechte Richtung auf seine Bestimmung; die Zahl seiner Zöglinge wuchs von 18 auf 80 und nur der vierte Theil der sich zur Aufnahme Meldenden konnte dieselbe finden. Gegenstände des Unterrichts wurden: Religion, Religionsgeschichte, Anthropologie, Naturwissenschaften, Mathematik, Geographie, Geschichte, Rechnen, Schreiben, Singen, Katechetik, deutsche und dänische Sprache. Leider blieben die dänisch redenden Theile von Schleswig ausgeschlossen durch die Forderung einiger

Kenntnis des Deutschen für den Eintretenden; sie suchten ihre Bildung auf den dänischen Seminaren zu Skaarup und Jellinge.

Durch diese beiden Seminare vollzieht sich eine durchgreifende Reform des Volksschulwesens: neben der Religion erhält die Muttersprache den ersten Platz im Lehrplan; für die Realien ward manches gethan, Lesen, Rechnen, Gesang hob sich wesentlich. Und nun erfolgte zunächst im Herzogthum Schleswig 1797 eine Reform des Schulwesens. Nur 4 Gelehrtenschulen mit der Bestimmung, für die Universität vorzubereiten, wurden beibehalten: Schleswig, Husum, Flensburg, Hadersleben. In den übrigen Städten blieben nur Bürgerschulen, in denen nicht mehr Latein gelehrt ward, doch sollte der Rector Privatunterricht darin ertheilen. Knaben und Mädchen wurden in den oberen Classen getrennt, die Vereinigung nur in der Elementarclasse beibehalten, die Versetzung von einer Schulprüfung abhängig gemacht, für die einzelnen Städte eigene Regulative erlassen. Auf dem Lande blieben dagegen die gemischten Schulen, der Unterricht ward über Sommer und Winter ausgedehnt, die Lehrerbesoldung auf 30—100 Thlr. neben Wohnung, Garten, Naturallieferung für 2 Kühe fixirt, das Schulgeld aufgehoben, die Schullasten theils nach Landbesitz, theils nach Familienzahl vertheilt und diese Reform der Schule mit Entschiedenheit durchgeführt. Die Schulhäuser wurden umgebaut, auch 1795 die erste Schullehrerwittwencasse gegründet.

Nachdem in Schleswig die Reform durchgeführt war, begann eine gleiche in Holstein und bahnte der allgemeinen Schulordnung vom 24. Aug. 1814 den Weg, einer Verordnung, die neben der Aufhebung der Leibeigenschaft den Namen Friedrichs VI. im Segen erhalten wird. Was durch eine Reihe von Specialregulativen vorbereitet war, ward hier als allgemeingültig für das ganze Land ausgesprochen und so eine Gesammtordnung geschaffen. Es war eben ein Glück, daß ein Ereignis, das drohend am politischen Horizont heraufstieg, damals unschädlich vorüberzog. 1806 ward das deutsche Reich aufgehoben und Dänemark vereinigte die beiden deutschen Herzogthümer (ihr stehender Name) als integrirende Theile mit dem Königreich, was sich denn freilich 1814 wieder änderte. Aber diese Vereinigung gab dem specifisch dänischen Patriotismus einen wundersamen Aufschwung, daß er jetzt alles Ernstes die Herzogthümer ermahnte, die Verbindungen zu vergessen, in denen sie ehedem gestanden, die aber jetzt nicht mehr vorhanden seien. An die Spitze dieser Partei stellte sich Prof. F. Höegh Guldberg, Lehrer der Kronprinzessin, und forderte die Holsteiner ernstlich auf, dänisch zu lernen und Dänen zu werden, da ihrer doch nur 400,000 seien, das übrige Reich aber 2 Mill. zähle (natürlich die deutschen Schleswiger für Dänen gerechnet). Was es heiße, seine ganze Bildungsgeschichte hinter sich zu werfen, daß man mit seiner Sprache auch sein bisheriges Denken aufgebe, daß die bisherigen Lehrer als ganz unbrauchbar, schon um ihrer Unkenntnis des Dänischen willen, hätten bei Seite geworfen werden müßen, daß der Durchgang nur durch eine Periode der Verdummung und Verdumpfung möglich sei, scheint den Leuten wenig klar geworden zu sein. Der Kieler Friede und der Wiener Congreß machten der Agitation ein Ende: leider sollte sie eine traurige Auferstehung feiern.

Die Regierung verfolgte ihre Bahn und die Allgemeine Schulordnung, das Werk des Generalsuperintendenten Adler, krönte das bisherige Streben. Die sämmtlichen Schulen wurden in 3 Kategorien eingetheilt: Gelehrtenschulen, Bürgerschulen, Landschulen. Der ersteren blieben in Schleswig 4: Schleswig, Flensburg, Husum, Hadersleben, in Holstein außer dem Gymnasium zu Altona 4, zu Kiel, Plön, Glückstadt, Meldorf, an welchem Orte ein begüterter Bürger, Christian Bütje, eben zuvor sein ganzes Vermögen zur Verbesserung der Lehrerstellen der Schule vermacht hatte. (Eine sechste, Rendsburg, kam 1818 hinzu.) Die Zahl ihrer Lehrer ward auf 4 festgesetzt, ihnen allein das Recht vorbehalten, nach voraufgehender Prüfung zur Universität zu entlassen, die Einnahme der bis dahin höchst dürftig dotirten Stellen ward auf Staatskosten fast verdoppelt, wenigstens 1200 Reichsbankthlr. (900 Rth. pr.),

800, 700, 500 außer freier Wohnung und Schulgeld; der Staat vindicirte sich aber dafür das Recht der Ernennung. Die Lehrer wurden ihrer bisherigen kirchlichen Functionen entbunden, zu 27 Stunden wöchentlich verpflichtet, die Aufsicht einem Schulcollegium anvertraut, und 1825 die Regulative für die einzelnen Schulen erlassen. — Die Schulen der übrigen Städte wurden in Bürgerschulen verwandelt, auf denen die alten Sprachen nicht sollten gelehrt werden, und von diesen handelt der zweite Abschnitt der Allg. Schulordnung § 30—51. Als ihr Zweck wird genannt: gute und geschickte Staatsbürger wie auch rechtschaffene Christen zu bilden. An die Spitze der oberen Schule für Knaben wird ein wissenschaftlich gebildeter Rector gestellt, ihm zur Seite Seminaristen. Für sie ward die bisherige Wahl durch die kirchlichen Behörden beibehalten, das Schulgeld abgeschafft, die Lehrer auf festes Gehalt gesetzt und dasselbe über die Eingesessenen repartirt. Der Unterricht basirte neben der Religion besonders auf der deutschen Sprache und den Realien, es sollte aber auch dänisch und französisch gelehrt werden. — Der dritte Abschnitt § 52—77 handelt von den Landschulen. Auch hier ist der Schulschilling aufgehoben, der Wandeltisch abgeschafft, die Einkünfte der Lehrer auf 48—160 Reichsbth. (36—120 Thlr. pr.) festgestellt, desgleichen die Anforderungen an die Schulstuben regulirt, die wenigstens 10 Fuß hoch sein sollen. Die Wahl der Lehrer ist theils den Communen vorbehalten, theils den Kirchenvisitatoren überlassen. Auch auf Unterlehrer in zahlreichen Schulen ist Bedacht genommen, die vom Propsten zu examiniren sind, ehe sie vom Lehrer angenommen werden. Das Kind ist vom 7. Jahre an schulpflichtig und die Eltern sollen eventuell durch Brüchen (Geldstrafen) angehalten werden, es zur Schule zu schicken, doch kann es der Prediger für den Sommer dispensiren, um sich zu kleinen Diensten bei Bürgern und Bauern zu vermiethen.

Die Regelung des gesammten Schulwesens war gewiß ein nicht geringes Verdienst Friedrichs VI. und doch blieb der wohlwollende Fürst nicht dabei stehen, sondern bethätigte noch nach einer andern Seite sein Interesse für die Schule. Eine Hauptschwierigkeit bildete in der Volksschule natürlich die große Zahl der Schüler von ungleichem Alter und Bildungsstufe, die von einem Lehrer zu gleicher Zeit sollten unterrichtet werden. Da vernahm der König durch einen talentvollen Officier, v. Abrahamson, der von einer Reise ins Ausland zurückkehrte, 1818 von der Unterrichtsmethode von Bell und Lancaster, die durch Verwendung älterer Schüler zur Unterweisung der jüngeren dem Lehrer die Möglichkeit gewähre, sich den älteren vorzugsweise zu widmen. Das Mittel leuchtete dem Monarchen ein und er befahl 1819 eine Schule nach diesem Plan in Kopenhagen zu errichten. Durch zahlreiche Besuche überzeugte er sich von den Vortheilen und beschloß allgemeine Durchführung. Auch in den Herzogthümern ward in Eckernförde eine Normalschule errichtet, doch nach den von einer Commission vorgeschlagenen Modificationen. Hier wurde manches von dem Mechanismus des Erzeugnisses britischer Schulmängel abgestreift und das Augenmerk dieser Methode des wechselseitigen Unterrichts (vgl. d. Art.), wie sie nun genannt wurde, darauf gerichtet, die mechanischen Uebungen der jüngeren Schüler im Lesen, Rechnen und Schreiben durch vorgeschrittenere Schüler beaufsichtigen zu lassen, damit während der Zeit der Lehrer sich dem speciellen Unterricht der älteren widmen könne, wobei ein zweckmäßiges Tabellenwerk als Hülfsmittel benutzt ward. Diese modificirte Einrichtung wirkte wohlthätig, mehr noch in ihren mittelbaren Folgen als unmittelbar. 1823 wurden die Lehrer aufgefordert, sich mit der neuen Methode bekannt zu machen; manche von ihnen sahen hier zum erstenmal eine geordnete Schule, zweckmäßig eingerichtete Schulstuben und Utensilien und eine durchdachte Stundentabelle. 1824 ward den dieser Methode kundigen Lehrern besondere Berücksichtigung verheißen, die Anschaffung des Tabellenwerks den Communen zur Pflicht gemacht und den Behörden aufgegeben, für die nöthigen Räumlichkeiten in den Schullocalen zu sorgen. Der König besuchte auf seinen Reisen regelmäßig die Volksschule, that über die Schulgegenstände Fragen an die Lehrer und ließ in seiner

Gegenwart unterrichten. Mächtig aber hob sich das gesammte Schulwesen, als 1834 im Schoße der Herzogthümer ein Regierungscollegium auf dem Schlosse Gottorf in Schleswig errichtet wurde. Sein Verdienst ist es, die allgemeine Schulordnung überall ins Leben gerufen, auf die nöthigen Schulbauten, mindestens 10 Quadratfuß für jeden Schüler, Verbesserung der Lehrerstellen, Vermehrung der Schulen Sorge getragen zu haben. Da das Seminar zu Tondern trotz seiner Erweiterung (100 Schüler) nicht im Stande war, die nöthige Zahl von Volksschullehrern zu liefern, ward 1844 zu Segeberg ein zweites eröffnet. Noch wichtiger aber ward die Regierung auf Gottorf für die Gelehrtenschulen, indem ihr in der Person des Professors Etatsrath Nitzsch ein eigenes außerordentliches Mitglied beigegeben und derselbe mit der Localinspection derselben unabhängig von den Schulcollegien beauftragt wurde. Großes war hier freilich schon vorher durch die neue Normirung der Lehrergehalte 1820 und die Regulative von 1825 erreicht, die Lehrer waren von kirchlichen Nebendiensten befreit, der drückendsten Nahrungssorgen enthoben und einzig und allein auf ihr Amt angewiesen worden. Die Anstellung von jungen Männern als Collaboratoren hatte sofort die Folge, daß auf der Landesuniversität die Philologie als selbständiges Studium hervortrat; aber es blieb doch noch eine Reihe von Uebelständen. An den Schulen blieb eine Zahl von Lehrern, die einst Mangel an Geschick gezwungen hatte, ihre Ansprüche auf ein Minimum zu beschränken, wie es die Schule gewährte; solche Männer konnte freilich die Befreiung von Nahrungssorgen nicht plötzlich in tüchtige Lehrer umwandeln; die Schulen waren glücklich, wenn ein tüchtiger Rector wenigstens der ersten Classe wissenschaftlichen Sinn und Lust zu einem nicht handwerksmäßigen Studium einzuflößen wußte; jene oftmals auffallenden Gestalten mußte erst die Zeit entfernen und es war nicht zu verwundern, wenn neben ihnen auch ein wackerer Rector durch seine unverhältnismäßig schwere Aufgabe entmuthigt und verdrossen gemacht wurde. Kein Band verknüpfte die Schulen, keine konnte ihre Leistungen an denen der Schwesteranstalten messen, es sei denn etwa an den Erfolgen oder Miserfolgen ihrer Schüler, die in Kiel das akademische Convictexamen machten. Es galt also recht eigentlich eine neue Schöpfung, es galt die Gelehrtenschulen auf den richtigen Standpunct zu heben, als Nitzsch der Regierung beigesellt wurde, und das Land hatte die glückliche Wahl zu segnen, die man getroffen hatte. Mit seltener Freudigkeit warf er sich in seinen Doppelberuf als akademischer Lehrer und Inspector der Gelehrtenschulen (Gregor Wilhelm Nitzsch, geb. zu Wittenberg 1790 und 1827 von dort, wo er Conrector war, nach Kiel berufen) und seiner tüchtigen Persönlichkeit gelang es, die Aufgabe zu lösen. Voll freudigen Glaubens an die Menschennatur, wie sie der Wahlspruch unter seinem Bilde bekennt: *οὗτος ἄριστος ἀνὴρ ὅστις ἐλπίσιν πέποιθεν αἰεί. τὸ δ' ἀπιστεῖν ἀνδρὸς κακοῦ*, suchte er den Lehrern die gleiche Freudigkeit einzuhauchen, jede schlummernde Kraft zu wecken, kräftiges Zusammenwirken zu fördern, die tüchtige Leistung anzuerkennen, auf die ungenügende aufmerksam zu machen und Hemmnisse zu beseitigen. Erwärmt für die Schönheit und Gediegenheit des Alterthums einerseits und andererseits voll Freude an der Heranbildung einer kräftigen und tüchtigen Jugend verbreitete er Wärme und Eifer, wohin er kam, und wußte mit Festigkeit das Widerstreben zu überwältigen, wo sich die Einzelnen ihm ungern fügten. Von großer Wichtigkeit war es dabei, daß die Bildung der künftigen Schulmänner zumeist in seine Hand gegeben war, und bald traten tüchtige Schüler von ihm in die Schulstellen ein, erfüllt von seinem Geiste, der fern von allen abstracten pädagogischen Theorien, in freudigem Glauben durch die ethische Größe und Schönheit des Alterthums die Jugend heranziehen und durch sorgfältige Interpretation die Kräfte derselben üben und stärken wollte. Durch ihn wurden die Schulen zu einander in Beziehung gesetzt, die Classen gleichgestellt, Analogie der Lehrpläne geschaffen, die Beziehung zur Wissenschaft und deren Fortschritten vermittelt, denn nie erschien er, ohne auf eine Zahl wichtiger Erscheinungen auf diesem Felde aufmerksam zu machen, und wie belebend wirkte der Einfluß des für Jugendbildung und alles große und edle

warmfühlenden Mannes! Nicht von außen suchte er die Schule zu bauen, sondern ihren Gliedern Rührigkeit und Strebsamkeit einzuflößen. Dahin zielen sein Circular über die Belebung und Leitung des Privatfleißes, die Anordnung strenger halbjähriger Classenprüfungen, die Mittheilung vorzüglich zur Bearbeitung in der Prima geeigneter Themata. Auch so blieb freilich noch manches zu wünschen übrig, vor allem Lehrkraft, um dem Bedürfnis der unteren Classen gerecht zu werden; die vier Lehrer waren mit Arbeit überladen, 27 St. wöchentlich, und selbst nach der Verbesserung der Einnahmen standen sie hinter den mittlern Pfarren weit zurück. Aber wie Nitzschs Erscheinung in der Regierung ein Festtag war, weil er sie mit Lebensfrische anhauchte, so verschloß ihm auch der freisinnige König Christian VIII. das Ohr nicht und war bereit der Schule erhebliche Geldmittel zu Gebote zu stellen. So entstand mit seinem Beirath und Mitwirkung das Regulativ für die Gelehrtenschulen vom 28. Jan. 1848, auf dem noch die sämmtlichen Zustände der Gegenwart beruhen. Die Specialschulcollegien wurden aufgehoben, die Schulen direct unter die Regierung gestellt, die Lehrercollegien auf 8, die Classen auf 6 gemehrt, die Unterrichtsstunden des Rectors auf 18, der oberen Lehrer auf 22, der unteren auf 26 normirt, die Gehalte erhöht, der Mathematik ein weiterer Spielraum geschaffen, für die Bibliothek und naturwissenschaftliche Sammlungen ein Bestimmtes ausgesetzt. So trat diese Reform trotz der ungünstigen Zeitverhältnisse Michaelis 1848 ins Leben. Mit ihr aber verband sich eine zweite. Die Herzogthümer entbehrten noch immer der Realschule, obwohl die allgemeine Schulordnung von 1814 auch hierauf hingedeutet hatte. Aber die Finanznoth, welche in diesen Jahren nach dem schrecklichen Staatsbankerott und während der ganzen Regierung Friedrichs VI. fortdauerte, hemmte jede Thätigkeit der Regierung; denn von Jahr zu Jahr nahm trotz der Einfachheit und Anspruchslosigkeit des Königs die Staatsschuld zu. So mußte alles, was Geld kostete, ruhen. Aber anders ward es, als 1840 Christian VIII. die Zügel der Regierung ergriff. Er schuf Ordnung in den Finanzen, und es fehlte ihm zu zweckmäßigen Einrichtungen nie an Geld. So erst war die Umgestaltung der Gelehrtenschule möglich. Er erkannte auch das Bedürfnis der Errichtung von Schulen für den höheren Bürgerstand, Kaufleute und Fabrikanten, die bis dahin lediglich auf Privatinstitute angewiesen waren. Aber der feinsinnige König suchte sie nicht an die Bürgerschule anzulehnen, sondern durch eine Erweiterung der Gelehrtenschule eine Classe gebildeter Bürger zu schaffen, die mit den späteren Beamten die Elementarbildung getheilt hätten. So ward die unterste Classe der alten Gelehrtenschule in drei gespalten, für tüchtige Betreibung der mechanischen Fertigkeiten Raum gewährt und dieser Unterricht durch Anstellung seminaristisch gebildeter Lehrer in die rechten Hände gelegt, den Realien eine genügende Ausdehnung gegeben und in Beziehung auf das Griechische Dispensation erlaubt, doch so, daß der Dispensirte während der Zeit Unterricht in Mathematik und neueren Sprachen erhalten sollte. Der König erlebte jedoch die Erlassung des Gesetzes nicht mehr, er hinterließ es sterbend seinem Sohne, Frederik VII., der es am 28. Jan. 1848 publicirte. Aber die letzten Jahre Christians VIII. hatten einen furchtbaren Sturm heraufbeschworen. Friedrich VII. hatte Dänemark, wo er absolut herrschte, durch die Einrichtung von Provincialständen eine Institution gegeben, an welcher das bei den Dänen ohnehin sehr starke Nationalgefühl eine Waffe gegen die deutschen Unterthanen des Königs fand. So suchte es namentlich gegen Schleswig zu reagiren. Dies Herzogthum hat die Sprachverhältnisse einer Grenzprovinz; der Theil nördlich von einer Linie von Tondern nach Flensburg spricht ein Plattdänisch und hat dänische Kirchen- und Schulsprache, von dem südlichen Theil, der deutsche Kirchen- und Schulsprache hat, spricht der Westen friesisch, der Osten plattdeutsch. Die deutsche Sprache aber war von alter Zeit her hier der Träger der Bildung gewesen, der Adel deutsch, die Stadtrechte deutsch, der höhere Bürgerstand schon vor der Reformation deutsch. Charakteristisch ist in dieser Beziehung die Stiftungsurkunde der im dänischen Theile gelegenen Gelehrtenschule von Hadersleben von Herzog Johann dem älteren, 1567,

welche es betont, daß die Stiftung eine deutsche sei, und den Gebrauch der dänischen Sprache verbietet, so wie die Schulverordnung für dieselbe Schule von 1655 (s. Hadersleben Progr. 1866). Für Prediger und Lehrer hat die Gemeinde das Wahlrecht und dieselben ergänzen sich daher aus den Kindern des Distriktes selber. Aber für die Ausbildung der Volksschullehrer trat hier eine Schwierigkeit ein. Bei dem Seminar zu Tondern fand sich unter den Bedingungen für die Aufnahme die einer gewißen Kenntnis der deutschen Sprache. Da sich nun ein Balth. Petersen, der ein Seminar für die dänisch Redenden gestiftet hätte, hier nicht fand, so waren junge Leute, die sich dem Lehrfach widmen wollten, genöthigt, dänische Seminare zu besuchen. Von dort aber kehrten sie zurück, im Verkehr mit dänischen Lehrern und Freunden danisirt und durchdrungen von dem Gefühl der Pflicht, Dänemarks Lobredner unter ihren Landsleuten zu sein. Das ward verhängnisvoll, als am Ende der dreißiger Jahre in Kopenhagen die Entdeckung gemacht wurde, daß das deutsche Element im Herzogthum Schleswig ein unberechtigtes sei, daß dasselbe mit berechneter Absichtlichkeit bald von den Herzogen, bald von Privaten, ja von den höchsten Beamten des Landes wider den Willen des Königs sei gefördert worden, daß in demselben den dänischen Landen und der dänischen Nationalität eine Gefahr drohe, welche um jeden Preis müße abgewehrt werden. Es wurden Zeitschriften in Nordschleswig gegründet, welche die dänisch Redenden vor dem deutschen Elemente warnten und eine verhängnisvolle Spaltung hervorzurufen sich bemühten. Eine Kopenhagener Propaganda überschwemmte das Land mit dänischer Literatur, man fieng an, dänische Verbrüderungsfeste zu feiern und den Wunsch eines näheren Anschlusses an Dänemark mit seiner unbedingten Preßfreiheit im Gegensatz zu der bundesgesetzlichen Censur Holsteins zu pflegen, ja, man entblödete sich nicht zu erinnern, daß Schleswig im engen Anschluß an Holstein könne zu Türkensteuern und Türkenkriegen herangezogen werden und seine Söhne unter Sarazenenschwertern bluten sehen. Für eine solche Propaganda waren die nordschleswigschen Lehrer ein willkommenes Werkzeug und die kleine Eitelkeit, von angesehenen Männern so gesucht und gefeiert zu werden, entflammte dieselben zur größten Thätigkeit. Es kam ihnen auch Folgendes zu gute: für die Vergrößerung ihrer Einnahmen, Wohnungen u. s. w. wurde gebührend gesorgt, denn König Christian VIII. war diesen Bestrebungen nicht abgeneigt und schuf 1845 hart an der schleswigschen Grenze, in Kolding, eine dänische Gelehrtenschule, weil sie dort von besonderer Wichtigkeit sei. Auch auf den holsteinischen Gelehrtenschulen betonte er den dänischen Unterricht auf das stärkste, um auch Holsteiner im Königreich anstellen zu können, und verwandelte schließlich durch das Regulativ von 1848 die Haderslebener Schule in eine dänische. Diese Thätigkeit der Dänen, die nicht ohne bittere Invectiven war — denn an diesem Puncte muß die Geschichte der Schule nothwendig politische Momente mit aufnehmen — reizte das ursprünglich höchst loyale Element der Holsteiner; das deutsche Nationalgefühl stemmte sich gegen den dänischen Hohn und die beiden unter einem Scepter vereinten Stämme erfüllten sich mit einer Bitterkeit, welche die verhängnisvollsten Folgen voraussehen ließ. So gewann der Gedanke, daß mit des Königs Sohne die ältere Linie des oldenburgischen Stammes erlöschen werde, und daß die Bestimmungen über die Erbfolge in Königreich und Herzogthümern verschieden lauteten, eine außerordentliche Tragweite. Die in den deutschen Landestheilen obwaltende Spannung und Erbitterung übersehend, suchte König Christian die Schwierigkeiten nicht durch Verträge und Verzichtleistungen Berechtigter, sondern durch einen offenen Brief an seine Unterthanen zu lösen, der bei beiden Theilen nur Oel ins Feuer goß, die Dänen mit Eroberungsmuth erfüllte, die Deutschen zum äußersten Widerstand entflammte. Und als er nun in diesem Augenblicke, da die Wogen schon hoch giengen, plötzlich starb, ergriff man in Kopenhagen den Augenblick, von seinem Sohne die Beseitigung der Souveränität des Königs, eine Verfassung und in derselben die Erklärung zu fordern, daß Schleswig ein integrirender Theil Dänemarks, Holstein annectirtes deutsches Herzogthum sei. Die Deputation der

Stände beider Herzogthümer, welche deren Rechte geltend machen sollte, entkam nicht ohne Lebensgefahr aus Kopenhagen. So ergriffen beide Herzogthümer die Waffen, um ihr verbrieftes Recht, ungetrennt zu bleiben, gegen diese dänische Revolution zu vertheidigen. Es entbrannte ein zweijähriger blutiger Krieg, dem nach der Niederlage bei Idstedt den 25. Juli 1850 eine schreckliche Reaction folgte.

Den Dänen war der Sieg geblieben; jetzt mußte der Gebrauch, den sie davon machten, lehren, ob sie für die gute Sache gestritten hatten, oder ob das Land Recht hatte, ihnen 13 Jahre lang hartnäckigen passiven Widerstand entgegenzusetzen. Sie misbrauchten ihn zu der maßlosesten Reaction, zur Verkümmerung der Bildung der ganzen nächsten Generation. In Holstein, das noch eine Zeit lang Stand hielt, bis es durch Oesterreich und Preußen entwaffnet wurde, waren ihnen durch die Bundesverhältnisse die Hände gebunden; aber Schleswig war ganz ihrer Willkühr preisgegeben. Ist das alles auch durch die neuesten Ereignisse für Schleswigs Gelehrtenschule zum wüsten Traum geworden, so empfindet die Volksschule noch die bitteren Nachwehen und wird sie noch Jahre lang empfinden. Jetzt kam das, was die Höegh-Guldbergschen Machinationen 1810 gewollt hatten: im Febr. 1851 wurde in den Städten Hadersleben, Apenrade, Tondern, Sonderburg, und 49 Landkirchspielen der Propsteien Tondern, Flensburg, Husum und Gottorf, einer Bevölkerung von 120000 Menschen in den Schulen sofort an die Stelle der deutschen Sprache die dänische gesetzt, in den Kirchen ein Wechsel beider anberaumt, nicht auf Wunsch oder im Interesse der Bewohner, sondern weil das Land von Alters her ein Recht darauf habe, daß in ihm dänisch gesprochen werde. Damit war den Eltern die Theilnahme an den Fortschritten und die Leitung der häuslichen Arbeiten ihrer Kinder durch Unverständnis und Gehäßigkeit der Sprache theils verwehrt, theils verleidet. Die Prediger und Lehrer dieser Kirchspiele wurden, wenn aus der Zeit des Krieges nichts auf sie zu bringen war, pensionirt, sonst einfach abgesetzt, das Halten von Hauslehrern, wozu sich oftmals zwei bis drei Familien vereinigten, aufs äußerste erschwert, jede solche Vereinbarung als unstatthaft beseitigt und die Hauslehrer unter dem Vorwand eines Ausweises über ihre Kenntnis des Dänischen den Chicanen der dänischen Prediger preisgegeben, was erst nach 10 Jahren etwas gemildert ward. Vergebens erbot sich ein abgesetzter Lehrer persönlich zu allem, was in seinen Kräften stehe, versicherte, daß in der Gemeinde kein Mensch dänisch verstehe; die Antwort war, es sei auch genug, wenn Prediger und Lehrer es verständen. Einer Hofbesitzerin, die ihrem kleinen Schäfer verwies, daß er nicht ein einziges Gebet wisse, und ihn erstaunt fragte: aber Peter, betet ihr denn gar nicht in der Schule? antwortete der Knabe unbefangen: Nein niemals. Aber womit beginnt ihr denn den Unterricht? Wir sagen: Fader vor. Daß das das dänische Vaterunser sei, hatte der Junge nicht herausgebracht. In den Lehrbüchern gieng natürlich eine totale Reform vor sich, die sich bis auf die Atlanten erstreckte und mit solcher Strenge durchgeführt wurde, daß ein Prediger vom Amt suspendirt ward, weil in einer seiner Inspection unterworfenen Mädchenschule hinter seinem Rücken ein verbotenes Buch gebraucht war. Es galt Schleswig von Holstein völlig zu isoliren, darum ward eine gemeinschaftliche Bibelgesellschaft, ein landwirthschaftlicher Verein, eine 20 Jahre lang bestehende Gesellschaft für vaterländische Geschichte, eine andere für vaterländische Alterthümer verboten. Deutsche Institute im Herzogthum ganz zu verbieten, wagte man nicht, aber der Vexationen und Beschränkungen war für die Inhaber kein Ende. Das Vorgehen gegen die Seminare war natürlich analog: das deutsche Seminar in Tondern ward erst aufgehoben, dann 1854 nach Eckernförde verlegt, 1858 ein dänisches Seminar in Tondern errichtet, die Stipendien, obgleich die Stiftungsacte ausdrücklich sie für deutsche Seminaristen bestimmte, zwischen beiden Seminarien getheilt und die Seminare unmittelbar dem Ministerium untergeordnet. Die bitterste Klage aber erhob sich über diejenigen, welche Dänemark sandte, um die Stelle der Abgesetzten mit ihnen zu besetzen. Gewiß waren Ehrenmänner darunter, die in patriotischem Eifer ihrem

Vaterlande die so theuer erkaufte Provinz sichern wollten und auch auf erobertem Boden ihres hohen Berufes nicht vergaßen, aber über die Menge derselben ward öffentlich laut geklagt, über ihre Verschwendung, Trunkliebe, unwürdige Führung ihres Amtes. Die Kirchen standen leer, die Schulen füllten sich durch Zwang. Nur in einem bewiesen die Fremdlinge eine Virtuosität: unerhörte Sporteln tauchten auf und die gesetzlichen wurden mit größter Strenge eingefordert. Vergebens suchte man zu suppliciren, selbst das Petitionsrecht ward verkümmert, die Petenten in kränkender Weise abgewiesen.

War aber im Kreise der Volksschule die Verwüstung groß, so ward sie es erst vollends auf dem Gebiete der Gelehrtenschule. Man hat in dieser Beziehung die Tendenz der Regierung nicht unrichtig bezeichnet als das Streben, das bisher von Süden aus genährte Culturleben so weit als möglich zurückzudrängen, während es seit drei Jahrhunderten doch ausschließlich geherrscht hatte (vergl. die oben erwähnte Stiftungsacte der Haderslebener Schule von 1567), und an dessen Stelle ein fremdes in umgekehrter Richtung zu setzen. Damit hieng eng zusammen, daß man einerseits in die früheste Jugend zurückgriff und Vorbereitungsclassen für das Alter unter 10 Jahren schuf, andererseits die Fortsetzung der begonnenen Studien auf die Universität Kopenhagen anzuweisen, den Besuch von Kiel und andern deutschen Universitäten möglichst zu erschweren suchte. Wenn aber dies Bestreben nicht zu einer sofortigen Verödung der Schulen führte, so war das die Folge davon, daß man einer Zeitströmung in anderer Weise entgegenkam. Es hatte sich in den bürgerlichen Classen in beiden Herzogthümern eine gewiße Abneigung gegen die classischen Studien entwickelt: man wünschte einen kürzeren und leichteren Bildungsweg für die Jugend. So war denn eine der ersten Handlungen der Regierung, 1851 der Flensburger Schule ganze Realclassen zu geben und einen Polytechniker zum Director einer Gelehrtenschule zu machen. Zugleich gewann man dadurch das Mittel, das Ausland über die wahre Frequenz der Gelehrtenschule zu täuschen. So begreift es sich, wie die älteren Lehrer, so viele ihrer geblieben waren, irre wurden, ob es dem neuen Regiment mit einer classischen Bildung der Schüler überall Ernst sei. Sie sahen die Zeit der Unterrichtsstunden in classischen Sprachen verkürzt, dieselben mit Gleichgültigkeit vertheilt und geordnet und man darf sich nicht verwundern, daß einer nach dem andern seine Stelle niederlegte, oder aus einer peinlich unklaren Stellung sich in einer oder der andern Weise zu retten suchte. Die Regierung entledigte sich nicht ungern dieser deutschen Elemente, die sich nicht minder verstimmt fühlten durch die dänische Unterrichtsmethode, wie sie natürlich die ganze Zahl der aus Dänemark gesandten Lehrer mitbrachte. Der Sprachunterricht befolgt nämlich in Dänemark des Ratichius Methode des Vormachens, welche dem Schüler die Anstrengung das zu Lesende zu verstehen abnimmt, der reale dagegen die des Einlernens der Lehrbücher, die von einem Vortrage des Lehrers nichts weiß, und der Geschichtsunterricht beschränkt sich wesentlich auf die vaterländische, d. h. dänische, während der deutsche Unterricht gerade die allgemeine Geschichte stark bevorzugt. Die Folgen dieser Methode zeigten sich in Kiel, wo im Convictexamen holsteinische und schleswigsche Schüler neben einander saßen, in erschreckender Weise. Manche Eltern sandten ihre Söhne auf holsteinische Schulen, aber ob die Regierung solchen ein Amt geben werde, blieb sehr zweifelhaft.

Das dänische Wesen hielt denn seinen Einzug, äußerlich merkte man von Aenderungen wenig, das Regulativ von 1848 blieb dem Namen nach in Kraft, die Gehalte wurden in der Stille sehr erheblich erhöht, aber jeder der vier Gelehrtenschulen fiel ein besonderes Loos. Die Husumer ward aufgehoben und in eine höhere Bürgerschule verwandelt, welche zugleich den Charakter eines Progymnasiums haben sollte, was sich aber mit gänzlicher Vernichtung identisch erwies. Die Zahl der Schüler sank auf 18 herab, und auch von diesen waren mehrere Lehrersöhne. Lehrer wurden geborene Dänen, die auch in zehnjähriger Uebung das Deutsche nicht lernten. Von den übrigen

dreien wurde die Schule zu Hadersleben zu einer dänischen, Flensburg zu einer gemischten, Schleswig zu einer deutschen designirt. In Hadersleben ward ein tüchtiger auch auf deutschen Universitäten gebildeter Rector angestellt, durch die Aufhebung der Koldinger Schule von dem benachbarten Fühnen aus und aus den Söhnen der dänischen Beamten auch den oberen Classen eine Frequenz geschaffen, durch Errichtung von Vorbereitungs- und Realclassen eine große Schülerzahl herbeigezogen. Da das alte Schulgebäude dafür nicht ausreichte, wurde mit großer Liberalität ein Neubau aufgeführt, zu dem die dänischen Finanzen große Zuschüsse gewährten, während sie in Holstein jegliche Unterstützung zu gleichem Zwecke versagten. Zu Flensburg, welches durch Ausweisung des Directors Lübker ohne Rector war, unternahm der neuernannte Director Simesen eine Umorganisation, wie er es nannte. Der Schwerpunct der Schule lag ihm in den Realien. Die Gleichberechtigung der Sprachen suchte er dadurch ins Leben zu setzen, daß er die Unterrichtsfächer in zwei Hälften theilte, solche, in denen die Schüler dänisch, und solche, in denen sie deutsch unterrichtet werden sollten, Latein dänisch, Griechisch deutsch, wobei natürlich Schreiben, Zeichnen und Tafelrechnen zu den deutschen Stunden gehörten. Der Religionsunterricht ward in beiden Sprachen ertheilt, wie erbaulich in der deutschen, wenn der Lehrer sagen konnte: „Christus hat das Mensch erlöst", ist leicht abzunehmen. Aber die Methode ward dänisch, die wichtigsten Lehrbücher dänisch, die Disciplin dänisch, bis auf die obligaten Gucklöcher in den Thüren herab. Das Schuljahr schloß nach dänischer Weise am 23. Juli und vermittelte dadurch das Uebergehen der Abiturienten auf die Kopenhagener Universität, deren Vorlesungen im Spätsommer beginnen. Das Gesetz, daß jeder Schleswig-Holsteiner 2 Jahre in Kiel studiren solle, ward außer Kraft gesetzt, den Prüfungen der schleswiger Schulen ward die gleiche Wirkung mit den Prüfungen im Königreiche verliehen, sowohl für Gymnasial- als für Realschüler. Daß auch hier ein glänzender Schulbau nicht ausblieb, ist selbstverständlich; überall war die Ausstattung der Schulen eine sehr liberale, so daß das Herzogthum für seine 3 Realschulen ein Drittel mehr aufzubringen hatte, als Holstein für seine 6. — Endlich kam die Schleswiger Domschule, die deutsche. Auch hier war das Lehrercollegium aus Dänen zusammengesetzt, eine unter sich nur dänisch redende Colonie in der deutschen Stadt. Die Realclassen erscheinen natürlich auch hier, weniger blühend, weil die Bürgerschaft eine deutsche Realschule (Privatinstitut) begünstigte. Hier erschienen die Programme deutsch, meist bloße Schulnachrichten (so ward nicht ohne Bitterkeit gerügt, daß an den Schleswiger Schulen nur jedes zweite Jahr eine wissenschaftliche Abhandlung erschienen sei). Eine eigenthümliche Stütze suchte man an dieser Schule für die Leitung der öffentlichen Meinung in den Examinibus, indem man Officiere oder der Schule fern stehende Civilpersonen zu Censoren über die Einzelleistungen der Schüler ernannte. Daß das Dänische nach Quinta, oder wie sie nach dänischer Weise von unten aufgezählt hieß, bis zur zweiten Classe ausgedehnt ward, ist selbstverständlich. Alle Opposition der schleswigschen Stände gegen diese Organisation verhallte ungehört und eben so die 6 Klagepuncte, welche in den holsteinischen der Vertreter der Universität 1859 gegen die Regierung schleuderte.

Auch in Holstein schien eine große Umgestaltung zu drohen, da bei der Erweiterung der Schulen und Durchführung des Regulativs dem größten Theil der Lehrer die königliche Ernennung fehlte. Der Inspector und eigentliche Schöpfer derselben, Etatsrath Nitzsch, ward entlassen und die Absicht ausgesprochen, die Zahl der Gelehrtenschulen von 6 auf 4 zu vermindern. Daß sie diesem Geschick entgiengen, verdankte das Land wesentlich der milden Gesinnung des neu ernannten Inspectors, Etatsrath Dr. Trede, und dem Wohlwollen des Ministers Reventlow-Criminil. Ihnen gelang es, den Sturm zu beschwören. Entlassen wurden wenige; aber zahlreiche Versetzungen fanden statt. Nur eine Schule behielt ihren Rector, manche Lehrer blieben längere Zeit bloß constituirt und über den Schulen zu Glückstadt und Rendsburg schwebte

lange das Todesurtheil; aber beide Orte brachten für deren Erhaltung nicht unerhebliche Opfer dar. So gelang es den Bemühungen Tredes, der, nachdem er 1848 das Rectorat in Plön, wo er von 1821—32 Conrector gewesen, dann, König Christian VIII. persönlich nahe stehend, als Rector gewirkt hatte, niedergelegt und sich in stille Muße zurückgezogen, jetzt seine Verbindungen im Interesse der Schule geltend zu machen. Die Schule in Rendsburg ward selbst zu einem Realgymnasium erweitert, auf welchem die 3 unteren Classen für Studirende und Nichtstudirende gemeinschaftlich sein, den oberen dagegen Realclassen an die Seite treten sollten, die Zahl der Lehrer ward auf 12 vermehrt, und die Schule gewann schnell eine außerordentliche Frequenz. So blieb in Holstein das Regulativ von 1848 nicht allein Basis der Ordnung, sondern selbst der Unterricht im Englischen, der sich in den Jahren des Ueberganges Bahn gebrochen hatte, ward erhalten. Die am Schlusse des Regulativs verheißenen Instructionen und Schulgesetze erfolgten zwar nicht, doch erschienen 1858 und 59 zwei wichtige organische Gesetze, ein Normativ für die Abiturientenprüfung und die Anordnung eines Probejahres für die Schulamtscandidaten, die einem 1857 erlassenen Normativ für die Prüfung derselben zum Abschluß diente. So wirkte Trede still und im Segen, das Werk seines Vorgängers befestigend und ausbauend und es gegen jeden feindlichen Angriff schirmend, bis er 1863 in den Ruhestand trat († 1868).

In beiden Herzogthümern aber fieng nun die Dotirungsfrage sowohl der Gymnasial- als auch der Volksschullehrer an die Regierung sehr ernstlich zu beschäftigen. Bei der eingetretenen überraschenden Vertheurung der nothwendigsten Lebensbedürfnisse half sie an den Gelehrtenschulen von Holstein durch Gewährung temporärer Zulagen; für die Verbesserung der Lage der Volksschullehrer, deren dürftige Einnahmen fast einzig und allein aus Communemitteln floßen, ernannte sie 1856 eine Commission, um Vorschläge zu machen, die freilich auf ein trauriges Minimum hinausliefen. In Schleswig versagten die Provincialstände, unzufrieden mit der Danisirung der Schule, ihre Mitwirkung zu einem Gesetze, das nur noch mehr fanatische Dänen ins Land ziehen mußte; die Regierung aber wußte auf administrativem Wege ihren Willen durchzusetzen; in Holstein nahmen die Stände ihn mit wesentlichen Emendationen an. Während dessen giengen aber die politischen Reibungen zwischen Königreich und Herzogthümern fort: die holsteinischen und lauenburgischen Deputirten legten Protest ein gegen eine Ordnung des Reichsrathes, die sie zu der Rolle von Statisten verurtheilte, welche für ihre Provinz nichts ersprießliches durchsetzen, nichts nachtheiliges abwehren konnten. Der deutsche Bundestag raffte sich, angerufen von den Ständen, zu Vorstellungen, Protesten, endlich zum Executionsbeschluß auf. So zogen abermals schwere Ungewitter am politischen Horizont heran, es sammelten sich die Executionstruppen; in Dänemark aber beschloß der Reichstag am 14. November 1863 die Einverleibung von Schleswig und zerriß dadurch das erste unter den Privilegien der Herzogthümer. Am nächsten Tage starb König Frederik VII. und mit ihm erlosch der ältere Stamm der Oldenburger. In Kopenhagen aber eilte man im Angesicht solcher Gefahren ein fait accompli zu schaffen, man ertrotzte von dem neuen König die Bestätigung der neuen Constitution und suchte in den Herzogthümern den Widerstand der Beamten zu brechen, indem man binnen drei Tagen die Leistung des Homagialeides forderte. Erschreckt über die große Zahl derer, welche eine solche Zumuthung, die den Rechten des Landes präjudiciren könnte, verbaten, antwortete die Regierung mit der 10 Monate lang verschobenen Erlassung des Gesetzes über die Verbesserung der Gehalte der Volksschullehrer und bewies dadurch, welch einen Einfluß auf die öffentliche Meinung sie denselben zutraue. Aber aus deren Mitte ward keine Stimme der Freude laut, keine Stimme des Murrens, als die bald nachher mit den Executionstruppen eintreffenden Commissäre dies Gesetz sofort suspendirten. Der Streit fiel abermals der Entscheidung der Waffen anheim und es zeigte sich, welchen Haß und Zorn das dänische Schulregiment auf sich geladen hatte und wie sehr sich seine Vertreter der allgemeinen

Antipathie gegen ihre Person und ihr Treiben bewußt waren. Nach dem Einrücken der Oesterreicher und Preußen, wo es ja keine Behörden gab, genügte die bloße Erklärung einiger ehrenwerthen Bürger in Schleswig, daß sie wohl noch 24 Stunden, aber nicht länger im stande sein würden, Pöbelexcesse gegen die Person, Familie und Habe der Lehrer zu verhüten, um mit einem Striche das ganze Lehrercollegium der Domschule bis auf einen Nichtdänen wegzufegen. Aehnlich gieng es auf den Landpfarren, ähnlich in Flensburg, das die Dänen zur Hauptstadt des Herzogthums gemacht hatten, und wo sich deshalb und wegen der Nähe der dänisch redenden Districte schon mehr dänische Sympathien fanden, durchschnittlich rettete und flüchtete sich auch hier alles nach Norden. Die Neugestaltung der Domschule übernahmen noch am selbigen Tage eine Zahl holsteinischer Lehrer, die dorthin geeilt waren; sie erbaten von der Regierung längeren Urlaub von ihren holsteinischen Stellen und wurden mit Freuden von den neuen Schleswiger Behörden bestätigt. Für Flensburg beriefen die Commissäre den 1849 verbannten Director Lübker, stellten ihn nicht allein an die Spitze der Schule, sondern übertrugen ihm auch die Inspection über die sämmtlichen schleswigschen Schulen, kraft dieses Mandates schloß er die Haderslebener Schule, übertrug einem holsteinischen Rector das Rectorat und weckte zu gleicher Zeit die Husumer Schule von den Todten wieder auf. Eine Reihe auswärts angestellter Schleswig-Holsteiner eilte in die Heimat zurück, Privatdocenten suchten ihren Platz an der Schule, holsteinische Lehrer und Studenten, die den Lauf ihrer Studien unterbrachen, um dem augenblicklichen Bedürfnis zu genügen, nebst einigen Auswärtigen füllten die Lücken und 2 Monate nach der Einnahme des Danewirks standen die schleswigschen Gelehrtenschulen in voller Wirksamkeit da. — Je mehr aber die holsteinische Regierung bereit war, durch Dispensation von Lehrern der schleswigschen Schule zu Hülfe zu kommen, und je zahlreicher deren Anstellungen waren, desto mehr lief Holstein Gefahr, darunter zu leiden. So ernannte die Regierung denn im November 1864 den Rector der Kieler Schule, Professor Horn, zum Inspector der holsteinischen Gelehrtenschule, der schnell mit sicherer Hand die schwankenden Verhältnisse ins Geleise brachte, die Lücken der Lehrercollegien ergänzte und der Schule ihre einheitliche Haltung sicherte. Vor allen Dingen faßte er die ungleiche Dotirung der schleswigschen und holsteinischen Schulen ins Auge, die trotz der gewährten temporären Zulagen so groß war, daß ein holsteinisches Rectorat viel weniger eintrug, als ein schleswigsches Conrectorat, worin nur das Altonaer Gymnasium eine Ausnahme bildete. Seiner energischen Verwendung verdankte die holsteinische Schule 1866 eine Erhöhung der sämmtlichen Lehrergehalte um etwa $^1/_3$ ihres Betrages nach der früheren Fixirung. Die preußische Regierung aber stellte die Gelehrtenschulen der Herzogthümer ihren Gymnasien gleich.

Was die Volksschule anbelangt, so handelte es sich in Schleswig in diesen Jahren wesentlich um eine Restitutio in integrum. Die alte Grenze der Kirchen- und Schulsprache wurde wieder hergestellt, die Lehrerstellen, wo es noth that, neu besetzt; in den Städten ward der Unterricht ganz deutsch, in den dänisch redenden Landdistricten die Theilnahme am deutschen Unterricht in das Belieben der Eltern gestellt: aber manche Narben blieben als Zeugnis der erlittenen Mishandlung. — Da der plattdeutsche Dialect den Schülern für den mündlichen und schriftlichen hochdeutschen Ausdruck keine Hülfe gewährte, so zeigte sich vielfach im Verständnis so wie im Gebrauch der hochdeutschen Sprache große Mangelhaftigkeit und, was noch schlimmer, es war mit dem dänischen Regiment in das Haus ein Widerwille gegen Schule und Schulzwang eingedrungen, welche selbst von Seiten der Regierung Maßnahmen zu Verhütung und Bestrafung der Schulversäumnisse nothwendig machten. Die Angelegenheit der Seminare mußte nicht minder die Aufmerksamkeit der Regierung auf sich ziehen. Das Herzogthum Schleswig behielt seine zwei Seminare, ein deutsches in Eckernförde und ein zweites zu Tondern mit einer deutschen und einer dänischen Abtheilung unter gemeinschaftlicher Oberleitung, so daß für das Bedürfnis aller Theile gesorgt war. In

Holstein aber wurden diese Jahre sowohl für die Gestaltung als für die Dotation der Schule von größter Wichtigkrit. Die Bundescommissäre hatten, wie oben gesagt, ihre Wirksamkeit beginnen müßen mit der Suspension des Erlasses über die Emolumente der Lehrer, um nicht in einem Augenblick allgemeiner Aufregung dieselbe mit der Durchführung eines die pecuniären Interessen aller Communen stark berührenden Gesetzes zu steigern; aber sobald dieser Zeitpunct vorüber war, am 16. Juli 1864, erfolgte die Publication des Gesetzes in 3 Patenten. Durch das erste erhielt jede Schule ihr Schulcollegium, zusammengesetzt aus dem mit der Inspection betrauten Geistlichen, einem Mitglied des Ortsvorstandes und 3 bis 5 von der Commune gewählten Mitgliedern, unter welche die Geschäfte der Inspection, des Rechnungswesens und Beschaffung alles dessen, was der Schule zu ihrer Förderung nothwendig ist, getheilt wurde. Das zweite verordnete die Erhöhung der Dotation aller Lehrerstellen in Städten und Flecken um 20 %, auf dem Lande 25 %, Dienstwohnung, Feuerung und Gartenland nicht mit eingerechnet, so daß auf dem Lande ein Minimum von 187½ Thlr. pr., ein Maximum von 337½ Thlr. festgesetzt ward, über welches hinaus keine Erhöhung der Dotation gefordert werden dürfe, denn verringert sollte überall keine Stelle werden. In Städten und Flecken ward das Minimum auf 300, das Maximum auf 450 Thlr. pr. bestimmt. Für die unverheiratheten Hülfslehrer ward ein Minimum von 150 Thlr. festgestellt. Die Einnahmen der Lehrer wurden durch von der Regierung ernannte Taxatoren ermittelt. Zur Subvention kleiner und dürftiger Schulcommunen, die zu einer solchen Erhöhung der Schullasten unfähig wären, bestimmte die Regierung 7500 Thlr. pr. Das dritte Patent gab allen Schulcommunen die freie Wahl ihrer Lehrer aus drei ihnen von den Kirchenvisitatoren (Oberbeamter oder Gutsobrigkeit und Propst) aus denen, die sich zu der Stelle gemeldet haben, präsentirten Candidaten, auf den adlichen Gütern und klösterlichen Districten mit der Beschränkung, wenn sich der Besitzer des Rechts der Ernennung begäbe; wahlberechtigt ward jedes mündige, dispositionsfähige und contribuirende Mitglied der Commune. Den examinirten Seminaristen blieb ein Vorzugsrecht der Präsentation. Bewerber, die kein Staatsexamen gemacht, sollten durch den Propsten examinirt werden. Die Präsentirten haben vor der versammelten Gemeinde eine Probekatechisation zu halten, worauf unter Leitung des Schulcollegium die Wahl durch Stimmzettel erfolgt. Die Durchführung der Taxation hielt allerdings noch einige Monate auf: durch die drei Gesetze aber ward die Ordnung des holsteinischen Volksschulwesens vollendet. Daß man in Schleswig diese Gesetze nicht stark entbehrte, war die Frucht der Bemühungen der dänischen Regierung, welche die Lehreremolumente auf indirectem Wege auf eine ähnliche Höhe gebracht hatte, so daß Stellen von 320 bis 360 Thlr. pr. dort nicht selten sind, und das Recht der Lehrerwahl ist seit langer Zeit ziemlich allgemein.

Literatur: Jessen, Grundzüge zur Geschichte und Kritik des Schul- und Unterrichtswesens der Herz. Schleswig u. Holstein. Hamb. 1860. Krafft, Jubelgedächtnis und zweihundertjährige Husumische Kirchen- und Schulhistorie. Hamb. 1723. Husumer Programme von 1817—18, 1823—26, 1831, 32, 34, 1867. Hadersleben, Rhode, Samlinger til Haderslev Amts Beskrivelse 1775. Lautrup, Chronik. Progr. 1828 Indbydelsesskrift, til Indvielsen af Haderslev, lärde Skoles Bygning, 1854, 1863, 65, 67. Flensburg 1800, 1852, 1867. Schleswig 1842, 1852. Altona 1829, 1831, 1834, 1846, 1849. Kiel, Schulprogr. 1801, 1853. Universitätschronik 1855 ff. Meldorf 1813, 1828, 1829, 1831, 1832, 1840, 1859. Plön 1844, 1852. Rendsburg 1855, 1857. — Fick, Haß und Sönksen, Schulstatistik für das Herzogthum Holstein, Th. I. Kiel 1854. 8. Dr. Th. Hansen, die Realschule in Sonderburg, zugleich ein Votum über die Realschule in unserm Heimatlande. Sonderburg, la Motte. 1866.

A. Das Volksschulwesen. Epochemachend waren, wie schon aus der vorausgeschickten geschichtlichen Darstellung erhellt, die Errichtung der Schullehrerseminarien (Kiel und Tondern 1780 u. 1786), wodurch die Grundbedingung eines geordneten

Schulwesens, ein tüchtig gebildeter Lehrerstand, geschaffen ward, und die Allgemeine Schulordnung vom 24. Aug. 1814, welche die allgemeine Schulpflichtigkeit des Kindes zwischen dem 6. und 16. Jahre aussprach, durch Aufhebung des Schulgeldes in der Volksschule die elementare Bildung auch dem Aermsten zugänglich machte und auch den Gewissenlosen zwang, seinem Kinde die nothwendigsten Kenntnisse nicht vorzuenthalten. Aber, wenn auch ein Menschenalter auseinander liegend, sind beides doch nur die Acte einer und derselben Thätigkeit. Die Durchführung der letzteren aber, und die Hinwegräumung der im einzelnen obwaltenden Schwierigkeiten, die Ueberwindung alles dessen, was in den Schulcommunen theils Engherzigkeit, theils Liebe zum Herkömmlichen und Mangel an Opferwilligkeit entgegenstellten, ist eins der glänzendsten Verdienste der von 1834 bis 1852 thätigen Schleswig-Holsteinischen Regierung auf Gottorf, in deren Hände die Leitung der Schulangelegenheiten von der Canzlei in Kopenhagen übergieng. Ihre Thätigkeit ist der Schule ungemein zu statten gekommen, indem dadurch erst die äußere Bedingung des Gedeihens der Schule, ausreichende und anständige Schullocale und mancherlei Hülfsmittel für den Elementarunterricht, geschaffen und für ein frisches Leben in der Schule der Boden bereitet ist. Und sie hat ihr Werk überall zu Ende geführt mit Ausnahme der beiden Städte Altona und Kiel.

Bis zur Schöpfung der Seminare zwang die Noth, alles, was irgend den Lehrerposten ausfüllen konnte, heranzuziehen, vielfach den Invaliden, den Schneider, den Weber, die dann aber auf dieses Handwerk nicht Gesellen oder andere Leute halten durften. Der Lohn war kärglich, der Wandeltisch häufig. Das ward nun anders, und es war eine tüchtige Generation, die aus dem ersten Seminar erwuchs, Kraftmenschen, nicht sowohl reich an positiven Kenntnissen, als klar über Ziel und Mittel ihres Wirkens und Meister in der Behandlung ihres Lehrstoffes, zunächst als Hauslehrer gesucht, unter deren Händen sich die ihnen anvertraute Schule neu gestalten mußte, auch ohne ein Gesetz über Vorzugsrechte examinirter Seminaristen vor den Autodidakten, das erst 1814 erfolgte und 1820 auf die Zöglinge der dänischen Seminare ausgedehnt ward, wohlempfohlen. Die Privatinteressen der Lehrer aber wurden geordnet durch das Canzleipatent über die Abfindung der Lehrer mit ihren Vorgängern 1818, die Errichtung einer allgemeinen Schullehrerwittwencasse für das Herzogthum Holstein vom 8. April 1856 und die drei Patente vom 4. Dec. 1863, betreffend 1) die Errichtung von Schulcollegien zur Vertretung der Schulcommunen in der Verwaltung des Schulwesens, insbesondere der ökonomischen Angelegenheiten desselben; 2) die Dotation der Lehrerstellen und 3) die Erwählung der ständigen Lehrer an den Flecken- und Landschulen durch die Schulcommunen. Auf Schleswig haben diese Patente freilich keine Ausdehnung, doch erreichte die Regierung in der ersten Beziehung wenigstens auf indirectem Wege ungefähr das gleiche Ziel.

Die über das Schulwesen erlassenen Gesetze sind enthalten im 4. Bande der systematischen Sammlung der für die Herzogthümer Schleswig und Holstein erlassenen Verordnungen, Kopenhagen 1832, nebst 3 Supplementbänden, die Regulative der einzelnen Schulen enthaltend. Von Kammerverhandlungen sind besonders zu erwähnen die von 1845 über die Entlassung unwürdiger und unfähiger Volksschullehrer auf dem Verwaltungswege, ein Gesetz, das die Volksschullehrer mit Recht als eine unverdiente Ehrenkränkung aufnahmen, und das erst 1868 beseitigt worden ist, und die von 1856 über die Erlassung einer neuen Schulordnung, auf deren Resultaten zum Theil die Verhandlungen und Patente von 1863 beruhen.

Allgemeine Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung. Das Schulwesen der Herzogthümer beruht auf der Allgemeinen Schulordnung von 1814, d. h. das Schulwesen auf dem Lande und in den kleineren Städten; denn es war Princip der dänischen Regierung, den Wünschen und Bedürfnissen der einzelnen Districte möglichst entgegenzukommen und dem, was das Leben irgendwo gestaltet hatte, Rechnung zu tragen und ihm nur eine letzte Durchbildung und Sanction zu geben.

In Altona und Kiel aber war zu entschieden das Bedürfnis einer höheren Bürgerschule vorhanden, als daß man hier die demselben entgegenkommenden Privatschulen hätte beseitigen können. Dies Bedürfnis aber, dessen Befriedigung offenbar die nächste Geschichte der holsteinischen Schule bilden wird, ist es gewesen, welches in sonst verhängnisvoller Zeit in den schleswigschen Gelehrtenschulen die große Frequenz hervorgerufen hat, durch die sie die meisten holsteinischen überragen. Für diesen Theil der Schulen aber giebt die Allgemeine Schulordnung nur einige schwache Andeutungen. Die Folge davon war, daß in den beiden gedachten Städten auch die Volksschule in veralteten, unhaltbaren Zuständen blieb. Erst nach Verhandlungen, die ein volles Menschenalter gedauert haben, ist in Kiel am 29. Dec. 1865 die Ordnung des Schulwesens zu Stande gekommen und in Altona ist sie noch in ihrer Gestaltung begriffen. Anfangs konnten sich viele Eltern nicht darein finden, daß die Zeit, wo man das Schulwesen den privaten Vereinbarungen überließ, sollte zu Ende sein, und daß der Staat ein Recht habe, an die Eltern Forderungen rücksichtlich der Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu stellen und dieselben seiner erziehenden, beaufsichtigenden und strafenden Gewalt zu unterwerfen. Dazu kam, daß ein größeres und in Altona in wunderbarem Maße sich entwickelndes Gemeinwesen die Uebersicht ungemein erschwerte und daß die Durchführung gar erhebliche Geldmittel erforderte. In Altona trug auch die Stellung der Stadt als Handelsplatz zur Mehrung der Schwierigkeiten bei. Die Aufhebung jeglichen Schulgeldes war ein zu radicaler Schritt: dabei konnte eine eigentliche Bürgerschule nicht bestehen.

Die Schulpflichtigkeit des Kindes beginnt gesetzlich mit dem 6. und dauert für den Knaben bis zum 16., für das Mädchen bis zum 15. Jahr, doch mit der oben S. 689 angeführten Erlaubnis zu Dispensationen. Diese Erlaubnis wird stark benutzt und infolge dessen ist die Schule von Ostern bis Martini oft sehr schwach besucht, ein unersetzlicher Verlust für die Kinder, denn Fortbildungs- oder Sonntagsschulen, die später einen Ersatz für das Versäumte zu geben vermöchten, sind selten. Temporär gedeihen Schulen der letzteren Art wohl einmal durch Privatwohlthätigkeit wohlwollender und eifriger Männer in Städten und Flecken, aber nur in Altona sind sie von fester und dauernder Einrichtung gewesen. Ueber den Schulbesuch der schulpflichtigen Kinder hat der Lehrer ein genaues Protokoll zu führen und säumige Eltern werden durch Brüchen und Gefängnißstrafen genöthigt ihre Kinder zur Schule anzuhalten, aber auch so ist über schlechten Schulbesuch noch viel Klage. Wer durch Privatunterricht seine Kinder will unterweisen lassen, worauf Gutsbesitzer und wohlhabende Landleute wesentlich angewiesen sind, hat nach § 31 der Allgemeinen Schulordnung der Behörde durch hinlängliche Beweise darzuthun, daß genügend dafür gesorgt ist, wodurch dem Staate eine Aufsicht über den Privatunterricht gewahrt wird, die in den Jahren 1851 bis 63 von der schleswigschen Regierung auf das nachdrücklichste geübt wurde und viel bittere Klagen hervorrief, weil dieselbe nur den dänischen Lehrer als genügend gelten ließ und alles aufbot, um zum Besuch der danisirten Volksschule zu nöthigen. Außerhalb der Schulzeit Privatunterricht zu ertheilen, ist den angestellten Lehrern erlaubt, doch so, daß die Schule nicht darunter leide; auch stößt die Anlage von Privatinstituten bei den Behörden auf keine Schwierigkeiten und die Ueberwachung ist nichts weniger als streng und peinlich.

Durchschnittlich hat jedes Dorf seine Schule und das Schulhaus zeichnet sich oft vortheilhaft vor den übrigen aus; von den kleineren Dörfern sind bisweilen 2—4 zu einer Schulcommune verbunden; wo die Entfernung von einander das nicht gestattet, suchen sie wenigstens im Winter eine Nebenschule zu bilden, für die dann ein Lehrer angenommen wird, der bisweilen in einem eigenen Schulhause, oft in einem Bauerhause den Unterricht ertheilt. Der Ruf: die Kinder müßen doch etwas lernen, geht durch den ganzen Landmannsstand und die Nothwendigkeit, bei der Confirmation mit den nöthigsten Kenntnissen ausgerüstet zu sein, bildet ein äußerlich treibendes Moment.

Lehrer sind dort meistens Schulpräparanden, auch wohl emeritirte Lehrer, die den kleinen Rest ihrer Kraft so im engen Kreise zu verwerthen suchen. In den Flecken und Städten findet sich natürlich eine größere Zahl von Schulen mit Trennung der Geschlechter. Die Verpflichtung zu ihrer Erhaltung und zur Besoldung der Lehrer liegt lediglich den Communen ob, denn der Staat verwendet zur interimistischen Unterstützung bedürftiger Schulcommunen besonders in Städten und Flecken im Herzogth. Schleswig nur 3750 Rthlr. pr. und in Holstein waren vor 1864, wo 7500 Rthlr. dazu bestimmt wurden, 3891 Rthlr. alles, was Geistlichkeit und Volksschule zusammengenommen zufloß. In der Aufbringung der nöthigen Summen herrscht in den einzelnen Schulcommunen einige Verschiedenheit, gesetzlich aber liegt auf dem Lande den Landbesitzern die Erhaltung der Baulichkeiten, Lieferungen von Korn, Heu und Feuerung ob, während das bare Gehalt über alle Eingesessenen vertheilt wird, sie mögen Kinder haben oder nicht. In Städten und Flecken ist die Schulkasse, aus der das Nöthige bestritten wird, bisweilen mit der Stadt- und Fleckenkasse vereinigt, oft aber auch gesondert. Das Schulgeld ist durch die Schulordnung von 1814 gänzlich aufgehoben. Eine feste Bestimmung darüber, daß bei einer bestimmten Einwohnerzahl eine Schule errichtet werden müße, oder über ein Maximum der Schülerzahl besteht nicht. Wird dieselbe aber zu groß, über 100, so helfen die Behörden durch Anstellung eines Unterlehrers oder durch Errichtung einer neuen Schule. Schulstellen, die mit Kirchenämtern (Küster, Organist, Cantor) verbunden sind, giebt es manche und so fließen dann auch deren Inhabern aus kirchlichen Mitteln nicht unbedeutende Zuschüsse zu. Confessionelle Schulen finden sich bis dahin nur in Altona und Friedrichsstadt.

Die oberste Verwaltungsbehörde für das gesammte Schulwesen ist das Regierungscollegium eines jeden Herzogthums, an welches über jede Aenderung von Verfassungszuständen, organischen Einrichtungen, Theilungen oder Erweiterungen des Schuldistricts zu berichten und dessen Genehmigung hiezu nachzusuchen ist: ebenso, wenn es sich um Errichtung neuer Lehrerstellen und deren Dotation oder neue Repartirungsnormen für Schullasten, Veräußerung von Grundstücken oder Contrahirung von Schulden handelt. Bei geringeren Sachen, Erwerbung von Grundstücken, Verpachtung auf längere Zeit, Neubauten und Abänderung baulicher Einrichtungen ist die Zustimmung des Kirchenvisitatoriums, in Städten der oberen Schulbehörde, nachzusuchen; die Sorge für die laufenden Geschäfte, überhaupt für das äußere und innere Wohl der Schule ist durch das erste der drei Patente vom 16. Juli 1864 (3. Dec. 1863) in die Hände eines Schulcollegiums gelegt, über welches oben S. 698 im allgemeinen berichtet ist. Das Protokoll seiner Verhandlungen führt der Geistliche. Die Rechnungen werden öffentlich ausgelegt und von dazu bestellten Communeinteressenten aufgenommen und gebilligt.

Was das innere Schulwesen anbelangt, so steht es unter einer dreifachen Inspection: in oberster Instanz des Generalsuperintendenten (Bischofes), der bei Gelegenheit der dreijährigen Generalkirchenvisitation auch eine Zahl von Schulen des Kirchspiels nach seiner Auswahl nach dem Kirchorte bescheidet und in seiner Gegenwart prüfen läßt und selbst examinirt. Sodann des Propsten, der bei der zweijährigen Specialkirchenvisitation die sämmtlichen Schulen des Kirchspiels besucht und examinirt, sich die geführten Protokolle vorlegen läßt und im Verein mit dem weltlichen Oberbeamten (als Kirchenvisitatores) die Schulrechnungen nachsieht, endlich drittens des Predigers, unter dessen besonderer Inspection die einzelne Schule steht, und welcher berufen ist dem Lehrer mit Rath und That zur Seite zu stehen. Es bildet das Schulwesen einen Mittelpunct, um den sich viel Interessen der Commune concentriren, und einen tüchtigen Lehrer zu haben, ist ein Stolz der Gemeinde und der Landmann redet gar gern von ihm. Er wählt ihn aber auch selbst nach alter Sitte, die nur in Städten und auf adligen Gütern mancherlei Beschränkung erfuhr, aber durch das dritte der oben erwähnten Patente von 1864 ein ganz allgemeines Recht geworden ist, s. oben S. 698.

Schulstatistik. Die Gesammtzahl der schulpflichtigen Kinder war 1863 nach den Rechnungen der Schullehrerwittwencasse in Holstein 98,546, und würde darnach in Betracht der Bevölkerungsverhältnisse in Schleswig sein: 74,603. Letzteres Herzogthum zählte vor etwa 10 Jahren in 12 Propsteien 227 Kirchspiele mit 720 Schulen, Holstein in 13 Propsteien 132 Kirchspiele mit 1067 Schulen (Fick u. s. w. Schulstatistik), da aber an manchen Schulen noch Gehülfen angestellt sind, so ist die Zahl der activen Lehrer etwas größer, in Holstein 1255, also etwa 1 auf 78 Kinder. Die Gehülfen sind theils junge Leute, die sich dem Lehrerfach zu widmen gedenken und unter der Leitung eines älteren Lehrers ihre ersten Versuche im Unterrichten machen, um später das Seminar zu beziehen, theils Seminaristen, die kürzlich das Seminar verlassen haben, ehe sie eine feste Anstellung gefunden.

An der Spitze der Schule, auch der Mädchenschule, kennt die Allg. Schulordnung nur den Lehrer, keine Lehrerin. Nur zum Unterricht in Handarbeiten zieht §. 31 Lehrerinnen heran, und §. 44 deutet die Grundzüge einer solchen Arbeitsschule an. Dergleichen finden sich vielfach, aber bei weitem nicht überall und es muß Privatanleitung aushelfen; dagegen finden sich Privatinstitute für Mädchen unter weiblicher Leitung mannigfach.

Da in der Volksschule mit Ausnahme der beiden Städte Altona und Kiel kein Schulgeld bezahlt wird, so sind gesonderte Armenschulen natürlich außerhalb derselben sehr wenig zahlreich, weil auch für den Unterricht des armen Kindes gesorgt ist. Von dem Schulwesen dieser beiden Städte sprechen wir unten. Außer ihnen finden sich in Holstein Armenschulen in Segeberg, Itzehoe, Brunsbüttel, Preetz, Rendsburg (3 Classen) und Meldorf. Sie stammen wohl sämmtlich aus der Zeit vor Aufhebung des Schulgeldes und sind entweder mit Waisenhäusern verbunden oder gewähren ihren Schülern anderweitige Vortheile, wie die Meldorfer, welche dieselben mit allen nothwendigen Büchern, Bibel, Katechismus, Gesangbuch, mit Heften und Schreibutensilien versieht. Sie gehört nebst den ehemaligen Waisenhäusern zu Schleswig, Flensburg, Tondern und dem ehemaligen Schullehrerseminar zu den 5 pia corpora, denen König Christian VII. 1780 das Privilegium des alleinigen Druckes des Gesangbuches verlieh. Als Resultat der Volksschule stellte sich heraus, daß von den 1866—67 eingestellten Recruten aus den Herzogthümern 2,21% ohne Schulbildung waren, und daß von 757 jungen Leuten, die sich zum einjährigen Freiwilligendienst gestellt hatten, 111 wegen zu geringer Bildung zurückgewiesen wurden.

IV. Die innere Ordnung der Schule. Auf dem Lande existirt natürlich im Dorfe nur eine Schule; in Städten und Flecken aber giebt es nicht allein getrennte Schulen für Knaben und Mädchen, sondern auch mehrere für jedes Geschlecht. Die Allg. Schulordnung theilt dieselben außer den Aufsichtsschulen für Kinder unter 6 Jahren, zu deren Besuch sie jedoch nicht verpflichtet und die als Staatsanstalten auch nirgends zur Ausführung gekommen sind, in Elementarschulen, für die sie eine obere und eine untere Classe voraussetzt, und in Hauptschulen, theils für Knaben, theils für Mädchen. An der Spitze der ersteren steht vielfach ein studirter Lehrer mit dem Titel Rector, ihm zur Seite ein oder zwei Seminaristen. Das Gesetz will freilich, daß diese Lehrer nicht jeder ausschließlich in seiner Classe unterrichten, sondern sich fachweise ablösen; doch hat die Regierung an dieser Maßregel nicht festgehalten; sie ist auch viel zu tief eingreifend, um einer bloßen Vereinbarung unter den Lehrern überlassen zu werden. So findet denn fast überall eine gänzliche Trennung der Classen statt. Ueber den Normallehrplan giebt die A. Sch. O. §. 38—44 und 66—69 eine Reihe von beherzigenswerthen Winken. Die Andeutungen stützen sich für die Elementarschulen ganz auf die Ansichten Pestalozzis und betonen den Anschauungs- und Gedächtnisunterricht neben den mechanischen Fertigkeiten. Für die Hauptclassen fordern sie die Anfangsgründe der Geometrie, Geschichte, Geographie und haben für Anthropologie, Naturlehre und Naturgeschichte nebst Technologie besondere Stunden.

Von lebenden Sprachen soll die dänische, und wenn irgend möglich, die französische gelehrt werden. Für das Lateinische werden Privatstunden gestattet. Der Religion wird ein zusammenhängender praktischer Unterricht vindicirt und eigene Singstunden mit besonderer Berücksichtigung des Kirchengesanges anberaumt. Die Erwähnung der fremden Sprachen zeigt hinlänglich, daß man dabei schließlich die Realschule, nicht die Volksschule im Auge gehabt hat; aber nicht mit Erfolg. Man konnte leicht in dem Lehrplan der bisherigen Stadtschule das Latein streichen und diesen Unterricht facultativ machen, damit war aber kein neues Princip gegeben. Es fehlte die Betonung der Mathematik und des mathematischen Zeichnens. Daneben krankten diese Schulen an vielen Mängeln; die Stellen waren klein: mancher tüchtige Theologe bedachte sich sie zu suchen, eilte wenigstens sie so bald als möglich mit der einträglichern Pfarre zu vertauschen. So ward er selten recht heimisch und der Wechsel war häufig, um so mehr, je glücklicher die Wahl gewesen war. Das war geradezu ein Unglück für diese Schulen. Dazu kam, daß die daran angestellten Lehrer kein Lehrercollegium bildeten, sondern jeder seine Classe behielt, so daß wenn nicht jede, doch die rechte Einheit fehlte. Daneben erfüllte die Aufhebung des Schulgeldes die einzelnen Classen mit Schülern und drückte sie schon dadurch auf das Niveau der Volksschule herab, in der natürlich die mechanischen Fertigkeiten eine Hauptrolle spielen, in welchen ein tüchtiger Seminarist leicht gewandter und sicherer unterrichtet als der Studirte. Alle diese Gründe wirkten zusammen, diese sogenannten Rectorschulen zu beschränken, so daß an einer nach der anderen ein Seminarist an die Stelle des Theologen trat. Neuschöpfungen, welche das Ziel der Realschule verfolgten, waren selten und strebten ihrem Ziele meist mit ungenügenden Mitteln zu: dergleichen erblicken wir in den Flecken Heide und Uetersen. Der erstern stand seit der Gründung 1828 lange ein studirter Rector ganz allein vor, bis ihm in neuerer Zeit ein seminaristisch gebildeter Lehrer an die Seite gestellt ist. An solchen Schulen wird dann natürlich auch Schulgeld gezahlt. — Unter solchen Verhältnissen haben denn freilich Privatinstitute dem Bedürfnisse eines höheren Unterrichts abhelfen müßen, und der höhere Unterricht der Mädchen ist allein auf sie angewiesen. Dergleichen finden sich an fast allen etwas größeren Orten; denn das Bedürfnis ladet ein und die Anlegung stößt nicht leicht auf Hindernisse, da es keine besondere Prüfung von Lehrern giebt; es gilt dann nur das Vertrauen der Eltern festzuhalten (die Ueberwachung ist sehr linde, es sei denn unter Verhältnissen wie 1852 in Schleswig), aber dafür erfährt auch nur die Umgegend von der Existenz eines solchen Instituts und seinen Leistungen. Eine besondere Erwähnung verdient jedenfalls die Erziehungsanstalt der Brüdergemeinde in Christiansfeld, die bereits seit 1775 besteht und vom In- und Ausland eine größere Zahl von Zöglingen, Knaben und Mädchen, heranzieht, jetzt 60 und 40. Religion, neuere Sprachen und Realien bilden die Hauptgegenstände des Unterrichts, für die Knaben auch Latein und Mathematik (Griechisch privatim), für die Mädchen Handarbeiten. Aber überall bereiten sich jetzt Neugestaltungen vor. Vorangegangen ist Itzehoe mit neuer Organisation seiner Rectorschule 1865, gefolgt Neumünster 1868. — In der Mädchenschule betont die A. Sch. O. die deutschen Uebungen, vaterländische Geschichte und Geographie, vor allem Nachdenken über Ursache und Zusammenhang und Nutzen mancher Gegenstände der Natur und Ereignisse im Menschenleben, besonders aber die Schärfung der Urtheilskraft in Hinsicht auf Moral. Ueber den gesammten in jeder Schule und Classe zu ertheilenden Unterricht wird halbjährlich vom Lehrer eine Stundentabelle entworfen. Gesang und Gebet eröffnen den täglichen Unterricht, eigne Schulgottesdienste giebt es nicht; der feierliche Schluß, den die A. Sch. O. am Sonnabend will, ist wohl an wenig Orten in Uebung. — Lehrbücher sind Bibel, Gesangbuch, der kleine Katechismus Luthers und Cramers Landeskatechismus. Die Wahl der übrigen Lehrbücher trifft mit Genehmigung des Schulinspectors der Lehrer, wobei auf Zweckmäßigkeit und Wohlfeilheit soll gesehen werden; in den Elementarschulen

werden vorzugsweise die Eckernförder Tabellen benutzt. — Von jedem Kinde hat der Lehrer im Protokoll ein Urtheil über Fleiß, Aufführung und Schulbesuch zu verzeichnen. Prüfungen, zu denen besonders die Eltern der Kinder eingeladen sind, werden jährlich um Ostern unter Leitung des Inspectors gehalten, dazu kommen jedes zweite Jahr die Schulvisitation des Propsten und davon unabhängig die dreijährige Inspection des Bischofs. Schulprämien finden sich hie und da infolge specieller Vermächtnisse. Die tägliche Unterrichtszeit ist von 8 bis 11 Uhr und von 1 bis 4 mit Ausnahme des Mittwoch und Sonnabend Nachmittags; Halbtagsschulen kennt man außerhalb Kiel und Altona nicht. Ueberall findet man häusliche Aufgaben, ohne daß ein bestimmtes Maß dafür vorgeschrieben wäre: Sprüche und Lieder werden memorirt und im Rechnen zeigen manche Schüler der Volksschule große Gewandtheit, und behandeln algebraische Aufgaben mit großer Sicherheit. Die neueste Zeit hat den Turnunterricht obligatorisch gemacht.

In einem Gegensatz zu der hier dargestellten Volksschule hielten sich Kiel und Altona, in deren Stadtschulen man die Erhebung des Schulgeldes beibehielt aus oben angedeuteten Gründen; aber die Folge davon war, daß es in beiden Städten auch an einem wohl organisirten Volksschulwesen fehlte, so sehr sich auch das Bedürfnis eines solchen fühlbar machte. Schon 1836 dachte man in Kiel an eine radicale Umgestaltung des Schulwesens; 1847 widmete Prof. J. G. Droysen demselben eine lehrreiche Denkschrift. Er deckte die Größe der Uebelstände auf: von 2073 schulpflichtigen Kindern besuchten nur 1631 die Schulen. Er postulirte eine durchgreifende Beaufsichtigung des Schulbesuchs, Feststellung der Pflichten des Hauses gegen die Schule und Anerkennung der erziehenden, beaufsichtigenden und strafenden Gewalt der letzteren, endlich für solche Kinder, die früh darauf angewiesen sind zu erwerben, und die ihre regelmäßige Schulbildung mit der Elementarschule beendigen müßen, Sonntags- und Abendschulen; aber es verflossen noch 18 Jahre, ehe das, was von ihm angestrebt war, seine Durchführung gewann. Erst am 29. Dec. 1865 erhielt Kiel sein Regulativ für die Stadtschulen. An die Spitze des gesammten Schulwesens ward ein Schulcollegium gestellt aus 2 geistlichen und 2 weltlichen Mitgliedern des Stadtconsistorii, 2 Mitgliedern des Stadtdeputirtencollegii und dem ersten Lehrer der Oberknabenclasse. Den sechs ersten Mitgliedern liegt die Inspection aller städtischen Schulen ob einschließlich der Privatschulen, in welchem Falle aber bei fremden Confessionsverwandten das geistliche Mitglied durch den Lehrer der Oberknabenclasse vertreten wird, sodann die Rechnungsführung über Einnahme und Ausgabe, über die sie den städtischen Collegien Rechnung abzulegen haben; sie werden durch von ihnen ernannte Schulpfleger unterstützt. Dem Schulcollegium in Vereinigung mit dem übrigen Stadtconsistorium steht die Wahl der Lehrer zu. Die Schulen theilen sich zunächst nach der Höhe des Schulgelds in 4 Classen, Freischulen, Halbtagsschulen, niedere und höhere Bürgerschulen, die nach Geschlechtern getrennt und von denen jede für das ganze schulpflichtige Alter vom vollendeten 6. Jahre an berechnet ist. — In der Freischule ist der Unterricht unentgeltlich; sie hat die Einrichtung der Volksschule und steckt sich das Ziel, ihre Schüler mit den Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten welche als Grundlage der allgemeinen Volksbildung nothwendig sind. Die Knabenfreischule hat 2 festangestellte Lehrer, die Mädchenschule außerdem noch 4 Lehrerinnen, beide eine durch das Bedürfnis zu bestimmende Zahl von Hülfslehrern. Die Zahl der Unterrichtsstunden ist 24—28, das Maximum der Schülerzahl 70—90. — Für die Halbtagsschulen ist ein eigenes Regulativ erlassen. Sie sind bestimmt für Kinder, deren Mitwirkung zum Unterhalt der Familie nöthig ist. Das Kind muß das 10. Lebensjahr vollendet, bis dahin einen ordentlichen Elementarunterricht genossen haben, und mit Beziehung auf die Verhältnisse seiner Eltern von seinem Inspector vom ordnungsmäßigen Schulbesuch dispensirt sein; dann genießt es in den Nachmittagsstunden von $4^1/_2$ bis $6^1/_2$ Uhr gegen ein Schulgeld von 3 Th. 12 Sgr.

jährlich Unterricht, der sich freilich auf die nothwendigsten Unterrichtsgegenstände beschränken muß. Die Dispensation läßt sich auf den Grund von Versäumnissen oder Vergehungen entziehen und für die Zeit der Confirmation muß der Arbeitsgeber das Kind ganz aus seinem Dienste entlassen. In der Bürgerschule steigt das Schulgeld bis auf 4—6⅓ Th. und der Unterricht nimmt besonders die Realien in seinen Kreis auf, für die Knaben vorzugsweise die Mathematik. Drei festangestellte Lehrer nebst Hülfslehrern. Das Maximum der Schülerzahl ist 70, 80 und 60, je nach den verschiedenen Classen. Die Bürgermädchenschulen haben außer 2 Lehrern 4 Lehrerinnen, von denen jedesmal 2 auf einen Lehrer gerechnet werden; die Stundenzahl steigt auf 30. In den höheren Bürgerschulen (Schulg. 8—16 Th.) wird bei Knaben und Mädchen Unterricht in der englischen und französischen Sprache ertheilt, außerdem den Knaben in Mathematik und Realien mit specieller Beziehung auf einen künftigen gewerblichen Beruf. Zahl der Unterrichtsstunden in den unteren Classen 24—28, in den oberen 32—34, Maximum der Schülerzahl 60, 50, 40. 4 festangestellte Lehrer. Die höhere Bürgermädchenschule hat 3 festangestellte Lehrer und 4 Lehrerinnen. In den Knabenschulen wird für Kräftigung und Gewandtheit des Körpers durch Turnübungen Sorge getragen. Jede Schule hat durchschnittlich so viel festangestellte Lehrer als Classen, jede hat ihre Schulbibliothek und die zum Unterricht erforderlichen Apparate an Karten und physikalischen Sammlungen.

Die Lehrer werden, wie gesagt, vom Stadtconsistorium im Verein mit den demselben nicht angehörigen Mitgliedern des Schulcollegii erwählt. Der erste Knabenlehrer genießt außer freier Wohnung ein Gehalt von 1050 Rthlr. pr., der zweite wie der erste Mädchenlehrer 900, die ersten Lehrer an den beiden Freischulen 600, die zweiten 450, die erste Lehrerin 300 und ebenso die nicht festangestellten Lehrer, die andern Lehrerinnen 150, 120, 96 Thlr. Die sämmtlichen an einer Schule angestellten Lehrer bilden ein Lehrercollegium, das über alles die Wirksamkeit der Schule Betreffende berath. Einmal aber wenigstens im Vierteljahr vereinigen sich sämmtliche Lehrercollegien zu einer Conferenz über die Angelegenheiten des gesammten Kieler Schulwesens. Die Einrichtung und Erhaltung der Stadtschule wird aus der Stadtkasse bestritten, in die auch das Schulgeld fließt, das von städtischen Hebungsbeamten erhoben wird. Privatschulen unterliegen der Concession des Stadtconsistorii, dem der Begründer einer solchen sich über seine Befähigung auszuweisen hat, von dem der Lehrplan genehmigt werden muß, und das auch die Concession zurückziehen kann, sobald die Erfordernisse nicht mehr vorhanden sind. Angestellte Lehrer dürfen nur mit Genehmigung des Schulcollegii an einem solchen Institute unterrichten. — Endlich ist des Schulwesens von Altona zu gedenken, das so eben erst seine Regelung und Ordnung erfahren hat. Der Wunsch, in der rasch aufblühenden, mit dem benachbarten Hamburg bis zu einem gewißen Grade rivalisirenden Handelsstadt auch in der Ordnung der Volksschule den Verhältnissen Rechnung zu tragen, lag sehr nahe; andererseits hat die Nothwendigkeit für diese Verhältnisse ein höheres Schulwesen zu schaffen, dem alle Vorbedingungen, Schullocale, Schuleinkünfte, Schulordnung fehlten, zu dem man nicht einmal ein Muster besaß, nebst dem langsamen Gang, der durch die collegialische Behandlung durch die Stadtcollegien vorgezeichnet war, die Neugestaltung über alles Maß aufgehalten. Das 1792 erlassene Regulativ, das die altonaer Schulen unter die Oberaufsicht eines Schulcollegii von 4 geistlichen und 5 weltlichen Mitgliedern mit dem Oberpräsidenten an der Spitze stellte, ward 1823 durch ein ausführlicheres ersetzt; aber indem dieses den Eltern allgemein die Wahl der Schule, wohin sie ihre Kinder schicken wollten, frei ließ, schuf es der Controle eine große Schwierigkeit. Dies Regulativ gründete außer den Aufsichtsschulen 8, später auf 6 beschränkte Stadtschulen, mit denen für die in den Fabriken beschäftigten Kinder Abendschulen, für die Mädchen von 5—7, für die Knaben von 7—9 Uhr verbunden waren, ließ den dissentirenden Gemeinden die Freiheit, eigene

Schulen zu bilden, und überwies den höheren Unterricht für Knaben wie für Mädchen den Privatinstituten. Daneben blieben an das Waisenhaus angelehnt 2 vom Armenwesen unterhaltene Freischulen, zu denen 1855 noch eine dritte hinzukam, und eine Halbtagsschule, in denen die Kinder ärmerer Familien unentgeltlichen Unterricht und gegen eine geringe Vergütung Schulbücher und Schreibmaterial erhielten. Aber man empfand bald, daß es fehlerhaft sei, den höheren Unterricht lediglich Privatunternehmungen zu überlassen, und es begannen 1837 die Bemühungen, ein wohlorganisirtes öffentliches Schulwesen zu schaffen; aber die Schwierigkeiten erwiesen sich außerordentlich groß und die Pläne der Commissionen von 1840 und 1852 kamen nicht zur Ausführung. 1862 endlich erhielt eine neue Arbeit die Genehmigung zunächst des Schulcollegii, dann der Stadtcollegien, endlich der Regierung. Das Schulwesen wird dadurch unter zwei Collegien, das Schulcollegium und die Schulcommission gestellt, von denen das erste zumal mit den inneren, das andere mit den äußeren Angelegenheiten betraut ist. Sehr wichtig ist, daß beiden in der Person des Schuldirectors ein gemeinschaftliches technisches Mitglied beigegeben ist, das, recht eigentlich für die Administration bestimmt, den Beschlüssen nicht bloß eine rasche, sondern auch eine zweckmäßige Durchführung sichert, und daß das im zweiten Collegium präsidirende Magistratsmitglied zugleich Mitglied des Schulcollegiums ist. Das neue Schulcollegium ward zusammengesetzt aus dem dirigirenden Bürgermeister nebst einem zweiten Magistratsmitgliede, den 3 Predigern der Stadtkirche, dem Schuldirector und 3 Stadtverordneten, denen der Stadtsecretair als Protokollführer beigegeben ist. Die Schulcommission dagegen besteht aus 12 Mitgliedern (Stadtverordneten, Armenvorstehern und deputirten Bürgern) mit einem Magistratsmitgliede und dem Schuldirector an der Spitze. Ihr liegt die Constatirung der schulpflichtigen Kinder (jetzt 8697), Controlirung des Schulbesuches, Ueberwachung der baulichen Einrichtungen und des Inventars nebst Einkassirung des Schulgeldes ob. Das Schulcollegium hat dagegen die Wahl des Schuldirectors wie der Hauptlehrer sowie die Annahme der Hülfslehrer, Concessionirung und Ueberwachung der Privatinstitute und der Unterhandlungen mit den Stadtcollegien. So sind denn 1867 die Bauten in Angriff genommen (denn bis dahin lag auch den Stadtschullehrern die Verpflichtung ob, innerhalb eines bestimmten Stadttheiles für ein genügendes Local zu sorgen), mit einem Kostenaufwand von 100,000 Thlr. durchgeführt und 1868 eingeweiht und die neue Ordnung ins Leben eingeführt worden. Der Schuldirector nimmt an dem Unterricht keinen Antheil, darf auch nicht Inhaber eines Privatinstituts sein. Seine Stellung ist wesentlich eine dreifache: den leitenden Behörden hat er die Gegenstände ihrer Beschlüsse vorzubereiten und vorzulegen, die Regulative der einzelnen Schulen, Lections- und Stundenpläne auszuarbeiten, Vorschläge zur Wiederbesetzung erledigter Lehrerstellen zu machen und eventuell die Candidaten zu prüfen, einen Jahresbericht über das gesammte Schulwesen zur Veröffentlichung vorzulegen, Vorschläge über die Controlirung des Schulbesuches zu machen, die Aufnahme armer Kinder in die Frei- und Halbtagsschulen zu vermitteln, Entwürfe über bauliche Einrichtungen und Ergänzung des Inventars vorzulegen; andererseits den Schulen gegenüber hat er die ersten Lehrer derselben jährlich zu einer Conferenz um sich zu versammeln, halbjährlich den Conferenzen der einzelnen Lehrercollegien beizuwohnen, für eine interimistische Verwaltung in den Vacanzen zu sorgen, die öffentlichen Prüfungen zu leiten, sie durch Inspection, Lehrplan und Zucht zu stützen und den Lehrern mit Rath an die Hand zu gehen, endlich in Betreff der Privatinstitute hat er deren Concessionen zu vermitteln, Lectionstabellen einzuziehen, zu inspiciren, den Prüfungen beizuwohnen und zu wachen, daß die einzelne ihrem Zweck entspreche. So ist er also zumal in einer Zeit der Neugestaltung ein stark in Anspruch genommener Mann, in dessen Hände eine große Aufgabe niedergelegt ist.

Die genaueren Verhältnisse der einzelnen Schulen lassen sich allerdings in einem Moment wie der gegenwärtige nicht controliren. Doch versuchen wir eine Uebersicht

über dieselben zu gewinnen. Wir finden hier zunächst: a) Freischulen, 2, für Knaben und Mädchen, jedoch mit durchgehends getrennten Classen (Ostern 1868 noch 3 mit 21 Classen und 1210 Knaben, 1220 Mädchen) jede Schule mit 3 Stufen, Elementarstufe, Mittelstufe und Oberstufe, von denen die beiden ersten Parallelclassen haben, während der Oberclasse die Halbtagsclasse an die Seite tritt. Die bisherige Halbtagsschule zählte 497 Schüler, 266 Knaben, 231 Mädchen in 5 Classen, und die eingegangenen Abendschulen hatten deren 503. Ihre Aufgabe ist, den Kindern diejenige Schulbildung zu geben, die als Grundlage der Volksbildung unentbehrlich ist. Jede dieser beiden Freischulen hat einen Oberlehrer nebst Hülfslehrern, deren die Knabenschule 4 zählt mit 320, 320, 300, 300 Thlr. Gehalt, die Mädchenschule 2 mit 320 u. 300 Thlr. und 2 Lehrerinnen mit 200 und 160 Thlr. wie zwei Gehülfinnen für den Unterricht in Handarbeiten (je 50 Thlr.). Die beiden Oberlehrer sowie der Lehrer der Halbtagsschule haben mit Einschluß der Wohnungsgelder 760 Thlr. Die letztere theilt sich in eine Morgen- und Nachmittagshalbschule mit je 3 Stunden Unterricht täglich, wogegen die früheren Abendschulen eingegangen sind. — Es folgen b) die Bürgerschulen mit der Aufgabe, den Kindern diejenige Schulbildung zu sichern, die den Bildungsbedürfnissen der verschiedenen bürgerlichen Lebensstellungen entspricht. Es sind ihrer 4, 3 für Knaben, 1 für Mädchen, bestimmt an die Stelle der bisherigen Stadtschulen zu treten, welche in 29 Classen 1862 Schüler zählten, 1264 Knaben und 598 Mädchen. Der Unterrichtsplan umfaßt außer den sämmtlichen Gegenständen, in denen die Stadtschule unterrichtete, das Zeichnen, für die Knaben Turnen, und facultativ hinzutretend das Englische. Jede enthält 6 abgestufte Classen, in deren 3 unteren 5 Thlr. Schulgeld jährlich bezahlt werden, in den oberen 6. Keine Classe darf mehr als 80 Schüler haben, keine Oberclasse mehr als 60. Jede der Schulen hat 3 Hauptlehrer mit 880, 640 und 400 Thlr. Gehalt und 3 Hülfslehrer (auf gegenseitige Kündigung angestellt) mit 360, 320 und 300 Thlr. Die Hauptlehrer haben auch einen Antheil am Schulgelde, einen Thaler von jedem Schüler jährlich. Die Bürgermädchenschule hat 3 Hauptlehrer mit 880, 640 und 400 Thlr., 3 Hülfslehrerinnen mit 240, 200 und 160 Thlr. und 2 Gehülfinnen für Handarbeit mit je 60 Thlr. — c) Die Mittelschule mit der Aufgabe, vorzubereiten zu Betreibung eines ökonomischen, industriellen oder mercantilischen Geschäfts. Das Englische ist hier obligatorisch, das Französische facultativ. Sie stecken sich das Ziel, ihrem Zögling eine Bildung zu geben, die ihn zum Bestehen der Prüfung für den einjährigen Militärdienst befähigt, welche freilich die bloße Beibringung des Schulzeugnisses derselben nicht giebt. Auch sie hat 6 Classen mit 3 Haupt- und 3 Hülfslehrern, 28, 30 und 32 Stunden Unterricht. Die Schülerzahl ist höchstens 60, in den Oberclassen 50, mit 10, 12, 14 Thlr. Schulgeld. Die Lehrer haben ein Gehalt von 1080, 720, 600 Thlr., die Hülfslehrer 480, 360, 320. Zu Fachunterricht sind die Mittel ausgeworfen. — Hier bleibt die Organisation stehen und verschiebt die Gründung einer mittleren und höheren Knabenschule auf eine spätere Zeit. — So kommen denn in der Reihenfolge d) die Institute, jetzt 6 für Knaben mit 26 Classen, 626 Schülern, und 19 für Mädchen mit 82 Classen und 1402 Schülerinnen, zu denen auch 162 (kleinere) Knaben kommen. So umfassen also die Institute etwas weniger Schüler als die Freischulen, reichlich den vierten Theil der gesammten Schuljugend Altonas mit Ausschluß des Gymnasiums. Sie sind autorisirte Privatunternehmungen, angelegt von Candidaten der Theologie oder Seminaristen, die nach erlangter Concession keiner weiteren Prüfung unterworfen werden, welche dagegen den Vorsteherinnen von Mädcheninstituten nicht erlassen ist. Sie haben halbjährlich ihre Stundentabelle mit namentlicher Angabe der Lehrer einzureichen und unterliegen der Inspection des Schulcollegiums. Das Schulgeld schwankt zwischen 24 und 80 Thlr. Eine gewiße Gleichmäßigkeit erzeugen in allen die Verhältnisse des Lebens, indem das für den Kaufmann nothwendige Wissen, Englisch, Französisch, Rechnen und Schreiben in den Vordergrund treten. — e) Die Schulen

der dissentirenden Gemeinden, eine katholische, reformirte und, nachdem die Schule der Mennoniten eingegangen, eine deutsch-israelitische für Knaben und desgleichen für Mädchen. Sie sind wenig zahlreich und haben im ganzen nur 502 Schüler. Sie unterliegen der Inspection des Schulcollegiums, das auch die Anstellung guter Lehrer und die Einrichtung der Schulen überwacht. (Auch die lutherischen Schulen stehen anderen Religionsverwandten offen mit der Freiheit, sich vom Religionsunterricht dispensiren zu lassen.) Sie haben alle einen confessionellen Charakter, der am schärfsten hervortritt an der israelitischen Knabenschule, wo der Religion mit Einschluß des Hebräischen der dritte Theil der Unterrichtsstunden gewidmet ist; nicht ganz so viel nehmen Deutsch, Englisch und Französisch in Anspruch. Sie zählt 94 Schüler in 5 Classen. Die katholische Schule zählt 160 Schüler in 3 Classen, steht unter dem Bischof von Osnabrück, der die Lehrer anstellt und für ihre Besoldung sorgt, insoweit dazu das Schulgeld nicht ausreicht. — f) Vorbereitungsschulen, wesentlich dem noch nicht schulpflichtigen Alter gewidmet, 17 concessionirte mit 522 Kindern und mit 148 Kindern 7 unconcessionirte, die im Verschwinden begriffen sind. (1854 betrug die Zahl dieser Lehranstalten 31 mit beinahe 1000 Kindern.) — g) Warteschulen. Es sind ihrer 2, gegründet 1837 und 1841, theils durch Privatbeiträge, theils aus der Baurschen Stiftung erhalten. Im Jahr 1832 vermachte der Etatsrath Baur sein Vermögen (von etwa 340,000 Thlr.), von dem freilich vorläufig der Wittwe der Nießbrauch blieb, zur besseren physischen und moralischen Erziehung der ärmeren christlichen Jugend in Altona und Ottensen, vorzüglich der kleineren Kinder. Die Revenüen dieses Fonds werden jetzt von großer Wichtigkeit. Die erstere jener Warteschulen von jeher reich aus seinem Vermächtnis bedacht, ist Ostern 1867 geschlossen und statt ihrer in einem geräumigen Local die erste Baursche Warteschule eröffnet unter einer Direction von 4 Personen, einem Prediger, 2 Bürgern und dem Schuldirector. Die tägliche Aufsicht führt ein aus 12 Damen bestehender Frauenverein. Eine Hausmutter, 3 Lehrerinnen und 2 Gehülfinnen wohnen im Locale. Die Kinder, 250 an der Zahl, zwischen 3 und 6 Jahren erhalten Mittags eine nahrhafte Suppe, Morgens und Abends Milch, wozu sie sich Brot mitbringen. Die Kosten betragen ungefähr 4500 Thlr. jährlich. Auch die Kosten der zweiten Warteschule werden jetzt aus dem Baurschen Legat bestritten. — Eine besondere Erwähnung verdient endlich, wenn auch außerhalb des Connexes der übrigen Schulen stehend h) die Sonntagsschule (J. G. C. Schaar, Jahrbücher für die Schl.-Holst.-Lauenb. Landeskunde Bd. I. S. 33—78), gegründet 1801 von dem um Altonas Schul- und Armenwesen so hochverdienten Dr. Funk, die seinen Namen neben dem des hochherzigen Conferenzrathes Conr. Heinr. Donner, der ihr 1826 zum selbständigen Bestehen die genügenden Fonds, und 1854 unmittelbar vor seinem Tode ein treffliches Local schenkte, auf die ferne Nachwelt bringen wird. Sie zählt jetzt in 23 Classen 5—600 Schüler und man beabsichtigt die Anstellung eines eigenen Directors. Sie ist eine technische Vorbildungsschule für angehende Handwerker und Künstler, hervorgegangen aus den edlen Bestrebungen mehrerer wackerer Privatmänner, in welcher im Sommer von 7—9, im Winter von 8—10 Uhr unentgeltlich unterrichtet wird. Hauptgegenstände sind Freihandzeichnen, Rissemachen und Maschinenzeichnen, geometrisches Zeichnen, Algebra, Geometrie, Mechanik, Modelliren in Holz und in Thon, Schreiben und Rechnen.

Verhältnisse der Lehrer. An der Volksschule wirken als Rectoren in Städten und Flecken einzelne Theologen, wie auch an solchen Stellen geistliche Functionen haften, wie z. B. in Heiligenhafen bis 1864 der Rector zugleich Diakonus war und Predigten und einige andere Functionen hatte; doch zeugt der Titel Rector, Conrector, Cantor nicht jedesmal, daß der betreffende ein Studirter ist. Die Mehrzahl der Lehrer an den städtischen Schulen hat ihre Bildung auf den Seminarien empfangen; auf dem Lande kommen an den kleinen Stellen freilich auch Autodidakten vor, doch sind die Zöglinge der Seminare der eigentliche Stamm unsers Lehrerstandes. Tüchtige Schüler

der Volksschule oder auch der unteren Classen einer Gelehrtenschule, besonders Lehrersöhne, suchen nach ihrer Confirmation eine Stelle als Präparanden bei einem Lehrer, der einer Schule mit zwei Abtheilungen vorsteht, und werden von demselben mit Zustimmung des Inspectors und Schulcollegiums angenommen. Sie bilden sich dann unter seinen Augen in der Methode des Unterrichtens aus und suchen sich mit seiner Hülfe und durch Selbststudium oder durch Unterricht bei benachbarten Lehrern in der theoretischen Ausbildung zu fördern. Mit dem 18. oder 19. Jahr pflegen sie dann das Seminar zu beziehen, das aber nur nach einer Prüfung aufnimmt. Fehlen aber dazu die Geldmittel, so benutzen sie wohl eine Gelegenheit, eine kleine Schulstelle, zu der sich kein Seminarist gemeldet hat, zu gewinnen, und müßen sich, wenn es gelingt präsentirt zu werden, der Prüfung des betreffenden Propsten unterwerfen. Lange Erfahrung, Nachdenken, Benutzung der ihnen zu Gebote stehenden Bücher und Beachtung des Rathes verständiger Lehrer der Nachbarschaft muß ihnen dann die Stelle eines regelrechten Unterrichts vertreten. 1865 stellte man in Tondern ein eigenes Examen für Autodidakten an, das aber keine erfreulichen Resultate ergab, auch in Segeberg erlaubte man 1866 Autodidakten sich dem Examen zu stellen.

Der Schullehrerseminare giebt es in den Herzogthümern zwei deutsche, in Segeberg (seit 1844) und Eckernförde (eröffnet 1858, neu geordnet 1865) mit resp. 80 und 60 Schülern und ein drittes in Tondern mit einer deutschen und einer dänischen Abtheilung (gegründet 1786 als deutsches Seminar, in ein dänisches umgestaltet 1858 und 1864 in sein gegenwärtiges Verhältnis gebracht) mit 80 Schülern (s. Dörpfeld Evang. Schulblatt Bd. XI, 4. 1867 Gütersloh). Jedes der beiden ersteren hat außer seinen Hülfslehrern für Musik, Gartenbau und Gymnastik 3 Lehrer, von welchen der erste ein Theolog, Director des Ganzen und als solcher mit der Leitung des ganzen Organismus und der Handhabung der Disciplin betraut ist, und die Aufsicht über den Privatfleiß und die praktischen Uebungen der Seminaristen führt; die beiden andern Lehrer sind an seine Erinnerungen und Anweisungen gebunden. Das Seminar zu Tondern dagegen hat 3 deutsche und 3 dänische Lehrer, von denen der erste in jeder Abtheilung Theolog und zwar der erste der deutschen Abtheilung Director des Ganzen ist. Alle werden allerhöchst ernannt. Damit aber nicht beide Abtheilungen allein durch eine Persönlichkeit zusammen gehalten werden, so haben die Lehrer unter einander vereinbart, daß jeder wenigstens einige Stunden wöchentlich in beiden Abtheilungen ertheile. Die Seminare stehen unmittelbar unter der Regierung und die in Tondern noch bestehende specielle Direction hat hauptsächlich nur die Verwaltung der Fonds und Verleihung der Stipendien. Dem Director liegt die Entwerfung des Lehrplans, die Vertheilung der Stunden, die Leitung der monatlichen Conferenzen über Aufnahme, Lehrplan u. s. w. ob, in Segeberg führt der zweite Lehrer die Aufsicht über Bibliothek und Sammlungen, der dritte über die Uebungsschule, denn an allen 3 Anstalten ist eine bestimmte Schule den praktischen Uebungen der Seminaristen zugewiesen, in Tondern die Waisenhausschule, in Segeberg die 3 Classen der städtischen Knabenschule, die deshalb auch im Seminar ihr Local hat und deren Lehrer vom Seminardirector vorgeschlagen werden, so wie den Lehrplan Schulinspector und Seminardirector gemeinschaftlich berathen. Die Seminaristen müßen sich bei ihrer Aufnahme einem Examen unterwerfen, bei welchem aus denen, die sich gemeldet, so viele aufgenommen werden, als Plätze erledigt sind. Ueber die Mangelhaftigkeit der Vorbildung wird oft geklagt. Der Cursus ist dreijährig und die zugleich aufgenommenen bilden zusammengenommen eine Classe, die, wenn nicht etwa Krankheit oder andere Unfälle bei einem einzelnen eine Störung herbeiführen, in Segeberg mit einander ohne weitere Prüfung, zu modificirten Stunden, Uebungen und Aufgaben aufrückt, so daß das Schlußexamen am Ende jedes Jahres nur Lehrern und Schülern eine Andeutung giebt über die Fortschritte, die der einzelne gemacht hat. Durchschnittlich ist nur Schleswig-Holsteinern der Eintritt gestattet, die Aufnahme Auswärtiger, wie solcher, die schon ein

anderes Seminar besucht haben, unterliegt einer Genehmigung der Regierung. Die Aufnahme ist in Eckernförde und Tondern um Ostern, in Segeberg um Pfingsten. In Beziehung auf die Wohnung sind die Seminaristen sämmtlich Extraneer, unterliegen aber einer streng normirten Aufsicht des Directors. In Segeberg sind 6, in Tondern 18 Stipendien von 48 Thlrn., mit denen zugleich Befreiung vom Schulgelde verbunden ist, das 18 Thlr. beträgt, außer einer Abgabe von 1 Thlr. 6 Sgr. beim Eintritt für die Bibliothek. Lehrersöhne genießen dabei in Tondern stiftungsmäßig einen Vorzug; zwischen den beiden Abtheilungen, deutsch und dänisch, werden sie einigermaßen gleichmäßig vertheilt. Eckernförde ist ohne Stipendien. Was den Unterricht anbetrifft, so ist als der Kern desselben der in der Religion bezeichnet, die nach den drei hervorragenden Gesichtspuncten, biblische Geschichte, systematische Religionslehre und Bibelkunde nebst Bibelerklärung gründlichst gelehrt wird. Ihr gegenüber steht das Rechnen, Arithmetik und Geometrie: in der Algebra Grundlegung, daher Hervorhebung der wichtigsten Theile der einzelnen Disciplinen mit Rücksicht auf die Benutzung in der Volksschule, aber lückenlos fortschreitend. Demnächst deutsche Sprache, das allgemein Wichtige aus der Naturwissenschaft, Geographie und Geschichte und endlich wird im letzten Jahr Erziehungslehre vorgetragen, die wichtigsten Grundsätze der häuslichen und Schulerziehung, Schulkunde, Methodik des Elementar- und des Religionsunterrichts in Verbindung mit der Katechetik. Neben Orgel- und Fortepianospiel wird auch Violinspiel gelehrt (das Seminar in Tondern hat 2 Orgeln und 1 Harmonium). Ganz besondere Aufmerksamkeit wird den praktischen Unterrichtsübungen gewidmet, deren in Segeberg jeder Seminarist in den Hauptgegenständen z. B. den Religionsdisciplinen 3 zu halten hat. Im ersten Jahre hat die dritte Classe nur zu hospitiren, erst in dem zweiten beginnen die eigenen Uebungen. Die Texte sind dabei nach den verschiedenen Stufen der Classe, der sie vorgelegt werden, geordnet, in der ersten in der Religion auf die psychologische Betrachtung des Vorliegenden, auf der zweiten auf die Aufsuchung des Lehrhaften unter der symbolischen und paraboliſchen Hülle, auf der dritten auf die freie Entwicklung dogmatischer und ethischer Texte aus dem lutherischen Katechismus gerichtet, das Ganze auf die präcise Schulung des Seminaristen angelegt. Der Text wird 6 Wochen vor der Uebung aufgegeben, eine Woche vor derselben im Entwurf dem Lehrer vorgelegt, von ihm privatim besprochen, nach der Probe, der alle Seminaristen beiwohnen, von dem Recensenten aus den Mitseminaristen recensirt, wobei jede Classe besondere Seiten zu beachten, zu notiren und zu beurtheilen hat. Aehnliche praktische Uebungen hat jeder Lehrer in seinen besondern Fächern anzustellen und zu leiten. Zweckmäßige vorbereitende Uebungen gehen den hier genannten voraus. — Die Abgangsprüfung regelt ein eignes für Segeberg erlassenes Regulativ, nach dem sich auch die beiden andern Seminare richten; wie denn überhaupt das Segeberger Regulativ vortrefflich durchdacht ist. Sie wird bei der jährlichen Visitation des Generalsuperintendenten, welcher der nächste Vorgesetzte des Seminars und Vorsitzender bei der Prüfung ist, gehalten und außer den Lehrern nimmt an ihr auch noch ein von der Regierung auf 5 Jahre ernannter Prediger theil. Das Resultat derselben wird in 3 Nummern, hier zu Lande Charaktere genannt, zusammengefaßt, die noch eine Zahl von untergeordneten Abstufungen zulassen, und ein ehrenvoller Charakter wird durch das ganze Leben des Schulmannes als Schmuck und Ehrenzeichen hervorgehoben, besonders bei Präsentationen geltend gemacht. Die Prüfung ist ein für allemal; das ganze Land nimmt daran theil; die öffentlichen Blätter machen die Namen der Examinirten und die ihnen ertheilten Charaktere bekannt, und es läuft von Mund zu Mund, daß der erste Charakter oder der zweite mit sehr rühmlicher Auszeichnung so und so vielen ertheilt sei. — Jedes Seminar besitzt seine Bibliothek, zoologische und botanische Sammlungen und für Physik und Chemie die nöthigen Apparate, Meßapparat, Meßtisch und Nivellirwage. Für die weitere Fortbildung der Lehrer hat der Staat zu sorgen gesucht durch Anordnung monatlicher Conferenzen in der Wohnung

des Predigers und indem er 1827 den Pröpsten befahl, schriftliche Fragen über die Anwendung der wechselseitigen Schulordnung aufzugeben. Beides ist etwas in Abnahme gekommen. Dagegen herrscht in der Lehrerwelt selbst ein reges Leben und Streben nach gegenseitiger Förderung und Anregung; überall bestehen Lehrervereine, in denen Katechisationen gehalten und kritisirt und wichtige Fragen auf dem Gebiet der Schule erörtert, Vorträge gehalten werden. Die Kirchspielsvereine liefern gleichsam die Vorstudien für die Propsteivereine und seit den vierziger Jahren besteht ein schleswig-holst. Lehrerverein, der zur Gründung eines Schulblattes führte, und dessen Vorträge frisches Leben durch alle Adern des Schullebens treiben, denn der einzelne fühlt sich gehoben durch das Bewußtsein im Kreise der Standesgenossen etwas zu gelten, das ist ihr Orden; besondere Prämien für Lehrer kennt man so wenig als eine zweite Staatsprüfung.

Anstellung. Eine besondere Bestimmung über das Alter des Anzustellenden ist nicht da; in der Regel erfolgt die Anstellung bald nach dem Verlassen des Seminars, also etwa mit 22 Jahren. Früher war mit derselben Befreiung vom Militärdienst verbunden, jetzt nicht mehr, doch genügt laut dem am 6. Dec. 1866 für die Herzogthümer erlassenen Militärgesetz der Volksschullehrer seiner Militärpflicht durch sechswöchentliche Uebung bei einem Infanterieregiment, und tritt dann zur Reserve über. Von allen rein persönlichen bürgerlichen Abgaben und Leistungen ist er befreit, in Friedenszeiten auch von Einquartierungslast, so daß als Last für ihn nur das Armengeld bleibt. An Emolumenten soll nach der A. Sch.-O. jeder Lehrer auf dem Lande so viel Schulland haben, als zur Gräsung und Winterfütterung von 2 Kühen oder wenigstens einer Kuh erforderlich ist, sowie freie Feuerung, so viel für seine Haushaltung und Schulstube ausreiche. Die Praxis aber hatte das ziemlich allgemein auf das Minimum beschränkt. Indessen als die schleswigsche Regierung 1857 bei den Ständen in ihrem Bestreben die Schulstellen zu verbessern auf Hindernisse stieß, benutzte sie diesen Paragraphen, um ohne neues Gesetz die Communen zu den geforderten Leistungen zu nöthigen, und infolge dessen bekamen Stellen, die 1—2 Steuertonnen Land besaßen, 4—5 Tonnen dazu oder statt dessen ein jährliches Aequivalent von 24 Thlr. pr. So erreichte die schleswigsche Regierung im wesentlichen dasselbe, was die holsteinische durch das Patent von 1863. Laut der Schulstatistik von Fick war in Holstein 1854 auf 27 Stellen das Einkommen unter 80 Thlr. pr., auf 258 zwischen 120 und 160 und nur auf 4, Altona und Kiel ausgenommen, über 600 Rthlr., ausschließlich Wohnung, Garten und Feuerung. Etwa der vierte Theil der Lehrer hatte ein Einkommen von 160 bis 200 Rthlr. Epoche gemacht hat hier das zweite Patent von 1863, dessen Bestimmungen wir oben S. 698 angegeben haben. Mit dem Schulamte darf der Lehrer außer Küsterdienst u. dgl. kein Amt verbinden, Theilnahme an Gemeindenutzungen ist nur in ganz vereinzelten Fällen vorhanden. Wo aber die Stellen mit Land ausgestattet sind, fallen die Abgaben von demselben auf die Commune, der auch die Einfriedigung desselben und die Bestellung, Säen, Mähen und Binden, Korn- und Heuladen obliegt.

In jedem Kirchspiel existirt eine Schulbibliothek, zu welcher die Kirche wenigstens 6 Thlr. pr. zu contribuiren hat, und die unter der Aufsicht des Predigers steht. Ein Pensionsgesetz für Volksschullehrer ist nicht vorhanden; er dient, solange ihm Gott Kräfte verleiht, und wenn dieselben schwinden, ist es dem guten Willen der Commune und den vorgesetzten Behörden vorbehalten, wie groß die ihm zu bewilligende Pension werden wird. Sie pflegt zwischen 60 und 240 Rthlr. zu variiren, welche meistens von der Commune aufgebracht werden: es wird auch wohl dem Nachfolger auferlegt, sich eine Kürzung gefallen zu lassen, solange der Vorgänger lebt. Wo ein Lehrer wegen Altersschwäche einen Hülfslehrer halten muß, pflegt er zur Beköstigung desselben verpflichtet zu werden.

Ueber die Unterstützung von Wittwen und Waisen der Lehrer in Holstein

ist 1856 ein eigenes Gesetz erlassen, durch welches alle an öffentlichen Schulen Holsteins angestellten ständigen und emeritirten Lehrer zu Mitgliedern der neu errichteten Schullehrerwittwenkasse gemacht sind. Diese hat ihre Einnahmen a) von den übernommenen Fonds der bisherigen Speciallehrerwittwenkassen, urspr. 17,563⅔ Thlr., vermehrt zu 36,614¼ Thlr. mit 1299 Thlr. Zinsen; b) von einem Jahresbeitrage der Interessenten von 4 Thlr. (für das Jahr 1862—63 4709⅝ Rthlr.); c) aus den Antrittsgeldern der neu ernannten oder versetzten Lehrer, die zwischen 3 und 6 Thlr. pr. variiren, je nach der Höhe der Diensteinnahmen, in 8 Terminen zahlbar (649½ Rthlr.); d) aus den Zuschüssen der sämmtlichen Schulcommunen nach Verhältniß der Zahl der schulpflichtigen Kinder, ungefähr 2 Sgr. für jedes (6159⅛ Rthlr.). Aus dieser Kasse erhält jede Wittwe eine jährliche Pension von 30 Rthlr., jedes unconfirmirte Kind 3⅝ Thlr.; das gänzlich verwaiste womöglich das Doppelte. In Schleswig gelang es nicht eine gleiche Bestimmung zu Stande zu bringen, aber es ward 1857 bestimmt, daß jede Wittwe von der Commune den achten Theil von der Einnahme des Mannes erhalten solle, mindestens 30 Thlr. Neben dieser Bestimmung ließ man die früheren Wittwenkassen in den verschiedenen Propsteien in ihrer herkömmlichen Einrichtung bestehen, die ebenso wie die Größe des Einschusses verschieden ist; auch ist nicht jeder Lehrer gezwungener Weise Mitglied einer solchen, aber der Nachfolger bleibt es, wenn es der Vorgänger gewesen. Von Zeit zu Zeit finden Versammlungen der Interessenten zum Behuf der Feststellung der Beiträge statt.

B. Das Gelehrtenschulwesen. Den sämmtlichen Gelehrtenschulen der Herzogthümer liegen, wie aus der obigen Geschichte derselben erhellt, ältere Stiftungen zu Grunde und es fließt daher ein Theil ihrer Intraden aus den Mitteln der kirchlichen und städtischen Communen, aber die Zeit, für welche diese localen Mittel hinreichen mochten, liegt weit hinter uns; erhebliche eigne Fonds hat nur das Altonaer Gymnasium und wird einst die Meldorfer Schule haben; die Gegenwart ist wesentlich auf den Antheil des Staates angewiesen, von dem mehr als ¾ des gesammten Etats der Schulen kommt. Es gilt also hier dessen eifrige Pflege der Bildung anzuerkennen, sowie die Liberalität, mit der er um 1820 und wieder 1848 ein neues Gelehrtenschulwesen schuf. Daran knüpfte sich die Folge, daß er alle Ernennungen zum Schulamt an sich zog, so daß die städtischen Communen nur noch ein Verhältnis zum Schulärar und den Baulichkeiten der Schule haben, alle localen Schulcollegien, zuletzt auch das Gymnasialcollegium in Altona 1866 aufgehoben worden sind. So stellte denn auch 1848 der Staat an einer jeden einen eigenen Rechnungsführer an, der nach geleisteter Caution die Schulkasse verwaltet und alle Hebungen und Auszahlungen zu bewerkstelligen hat, auch das Schulgeld erhebt und in Glückstadt, Plön und Meldorf, wo es noch den Lehrern geblieben ist, vertheilt, während an den übrigen der Staat es gegen Entschädigung der Lehrer einzieht. — Die confessionellen Verhältnisse kommen wenig in Betracht: die Bevölkerung der Herzogthümer ist so vorwiegend lutherischer Confession, daß die Zahl der Dissentirenden einen verschwindend kleinen Bruchtheil bildet. Fremde Confessionsverwandte können vom Religionsunterricht dispensirt werden, wenn sie nachweisen, daß genügend für denselben gesorgt ist, jüdische Schüler können vom Schulbesuch am Sonnabend entbunden werden.

Die Gelehrtenschulen stehen unter der Regierung, doch haben die holsteinischen einen eignen Inspector. Demselben liegen die Begutachtungen der Lectionspläne und Visitationen derselben ob, er zieht vom Rector die nothwendigen Berichte ein, empfängt Abschriften der Abgangszeugnisse und ist in allen inneren Angelegenheiten Berather der Schule und Vermittler ihrer Interessen. Den Generalsuperintendenten und Pröpsten ist auferlegt, den im Bezirke ihrer Wirksamkeit liegenden Gelehrtenschulen ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden und vorkommenden Falls ihre Bemerkungen an die Regierung zu bringen. In Altona ist die 1844 erlassene Dienstinstruction für den Director und die Lehrer geblieben; eine gleiche ist für die andern Schulen durch das Regulativ von

1848 zwar in Aussicht gestellt, aber nicht erlassen worden. Nach jener hat der Director den Entwurf des Lectionsplans zu machen, das Gutachten der Lehrerconferenz darüber zu vernehmen und deren Bemerkungen mit seinem Gutachten an die Behörde zu befördern. In Krankheits- und Sterbefällen hat er die Vertretung der Lehrstunden zu ordnen. Die Lehrbücher werden in der Lehrerconferenz gewählt. Alle erheblicheren Disciplinarfälle und allgemeine die Schule betreffende Angelegenheiten hat der Director in der Lehrerconferenz zur Verhandlung und Abstimmung zu bringen. Dahin gehören Besprechungen über etwaige Mängel und wünschenswerthe Verbesserungen, Durchsicht der Classenprotokolle, Aufnahmeprüfungen, Versetzungen, Censuren, Fortweisung von Schülern, der jedoch eine Aufforderung an die Eltern zu freiwilliger Entfernung vorausgehen muß. Jeder Classe steht ein Ordinarius vor, dessen Leitung dieselbe in wissenschaftlicher und sittlicher Beziehung anvertraut ist und der auch die Schüler von Zeit zu Zeit in ihren Wohnungen zu besuchen hat. Die Zucht und Sitte der Anstalt, die Aufsicht über den Fleiß der Lernenden, den regelmäßigen Gang des Unterrichts und die Zweckmäßigkeit der Methode ist dem Director übergeben. Schülern, die schon eine andere Anstalt besucht haben, kann der Director, wenn ihm die Aufnahme bedenklich scheint, dieselbe verweigern.

Schulstatistik. Bei einer Bevölkerung von 409,907 Einwohner in Schleswig, 544,419 in Holstein kommt in dem ersteren Herzogthum auf 100,000 Köpfe eine Gelehrtenschule, im letztern auf 90,000. Die Gesammtschülerzahl betrug 1867 Mich. 958 in Schleswig, 1257 in Holstein. Von diesen gehörten den 3 oberen Classen an in Schleswig 332, in Holstein 466; im ersteren Herzogthum waren 46 Primaner, im letztern 96, worunter 6 Realprimaner in Rendsburg, während keine schleswigsche Schule eine Realprima hat. — Ueber den Zudrang zum Studiren ist nach der letzten Umwandlung der staatlichen Verhältnisse schwer zu urtheilen: bis dahin hat die Einträglichkeit der Advocatur und mancher Aemter nicht wenig junge Leute zum Studium der Jurisprudenz verlockt, die jetzt andere Bahnen wählen werden; bis dahin hatte aber auch der künftige Post- und Zollbeamte selten eine gründlichere Ausbildung auf der Gelehrtenschule gesucht. Eine gewiße Neigung zu und Befähigung für wissenschaftliche Studien scheint den Bewohnern der Herzogthümer die Zahl von Landeskindern zu bezeugen, die auf fremden Universitäten Lehrstühle einnehmen. Wenn die Frequenz der Schulen seit 1848 in ganz außerordentlichem Maße zugenommen hat, so ist das die Frucht der besseren Organisation der unteren Classen, welche durch die vermehrte Lehrkraft in den Stand gesetzt sind, auch dem durch Befähigung und Neigung nicht zum Studium sich eignenden Schüler Erhebliches zu bieten (daß diese Frequenz zunehmen wird, ist um der Militärgesetzgebung willen gewiß). Infolge dessen hat der Bürgerstand und die Landleute vielfach ihre Kinder auf die Gelehrtenschulen geschickt, so daß die Gesammtzahl unglaublich gewachsen ist, ohne daß die Prima erheblich zugenommen hätte, denn es zählte Mich. 1867: Altona 288 Schüler (1828 : 58), Glückstadt 152 (1836 : 39), Kiel 336 (1842 : 71), Meldorf 135 (1833 : 33), Plön 81 (1844 : 45; 1863 : 91), Rendsburg 196 (1839 : 43; 1863 : 219), Flensburg 349 (1838 : 64; 1863 in der dänischen Zeit 310), Hadersleben 173 (1833 : 31; 1863 : 192), Husum 141 (1853 noch 53, als dänische Bürgerschule 22), Schleswig 280 (1840 : 55; 1863 : 135). Dies sind die 10 Gymnasien des Landes, wozu noch das Progymnasium zu Tondern kommt, errichtet 1864 mit 39 Schülern in 3 Classen. Die erste Grundordnung ihrer Verhältnisse ist in der Allgemeinen Schulordnung vom 24. Aug. 1814 enthalten, die §§ 1—29 von ihnen handelt, welche Bestimmungen freilich durch das Regulativ von 1848 aufgehoben sind. Ein eigentlicher Zwang zu ihrem Besuche fand nicht statt, indem ihnen zwar das Recht allein zur Universität zu entlassen vorbehalten war, die Universität aber auch ohne Zeugnis von ihnen aufnahm, während zum Amtsexamen wohl ein akademisches Zeugnis, aber kein Schulzeugnis nothwendig war. Diesem irrationalen Verhältnis ist erst durch Verfügung vom 29. Oct. 1867 ein Ende ge-

macht, nach welcher sich auch der auf der Schule nicht vorbereitete zur Abiturientenprüfung an derselben stellen muß (den 2. März 1868), und ohne ein solches Maturitätszeugnis auf die Universität nicht aufgenommen werden darf. Unserer Darstellung muß das Regulativ von 1848 zu Grunde gelegt werden mit den Aenderungen, welche besonders an den schleswigschen Schulen und am Realgymnasium zu Rendsburg die Zeit hervorgerufen hat.

Der Classen sind ursprünglich sechs, in deren unterste der Schüler mit dem vollendeten neunten Jahr eintreten kann: sie werden von oben gezählt und tragen die lateinischen Namen. Alle schleswigschen Schulen und in Holstein die in Altona, Kiel und Glückstadt haben Vorbereitungsclassen (Flensburg 3, Kiel 2), in denen noch nicht Latein gelehrt wird und die in ein früheres Alter zurückgreifen (in Flensburg beträgt die Zahl der Schüler derselben 104). Am Realgymnasium zu Rendsburg und an den schleswigschen Schulen stehen den Gymnasialclassen Quarta, Tertia und Secunda Realclassen zur Seite, wo kein Griechisch gelehrt wird und die nur 2 Stunden Latein haben (in Flensburg sogar eine Ober- und Unterrealquarta), Rendsburg hat außerdem eine Realprima; in Kiel hat die Frequenz genöthigt, die Tertia, Quarta und Sexta zu spalten (die Sexta ist auch in Flensburg getheilt); theils in parallele Cöten, theils in obere und untere Abtheilungen. Von diesen Classen sind die 3 oberen zweijährig, die 3 unteren einjährig. Auch auf den holsteinischen Schulen ist das Griechische kein obligatorischer Gegenstand und den Schülern, die nicht daran theilnehmen, wird ein Parallelunterricht ertheilt, ohne daß sie in den übrigen Stunden von ihren für das Studium bestimmten Genossen getrennt würden. Jede Classe hat ihren Ordinarius und eine Einrichtung, vermöge welcher ein und derselbe Lehrer seine Schüler durch mehrere Classen begleitete und mit ihnen fortrückte, ist nicht bekannt.

Die Zahl der ordentlichen Lehrer beträgt in Holstein 58, in Schleswig 50, die Zahl der Hülfslehrer in jedem Herzogthum 13. Der Gesammtaufwand des Landes für die Gelehrtenschulen betrug 1860 in Schleswig 34,905 Thlr. 8 Sgr., in Holstein 27,553 Thlr. 12 Sgr., die Leistungen der Communen und Stiftungen in Schleswig reichlich 10,800 Thlr., in Holstein 9727½, was einen Gesammtaufwand für das erstere von 45,705 Thlr. und für das letztere von 37,281 Thlr. ergiebt. 1865 betrugen die Gesammtausgaben für Schleswig 43,908 Thlr. 8 Sgr.; für Holstein 49,071 Thlr. 19 Sgr.

Innere Ordnung der Schule. Der Grundgedanke, welcher die Vertheilung des Lehrstoffes im Regulativ leitete, war offenbar, in ihnen eine allgemeine höhere Lehranstalt hinzustellen für alle, die nach einer höheren Bildung strebten, gleichviel, ob sie den akademischen Studien sich widmen wollten oder nicht. Dazu aber schienen sie bald des sprachlichen Lehrstoffs zu viel zu bieten, zu einer Vorbereitung für eine polytechnische Schule des mathematischen Unterrichts zu wenig. So ward denn schon nach wenigen Jahren die Bahn verlassen, die schleswigschen Schulen, wo in Flensburg ein Polytechniker an die Spitze trat, erhielten bis zur Secunda Realclassen, und in Holstein huldigte die Schöpfung eines Realgymnasiums dem gleichen Princip. Hier nahm in der realen Abtheilung, welche die Vorbildung des künftigen Polytechnikers zu ihrer eigentlichen Aufgabe machte, der mathematische Unterricht die erste Stelle ein, neben ihm der Unterricht in den neueren Sprachen, die drei unteren Classen wurden ganz nach dem Regulativ von 1848 organisirt mit einem Parallelunterricht neben dem Griechischen in Quarta; doch kündigt das neueste Programm 1868 die bevorstehende Einrichtung einer Realquarta an. Als Eintrittstermin blieb der Beginn des zehnten Lebensjahrs. An Vorkenntnissen wird gefordert eine dem Alter entsprechende Kenntnis der Religion, fertiges Lesen von Druckschrift, Schreiben ohne bedeutende Verstöße gegen die Orthographie und Uebung in den 4 Species. Der Cursus der unteren Classen ist einjährig, der der drei oberen zweijährig, so daß also der Schüler bei normalem Aufrücken in seinem 19. Jahre für die Universität reif ist. Die Versetzung ist halb-

jährig, die Unterrichtszeit für die beiden unteren Classen 30, für die oberen ausschließlich des Hebräischen 32 Stunden wöchentlich. Unterrichtsgegenstände sind Religion, Deutsch, Latein, Griechisch, Dänisch, Französisch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte, Schönschreiben, Zeichnen, Gesang und für Theologen und Philologen Hebräisch. In Prima ist eine Stunde unter dem Namen von außerordentlichen Hülfswissenschaften für Alterthümer, mathematische Geographie und Propädeutik der Philosophie angesetzt. Die Lectionstabelle sammt den Lehrbüchern wird halbjährlich der Regierung vorgelegt und von derselben approbirt, wodurch das Mittel geboten ist, dem speciellen Bedürfnis der Anstalt Rechnung zu tragen und eine Form, die Abweichung in bestimmten Schranken zu halten. So ist das Englische gegen die ursprüngliche Bestimmung, die es nicht kennt, in die drei oberen Classen eingedrungen, das Französische bis zur Quinta hinabgestiegen. Für eine übersichtliche Darstellung freilich, wie sie hier versucht wird, geht aus der Rücksicht, die man den Verhältnissen der einzelnen Schulen schenkt, eine nicht geringe Schwierigkeit hervor. Die dem Regulativ angehängte Normaltabelle ist folgende:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	2	2	3	3	4	4
Deutsch	2	2	2	2	3	4
Dänisch	2	2	2	2	—	—
Französisch	2	3	3	—	—	—
Latein	8	8	8	8	8	6
Griechisch	6	6	4	4	—	—
Mathematik	3	3	3	—	—	—
Rechnen und geometrische Anschauungslehre	—	—	—	3	4	4
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2
Geschichte und Geographie	3	3	3	4	4	4
Außerordentliche Hülfswissenschaften	1	—	—			
Zeichnen	—	—	1	1	1	1
Schönschreiben	—	—	—	2	2	3
Gesang	1	1	1	1	1	1
	32	32	32	32	30	30

Der Raum für die angedeuteten Veränderungen ist meist dadurch gewonnen, daß der Gesangunterricht zu einem außerordentlichen gemacht, das Dänische ganz oder theilweise hinfällig geworden, dem Französischen in III und II, dem Lateinischen IV und V eine Stunde entzogen ist, doch ist man von letzterem zurückgekommen.

Der Religionsunterricht wird von Lehrern der Anstalt ertheilt; Heranziehung der Prediger zu demselben findet wohl nur einmal in Vacanzzeiten oder sonstigen Verlegenheiten der Schule statt. In den unteren Classen wird durchweg der lutherische Katechismus zu Grunde gelegt, wobei passende Sprüche und Gesangverse auswendig gelernt werden. Dieser Anschluß an den Katechismus wird bis zur Tertia festgehalten, der Classe, in welcher meist die Confirmation einzutreten pflegt, zu welcher die Schüler durch die Ortsgeistlichen gemeinschaftlich mit den übrigen Confirmanden vorbereitet werden, denn eine religiöse Abschließung der Schule mit eignen Schulgottesdiensten ist unbekannt. Neben diesem Katechismusunterricht geht regelmäßig her eine eingehendere Behandlung der biblischen Geschichte A. und N. Testaments, die in Quarta und Tertia in kirchengeschichtliche Biographien übergeht (Zahn, Bibl. Gesch.), auch wohl biblische Alterthümer in ihren Bereich zieht, zuweilen mit Bibellesen abwechselt. In Secunda tritt dann eine weitere Behandlung der Kirchengeschichte ein, daneben auch wohl Einleitung in das N. Testament, aus dem ein Evangelium pflegt griechisch mit den Schülern gelesen zu werden. In die Prima fällt besonders die christliche Glaubens- und Sittenlehre, Lectüre eines paulinischen Briefs, Einleitung in die kirchliche Symbolik und Erklärung der augsburgischen Confession.

Der lateinische Unterricht beginnt mit dem Eintritt in die Sexta und ist obligatorisch auf den holsteinischen Schulen durch alle Classen für alle Schüler, in den oberen Classen 8 St., in den beiden untersten nur 7 oder 6, auf den schleswigschen Schulen aber sowie in Rendsburg beschränkt er sich von Quarta aufwärts in den Realclassen nach preußischem Muster auf 2 Stunden Lectüre; in Rendsburg jedoch bis dahin mit Ausschluß der Quarta, indem dort erst mit der Tertia die Scheidung der Realclassen eintrat, was aber jetzt anders werden wird. Die Wahl der Lehrbücher nebst der Schulgrammatik ist vorbehältlich höherer Genehmigung den Lehrercollegien überlassen. In gar vielen hat sich neuerdings die Grammatik von Ellendt-Seyffert Bahn gebrochen, doch finden sich zumal in den unteren Classen Madvig, Berger, Kühner, Schulz mit verschiedenen Hülfsbüchern. Einübung der regelmäßigen und der unregelmäßigen Formenlehre bildet hier natürlich das Scheidungsprincip, ein Vocabellernen in größern Massen findet sich wohl kaum irgendwo; auch die Sexta ist nicht ohne schriftliche Arbeiten, die in Quinta stehend werden, wöchentlich meist zwei, wie hier auch Scheidung von Lectüre und Grammatik eintritt. Gröbels Praktische Anleitung ist ein vielgebrauchtes Buch und bahnt zugleich die ersten syntaktischen Uebungen an, die sich in Quarta zur Hauptaufgabe der Classe gestalten, wo in der Lectüre Wellers Kleiner Livius anfängt dem Lesebuch von Jacobs und Döring eine gefährliche Concurrenz zu machen. In Tertia sind Cäsar und Ovid stehende Lectüre, für Secunda bilden sie Ciceros Briefe und leichtere Reden, Sallust, Livius und Virgils Aeneis, für Prima Ciceros rhetorische und philosophische Schriften nebst dessen schwierigeren Reden, Tacitus und Horaz und einzeln auch die Elegiker. Vereinzelt findet sich auch der Terenz in Secunda. Meistens werden in Prima zwei Prosaiker und ein Dichter in 6 Stunden von zwei Lehrern gelesen: der Schüler muß sich durch Präparation in den Stand gesetzt haben, das Pensum in seinen Haupttheilen mit Sicherheit in ein gutes reines Deutsch zu übersetzen. Zwei Stunden sind stehend der Grammatik und den Stilübungen gewidmet, in denen wöchentlich eine häusliche Arbeit aufgegeben wird, Extemporalien laufen daneben her. Der Wechsel der Exercitien mit freien lateinischen Arbeiten ist in des Lehrers Hand gelegt: Seyfferts Palästra, Nägelsbachs Stilübungen und Uebersetzungen aus deutschen Classikern findet man in den holsteinischen Programmen überall als Aufgaben genannt. Selten erwähnt ein solches des Lateinsprechens, doch darf daraus nicht auf ein Fehlen dieser Uebung geschlossen werden; eben so selten werden dort metrische Uebungen genannt und hier dürfte sich eher ein Mangel finden, jedenfalls gehen die Leistungen hier nicht über das elementare hinaus, während in der freien Arbeit des Primaners sich oft ein elegantes Latein findet. Der griechische Unterricht wird in beiden Herzogthümern in den 4 oberen Classen ertheilt, nur Kiel hat ihn ausnahmsweise nur in dreien, hat aber dafür eine Ober- und Untertertia und in jeder 6 Stunden griechisch, wodurch sich der Unterschied einigermaßen wieder ausgleicht. Er ist vielfach Lieblingsunterricht bei Lehrern und Schülern, fast bis zur Benachtheiligung des Lateinischen, daher auch an den meisten Schulen, nach Minderung oder Beseitigung des dänischen Unterrichts, eine Vermehrung der griechischen Stunden eintrat, in Rendsburg in den 3, in Meldorf in den beiden obersten Classen 7 Stunden, 5 in den unteren, in Hadersleben sind ihm überall 6, in Schleswig, Flensburg und Husum in Tertia 6, in den oberen 7 Stunden gewidmet. Die Grammatik von Curtius wird durchweg zu Grunde gelegt (nur in Altona ist Rost geblieben) und daneben die Uebungsbücher von Schenkl und Jacobs. Die Quarta führt den Schüler bis zum Verbum auf $\mu\iota$; in der Tertia ist überall die Anabasis, fast überall die Odyssee stehende Lectüre, von denen wenigstens 2 Bücher pflegen gelesen zu werden. Die Formenlehre wird sofort an Exercitien eingeübt. In Secunda sind neben dem Homer (Ilias und Odyssee abwechselnd) besonders Xenophons Memorabilia und Hellenica, Plutarch, Herodot, einzeln Jacobs Attica, Isokrates und Lysias die gelesensten Schriftsteller, in Prima stehend Sophokles, von dem 2 Stücke jährlich pflegen gelesen zu werden, einzeln ein

Stück des Euripides, auch wohl ein Gesang des Homer, daneben von Prosaikern wechselnd Thucydides, Demosthenes und Plato. Diesen pflegen 4 Stunden gewidmet zu sein mit Einschluß der Exercitien, die nirgends fehlen und in Kiel, Ploen und Meldorf aus dem Lateinischen gemacht werden.

Der hebräische Unterricht dehnt sich über Prima und Secunda aus, in letzterem werden meist Gesenius Grammatik und Lesebuch benutzt, in Meldorf Nägelsbach, in Schleswig Metzger, in Altona Seffers Elementarbuch. Zur Lectüre dienen vorzugsweise die Psalmen, neben ihnen Genesis, Samuel, auch Richter, Könige und kleine Propheten werden gelesen.

Der französischen Sprache wird viel mehr Rechnung getragen, sowohl auf dem Gymnasium als in den Realclassen, als es das Regulativ beabsichtigte. Fast auf allen Schulen erstreckt sich dieser Unterricht mit 2 Stunden bis nach Quinta; in Quarta beginnen ihn nur Ploen und Kiel, aber das letztere mit 3 Stunden in Unterquarta; dagegen sind überall, wo sich Realclassen finden, in diesen 4 Stunden in jeder für diesen Unterricht ausgesetzt, nur Husum hat deren nur 2; Kiel und Altona haben in Prima nur 1 Stunde, das erstere nur zu Uebungen im schriftlichen und mündlichen Ausdruck in dieser Sprache. Als Grammatik wird außer in Husum, wo die beiden obern Classen Hirzel haben, überall die Schul- und Elementargrammatik von Ploetz benutzt, und damit versteht sich von selbst, daß die praktische Methode dieser Grammatik, die vervollkommnete Seidenstückersche, überall die Grundlage dieses Unterrichts ausmacht. In den Realclassen werden die schriftlichen Uebungen stark betont; in Hadersleben, dessen oberste Realclasse Tertia gleichsteht, finden wir Anleitung zum Sprechen und Auswendiglernen französischer Dichtungen. Schriftliche Uebungen in den oberen Classen, meist an Dichtungen von Schiller oder Goethe angelehnt, finden sich auf allen Schulen. Der Lectüre liegen bald Werke einzelner Dichter, bald Sammelwerke zu Grunde, Herrig et Burguy la France litéraire, Ploetz Manuel, Schwob Dollé Chrestomathie, Gruner und Wildermuth Lesebuch, aber auch Racine, Molière, Boileau, Ponsard, Scribe, Guizot, Mignet, Voltaire Charles XII., Lamartine, Toepfer finden sich häufig.

Wenn so das Französische an Spielraum gewonnen hat, so hat ihn das Dänische verloren. Ein praktisches, nicht ein wissenschaftliches Interesse hatte es unter die Unterrichtsgegenstände gesetzt: die dänische Literatur steht der deutschen zu nahe (mehrere ihrer Dichter, Baggesen, Oehlenschläger, haben in beiden geglänzt), hat zu wenig eigenthümliches, um ein zweckmäßiges Object einer deutschen Gelehrtenschule abzugeben; die Aufgabe ist von formeller Seite nicht schwer genug, um die Anstrengung wach zu halten. Andererseits aber machte die Verbindung mit Dänemark es der Regierung wünschenswerth, daß jeder gebildete Mann so viel vom Dänischen wisse, um ein dänisches Papier ohne Schwierigkeit verstehen zu können. Aber dieser kleine Gewinn war durch 8 kostbare wöchentliche Stunden erkauft. Und doch stehen sich andrerseits die beiden Sprachen zu fern, als daß ein Schüler von gewöhnlichem Sprachtalent hätte die Aussicht haben können, aus diesem Unterricht sich annähernd eine Fertigkeit im Dänischen aneignen zu können, durch die er in den Stand gesetzt würde, in dänischer Rede auf der Kanzel einigermaßen seinen Platz auszufüllen oder auch nur, ohne durch besondere Verhältnisse unterstützt zu sein, sich der Sprache so weit zu bemächtigen, daß er als Beamter in den dänisch redenden Districten eine ungehemmte Wirksamkeit hätte ausüben können. Auch der Handel stützte an wenig Orten diese Sprache und der dänische Offizier erschien selber als ein Eindringling, dem man es unwürdig fand entgegen zu kommen. So herrschte überall Abneigung gegen diesen Unterricht; kein Wunder, daß, sobald sich die Bande mit Dänemark lösten, die Neigung hervortrat, die dänischen Stunden zu beseitigen. — Aber der Norden von Schleswig ist ein dänischer District! — Allerdings und in den dortigen Schulen muß dem dänischen Unterricht sein Raum bleiben, dort nützt er; auf den übrigen aber doch

nur, soweit er an ein praktisches Interesse anknüpft. Es ist anzuerkennen, daß die Haderslebener Schule auf einem ganz andern Standpunct steht, als die übrigen. Umgeben von allen Seiten von dänisch redenden Districten, zum großen Theil mit Schülern, denen das Dänische Sprache des Hauses ist, sieht sie diesen Unterricht durch das Leben selbst gehoben, sie kann die Aufgabe nicht von der Hand weisen, auch dieser Volkssprache zu einer richtigen Form zu verhelfen, zu richtigem Sprechen und Schreiben Anleitung zu geben. Und sie wird ihr doppelt wichtig, weil sie nicht leugnen kann, daß sie die Pflanzschule einer dänisch redenden Beamtenwelt abgeben muß, die auf keiner andern Schule so geschult werden kann. So ist denn hier in billiger Weise diesem Unterricht Rechnung getragen, der nicht allein durch alle Classen, Gymnasial- wie Realclassen, mit 2 Stunden hindurchgeht, in Sexta 3, sondern auch in alle Arten mündlicher und schriftlicher Uebungen, Uebersetzungen, Memoriren dänischer Dichtungen, Geschichte der dänischen Literatur eingeht. Alles aber strebt hier nach einer praktischen Handhabung der Sprache hin. In Flensburg, hart an der Grenze dänisch redender Districte, findet sich das Dänische, mit Ausnahme der Vorbereitungsclassen, bis hinauf zur Tertia, an deren Unterricht die Realsecunda theil nimmt. Auf den übrigen Schulen macht dieser Unterricht den Eindruck eines mit einigem Widerwillen bei Seite geschobenen. Altona widmet ihm in den 4, Glückstadt und Schleswig in den beiden obern Classen 1 Stunde, so auch Ploen, wo sich in Tertia und Quarta 2 Stunden daran anschließen; Kiel, Rendsburg und Meldorf haben ihn ganz beseitigt. Husum hat das Dänische aus den Realclassen verwiesen, in Gymnasialsecunda, Tertia, Quarta beibehalten, Schleswig hat 2 Stunden in Realtertia. Gelesen wird fast nur Prosa, besonders die Ingemannschen Romane, Waldemar Seier, Erik Menveds Barndom und die Friedlosen, Sammlungen von Flor und Molbech.

Der englischen Sprache war in dem Regulativ von 1848 gar kein Spielraum eingeräumt, doch weist die Lage des Landes und die Ausfuhr seiner Hauptproducte so entschieden auf England hin, daß für seine Sprache in der Bevölkerung, abgesehen von der Trefflichkeit der Literatur, ganz besondere Empfänglichkeit ist. Sehr häufig hat der aufzunehmende Schüler mehr Englisch als Latein getrieben. Eine Sprache, die außerhalb des Kreises der Gelehrtenschule vorzugsweise gern gelernt wird, kann von derselben nicht füglich ignorirt werden. In diesem richtigen Gefühle ergriffen die sämmtlichen Rectoren, da die erste Durchführung des Regulativs in die Zeit des Kampfes mit Dänemark fiel, wo die ohnehin mit einiger Antipathie getriebene dänische Sprache noch mehr zurück trat, den Moment, um das Englische an dessen Stelle zu setzen; als dann das Dänische 1851 durch postliminium zurückkehrte, suchte man überall es festzuhalten und durch anderweitige Beschränkungen Raum dafür zu gewinnen. Fast noch eifriger zeigten sich für den Eindringling die schleswigschen Schulen nach der wiedergekehrten Dänenherrschaft. Jetzt ist wieder größere Gleichmäßigkeit eingetreten. In den Gymnasialclassen beginnt das Englische in Tertia, nur in Flensburg nicht; die Zahl der Stunden ist durchschnittlich 2, in Altona, Rendsburg, Ploen, Meldorf in Prima nur 1, in Altona desgl. in Secunda, wo aber der Unterricht schon in Quarta beginnt. In den Realclassen ist durchschnittlich die Stundenzahl 4, in Rendsburg auch als Parallelunterricht in Quarta, doch haben Schleswig und Husum nur 3. Als Grammatik dienen die von Crüger, Nissen oder Plate. Schreibübungen finden sich überall, hie und da auch Conversationsübungen. In Prima ist Shakespeare Hauptautor, neben ihm Byron, Macaulay und Washington Irving, in Secunda Dickens, Thackeray; verbreitet ist Schütz Lesebuch; in Tertia Marryat Settlers und Children of the new forest.

Auf den deutschen Unterricht zunächst an den holsteinischen, aber mittelbar auch an den schleswigschen Schulen hat das Normativ für die Abiturientenprüfungen von 1857 offenbar einen großen Einfluß geübt, indem es die Anforderungen an die eigene Production der Schüler streng formulirt, und neben dem deutschen Aufsatz eine eigene

Prüfung in der deutschen Literaturgeschichte seit Haller und in der Rhetorik anordnet. Daher finden sich die beiden genannten Fächer regelmäßig abwechselnd in der Prima vertreten, die Geschichte der altdeutschen Literatur selten; wohl die Elemente des Mittelhochdeutschen selber, Lectüre des Nibelungenliedes oder Gudrun, in Flensburg abweichend in Secunda; auch Andeutungen über die Poetik fehlen in den oberen Classen nicht, trotz der knapp bemessenen Stundenzahl (2), der jedoch Altona, Flensburg und Husum noch eine zugelegt haben. Dagegen ist die anderweitige Lectüre spärlich: einzeln erscheinen der Laokoon, Iphigenie, Götz und Nathan, in Altona ist auch die philosophische Propädeutik in diese Lection hineingezogen, die sonst so ziemlich überall leer ausgeht. Dagegen sucht sich in Secunda der deutsche Unterricht meist einen Mittelpunct in der Lectüre des Hermann und Dorothea, Reinecke Fuchs, schillerscher und goethescher Dramen. Nur einzeln erscheint hier eine Behandlung der Poetik und Gruppirung der deutschen Meisterwerke nach ihren Kategorieen: Behandlung der Rhetorik in dieser Classe ist wohl eine Vereinzelung. In Tertia berührt sich die Balladenlectüre, wobei vielfach die treffliche Auswahl von Echtermeyer benutzt wird, mit grammatischen Uebungen nach Hoffmanns Elementargrammatik. In den unteren Classen ist dem Unterricht eine größere Zahl von Stunden gewidmet, in der Wahl von Grammatik und Lesebuch gehen die Schulen weit auseinander; aber Belebung des Sprachbewußtseins, Bereicherung des Geistes mit dem Besten, was die deutsche Literatur für das jugendliche Alter angemessenes geliefert, und Schulung des Ausdruckes und der Rechtschreibung bilden hier natürlich die Gesichtspuncte.

Der historische Unterricht ist auf den holsteinischen Schulen 1866 durch ein eigenes Circulär des Inspectors, Professor Horn, geordnet und die schleswigschen weichen davon nicht wesentlich ab. Die im Regulativ von 1848 beabsichtigte ungetrennte Einheit dieses Unterrichts mit dem geographischen, so daß nur eine gemeinsame Zeit dafür bestimmt war, ist nie zur Ausführung gekommen, und jedem der beiden Zweige von vorn herein seine Stundenzahl, 2 in den vier unteren Classen, der Geschichte aber 3 in den beiden oberen zugewiesen worden, wobei die Geographie in den letzteren, abgesehen von den gelegentlichen Erwähnungen, leer ausgieng, bis das Normativ für die Abiturientenprüfungen, nach welchem die Geographie einen besondern Zweig im Examen bildet, zwang, derselben gerecht zu werden. Durch jenes Circulär nun ist der historische Unterricht nach 3 Stufen gegliedert, von denen jede 2 Classen umfaßt. In den beiden unteren ist die Methode biographisch, so daß sich die Hauptbegebenheiten der Geschichte, in Sexta der alten, in Quinta der mittleren und neueren, im einjährigen Cursus um die hervorragendsten Persönlichkeiten gruppiren, wobei in Quinta auch die wichtigsten Erfindungen der neueren Zeit Berücksichtigung finden sollen. Auf der folgenden Stufe erscheint dann der Zusammenhang der Begebenheiten im strengen Memoriren der Chronologie, die alte Geschichte in jährigem Cursus in Quarta, und in Tertia in halbjähriger Repetition, während in letzterer Classe auf die mittlere und neuere $1^1/_2$ Jahr fallen. Endlich umfassen Prima und Secunda die pragmatische Behandlung der Geschichte, und ist die Wahl gelassen, ob nach Prima die alte, und nach Secunda die mittlere und neue in zweijährigem Cursus gelegt werden soll, oder umgekehrt. Das erstere empfiehlt theils das dadurch ermöglichte gründlichere Verständnis der in Prima gelesenen Autoren, Thucydides, Demosthenes, Horaz, theils die Rücksicht auf die sich dem Zoll- und Postfach widmenden Schüler, die zum Theil nur die Secunda durchmachen. Die entgegengesetzte Ansicht, die durch die größeren Schwierigkeiten, welche die neuere Geschichte in den Weg legt, empfohlen wird, scheint in Schleswig überwogen zu haben. Im ersteren Fall nimmt die alte Geschichte in Prima 3 Semester ein, und das vierte wird der neueren Geschichte von 1789—1815 gewidmet, der alten Geschichte ist dann in Secunda eine kurze Repetition vorbehalten. So wird denn jede Periode dem Zögling, der die Classen in der normalen Zeit durchmacht, dreimal auf verschiedenen Stufen vorgeführt, wodurch ebensowohl übermäßige Breite

als allzuflüchtige Kürze ausgeschlossen ist. Die Handbücher, welche dem Unterricht zu Grunde gelegt werden, sind sehr verschieden, Peter Zeittafeln, die Handbücher von Pütz, E. A. Schmidt und Dietsch. Einen vortrefflichen kurzen Leitfaden enthält das Kieler Programm von 1868 von Jansen, aus dessen Feder schon ein früheres (1858) sehr gesunde Ansichten über die Methode des historischen Unterrichts brachte. — Für die Geographie haben die größere Hälfte der Schulen in Prima keine eigenen Stunden, behandeln also dieselbe nur gelegentlich; mehrere haben speciell hier physische und mathematische; in der Secunda aber findet die Geographie ziemlich überall ihre Vertretung, meist mit 1 Stunde neben den 3 geschichtlichen, in den unteren stehend in 2 getrennten Stunden. So stark auch beide Disciplinen sich berühren, so sind doch die obersten Gesichtspuncte zu heterogen, als daß der Lehrer bei einer Zusammenfassung beider nicht das Bewußtsein haben müßte, die eine Disciplin der andern aufzuopfern. Als Handbuch dient an mehreren Schulen Lübens Leitfaden, an andern Seydlitz Schulgeographie. — Die den Naturwissenschaften gewidmete Stundenzahl ist 2 in jeder Classe; doch finden sich Abweichungen: Hadersleben räumt ihnen in den mittleren Classen keine Stelle ein, Schleswig läßt sie in Tertia cessiren. Allgemein wird in den untern Classen bis Quarta, hie und da auch in Tertia, in der Naturgeschichte unterrichtet, von da erst tritt die Physik ein. Flensburg hat in den Realclassen neben zweistündigem Unterricht in der Physik eine gleiche Zahl von naturgeschichtlichen Stunden. Ein ganz besonderes Gewicht legt auf diese Disciplin das Realgymnasium zu Rendsburg in seinen Realclassen, wo in der Prima und Secunda regulativmäßig 5 und 4 diesem Unterricht gewidmet sind und dadurch gezeigt ist, daß diese Disciplin für diese Seite ein Haupthebel sein solle. Der nöthige naturwissenschaftliche Apparat fehlt an keiner Schule; besonders reich ist er in Rendsburg und Meldorf, wo durch eine Schenkung des landschaftlichen Collegii von Süderditmarschen der Grund dazu gelegt ist; die jährlich von der Regierung dafür zu Gebote gestellte Summe ist mit der für die Schulbibliothek verwandten gleich, 100 pr. Thlr.

Für den Unterricht in der Mathematik begann in den Herzogthümern mit dem Regulativ von 1848 offenbar eine neue Aera: nicht allein ward sein Anfang dadurch von Secunda nach Tertia verlegt und in jeder der 3 oberen Classen ihm statt zweier 3 Stunden eingeräumt, sondern es ward auch dem Rechenunterricht in den unteren Classen eine Erweiterung auf 3, 4, ja 5 Stunden gegeben, die eine tüchtige Vorbereitung auf denselben zur Folge haben mußte, und es ist dabei noch nicht einmal geblieben. Im ersten Augenblicke fehlten den Herzogthümern Mathematiker von Fach; man zog einzelne heran; bald aber ward unter den Landeskindern die Mathematik ein Fachstudium und gegenwärtig liegt fast an keiner Schule mehr der mathematische Unterricht in der Hand eines Philologen. Bei der Zahl der mathematischen Stunden hat es sein Bewenden gehabt, aber fast überall hat sich die Mathematik einen Platz in der Quarta erobert (1864), auf einzelnen Schulen auf Kosten der Rechenstunden; auf wenigen ist dagegen in Tertia eine davon dem praktischen Rechnen zugelegt. Dagegen hat in Rendsburg und im Herz. Schleswig die Mathematik ihr Feld gefunden in den Realclassen, wo sie überall schon durch die Zahl der Stunden sich als die eigentliche Basis des Unterrichts ausweist. Faßt man die Vertheilung des Lehrstoffes ins Auge, so findet man in Quarta die Lehre von den Decimalbrüchen und Proportionen, noch ohne wissenschaftliche Begründung, während daneben mit dem Rechnen fortgefahren wird, Einführung in die Rechnung mit Buchstaben und die Anfänge der Planimetrie etwa bis zur Congruenz der Dreiecke inclusive. In der Tertia wird dann die Lehre von der Planimetrie zu Ende geführt und aus der Arithmetik die Lehre von den Summen, Differenzen, Producten und Quotienten, so wie die Anfänge der Lehre von den Gleichungen behandelt. In Secunda folgt eine Repetition der Planimetrie, an die sich die Anfänge der Trigonometrie und Stereometrie anschließen. In der

Arithmetik erscheint hier die Lehre von den Decimalbrüchen, Proportionen, Progressionen, Logarithmen, Kettenbrüchen, so wie die Gleichungen ersten und zweiten Grades mit einer oder mehreren Unbekannten. In der Prima endlich wird das in den unteren Classen Vorgekommene repetirt, Trigonometrie und Stereometrie vollendet und die Arithmetik in dem Umfange zu Ende geführt, wie sie das Lehrbuch von Heis darbietet. So ist die Mathematik aus einer etwas stiefmütterlichen Behandlung zu einem Hauptfache emporgestiegen und die Zahl der Schüler, die sich den polytechnischen Fächern widmen, zeigt, daß damit einem Zeitbedürfnisse ist Rechnung getragen worden.

Die philosophische Propädeutik, welche das Regulativ mit den Alterthümern und der mathematischen Geographie zu einer Gruppe zusammengefaßt hatte, so daß eine Stunde diesem Turnus sollte gewidmet sein, findet sich auf den schleswig-holsteinischen Schulen selten als Unterrichtsgegenstand; wir fanden sie oben angelehnt an die deutschen Stunden in Altona, einiges dahin einschlagende findet wohl in der Rhetorik seine Stätte. — Außer dem Freihandzeichnen in den unteren Classen kommt besonders in Rendsburg das mathematische Zeichnen in den Realclassen als besonderer Gegenstand des Unterrichts vor, auch in Flensburg wird es in denselben eifrig getrieben, in Meldorf als Parallelunterricht neben den griechischen Stunden, in Husum in der Realsecunda. Schwächer steht es um den Singunterricht. Holsatia non cantat; die Zahl der Schüler, denen die Natur Stimme und Gehör versagt hat, ist verhältnismäßig groß; doch erfreut sich dieser Unterricht besonders in Altona, Rendsburg und Flensburg einer liebevollen Pflege. Auch für den Turnunterricht ist an allen Schulen gesorgt: an mehreren haben angestellte Lehrer seine Leitung übernommen, doch wird er als ein außerordentlicher Unterricht betrachtet und die Vergütungen dafür müßen halbjährlich beantragt und bewilligt werden. Noch kommt auf den holsteinischen Schulen der Parallelunterricht in Betracht für die am Griechischen nicht Antheil nehmenden Schüler. Eine gesetzliche Bestimmung über die Gegenstände dieses Unterrichts liegt nicht vor, er wird als außerordentlicher, besonders vergüteter Unterricht von Lehrern der Anstalt gegeben und von der Regierung approbirt. Gegenstände sind: neuere Sprachen, Rechnen und mathematisches Zeichnen, wozu oftmals die nicht griechisch lernenden Tertianer und Quartaner combinirt werden.

Das Progymnasium in Tondern, aus der dortigen Bürgerschule hervorgegangen, ist 1864 organisirt, aber noch in der Entwicklung begriffen. Es setzt sich das Ziel, wenigstens bis Secunda vorzubereiten, und hat zuerst die neueren Sprachen in seinen Lehrplan aufgenommen. Es ist städtische Anstalt, zu deren Lehrerstellen der Magistrat als Schutzpatron präsentirt, und zählte 1868 3 Lehrer und 39 Schüler in 3 Classen. Die Gehalte betragen 720, 720 und 360 Thlr.

Stehende häusliche Aufgabe für die Schüler ist ein wöchentliches lateinisches Exercitium und in den unteren Classen wöchentlich ein deutscher Aufsatz, in den oberen alle 14 Tage bis 3 Wochen. Dazu kommen griechische Specimina und französische, auch wohl englische Uebersetzungen, abgesehen von den häuslichen Arbeiten der Mathematik. Gesetzliche Bestimmungen existiren darüber nicht, so wenig wie über die Zeit, die sie in Anspruch nehmen dürfen; die Correcturen werden von den Lehrern zu Hause besorgt. Am Schlusse eines jeden Semesters findet auf Grund eines mehrtägigen schriftlichen und mündlichen Examens eine Location in den Classen und Versetzung statt, vierteljährlich werden wohl überall Zeugnisse ertheilt. In den unteren Classen wird vom Classenlehrer häufiger locirt, hauptsächlich auf Grund des lateinischen Unterrichts, auch haben im Rechnen oftmals die Schüler eigene Plätze. Um Ostern ist der Schluß des Schuljahres; dann wird zu der mündlichen Prüfung durch ein Programm eingeladen. Hauptgesichtspuncte geben in diesen Examen die Leistungen in der Muttersprache, in den alten Sprachen, der Mathematik und Geschichte ab, in den unteren Classen auch die im Rechnen, doch fallen auch die übrigen Leistungen in die Wage.

Das Resultat wird der Gesammtheit der Schüler feierlich verkündigt: dies ist die Belohnung des Fleißes; das Institut der Schulprämien ist unbekannt. — Jeder Classe steht ein Ordinarius vor, der die Ordnung derselben überwacht, ihr Protokoll führt, sich des Einzelnen, wo es Noth thut, annimmt, die Versäumnisse beaufsichtigt und eventuell bestraft und an den sich der Schüler in Verlegenheiten zu wenden hat. Die im Regulativ in Aussicht gestellten Schulgesetze sind nicht erlassen worden: zur Aufrechthaltung der Ordnung und Disciplin unterstützt das Lehrercollegium den Rector, dem dieselbe besonders obliegt. Eltern und deren Vertreter haben dazu mit dem Lehrercollegium zusammenzuwirken, und wo dieselben am Orte nicht wohnhaft sind, ist gesetzlich dem Rector ein geeigneter Einwohner namhaft zu machen, dem die Ueberwachung des Verhaltens der Schüler übertragen ist.

Das am Schlusse des Schuljahres ausgegebene Programm enthält außer einer wissenschaftlichen Abhandlung, über deren Abfassung sich die Lehrer vergleichen, eine Geschichte des verflossenen Schuljahres in kürzesten Zügen, eine Uebersicht der gegebenen Lectionen und der Erwerbungen der Schulbibliothek und des naturwissenschaftlichen Apparates. Die erstere steht unter einem Bibliothekar, der aber von dieser Stelle keine Emolumente bezieht. Das Lehrercollegium bezeichnet die vorzugsweise wünschenswerthen Bücher und beschließt die Anschaffung größerer Werke, wozu von der Regierung 100 Thlr. gezahlt werden; kleinere Anschaffungen bis zum Werth von $3^3/_4$ Thlr. kann der Bibliothekar machen. Nicht selten beschenkt die Regierung die Bibliotheken mit neu erschienenen Werken und manche Schule findet ihre Gönner, welche zuweilen sehr ansehnliche Bibliotheken, oder auch ihre Werke schenken. Sehr ansehnlich ist die Schulbibliothek zu Altona, die schon 1741 die große Schröderſche Sammlung erhielt, die zu Flensburg zählt 20,000, Schleswig 10,000, Meldorf 5600 Bde., Kiel 3500, Glückstadt 1400. Schleswig hat sich ansehnlicher Schenkungen von dem Generalsuperintendenten Callisen, Glückstadt von Schröder, Meldorf von Jochims und Piehl zu erfreuen gehabt. Außer der Einladung zu dem Examen enthält das Programm eine zweite zu der feierlichen Entlassung der Abiturienten, neben der Feier des königlichen Geburtstages dem Festtag der Schule, wo die Scheidenden in feierlicher Rede der Schule Lebewohl sagen und aus der Hand des Rectors ihre Zeugnisse empfangen, womit an manchen Schulen Vorträge poetischer Stücke durch jüngere Schüler verknüpft sind, bei einigen eingeleitet durch Gesangsvorträge.

Die Regelung der Abiturientenprüfung für Holstein, erlassen am 9. December 1857, ist, so wie das Reglement über das Examen der Schulamtscandidaten und die Anordnung des Probejahrs für dieselben, ein Werk des kürzlich verstorbenen Inspectors, Etatsrath Trede. Vorbedingung ist der zweijährige Besuch der Prima, von dem nur die Regierung etwas erlassen kann. Die Prüfung findet möglichst gleichzeitig mit dem Classenexamen statt. Ihr Ziel ist zu constatiren, ob der Schüler nach Umfang und Art ein solches Wissen und diejenige Reife des Denkens und Urtheils gewonnen habe, die für erforderlich zu erachten ist, um das Studium mit Erfolg zu beginnen. Sie ist theils schriftlich, theils mündlich und fordert in erster Beziehung eine größere Uebersetzung ins Lateinische, wobei keinerlei Hülfsmittel, weder Lexikon noch Grammatik gestattet werden, eine deutsche Arbeit über ein Thema, das nicht außerhalb des nach dem voraufgehenden Schulunterrichte bei dem Examinanden vorauszusetzenden Wissens- und Begriffskreises gelegen sein darf, Uebersetzung eines kürzeren Dictats ins Griechische, Lösung einer geometrischen und einer arithmetischen Aufgabe und Beantwortung einer Frage aus dem positiven Wissen in der Religionslehre, Geschichte, Alterthumskunde und Naturwissenschaft. Im Lateinischen wird außer der Correctheit Latinität des Ausdrucks, im Griechischen Sicherheit in den grammatischen Regeln und der Accentlehre gefordert. Die mündliche Prüfung, die im ganzen nicht länger als 2 Tage dauern darf, wird in Gegenwart des ganzen Lehrercollegiums abgehalten, dem Inspector ist das Recht bewahrt, ihr beizuwohnen. Dieselbe erstreckt

sich außer den sämmtlichen auf der Schule gelehrten Sprachen auf die Religionslehre, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften, deutsche Literärgeschichte und Rethorik. Die zu ertheilenden Prädicate sind: sehr gut, gut, nicht ungenügend und ungenügend, und der Gesammtausfall wird in die Prädicate: völlig reif, reif und nicht unreif zusammengefaßt. Das Zeugnis über das Bestehen der Maturitätsprüfung soll bei der Aufnahme auf die Universität (was aber erst durch den Erlaß vom 29. Oct. 1867 eigentlich obligatorisch geworden) wie auch bei der Meldung zum Amtsexamen vorgelegt werden. Unterm 2. März 1868 endlich ist auch Extraneern gestattet, sich zur Maturitätsprüfung zu stellen.

Für Schleswig hat diese Verhältnisse ein Erlaß der Regierung vom 14. Jan. 1866 provisorisch geregelt, der sich in der Hauptsache dem holsteinischen Normativ eng anschließt, vielfach aber auch auf diesem Grunde weiter baut. Zunächst beschränkt er die Zahl der examinirenden Lehrer auf die in Prima unterrichtenden, welche die Prüfungscommission bilden und auch schließlich allein das Zeugnis unterschreiben. Sodann vermindert derselbe die Zahl der Fächer, indem er die Religion, Naturwissenschaften, Rhetorik und Englisch ausscheidet, die Alterthümer aber und Geographie in das Gebiet der Geschichte verweist, dagegen eine schriftliche französische Arbeit aufnimmt. Die Zahl der mathematischen Fragen ist auf 4 erweitert (eine planimetrische, trigonometrische, algebraische und arithmetische, eine Zahl, die sich in der Praxis auch den holsteinischen Schulen aufgedrängt hatte), die Zeit für dieselben aber von 4 auf 2 Stunden beschränkt, die Literärgeschichte auf die griechische, römische und die deutsche im Mittelalter ausgedehnt. Ganz besonders aber ist es anzuerkennen, daß dies Normativ über die Findung des Endresultats eine feste Form vorschreibt. Es verläßt die im Holsteinischen vorgeschriebene Prädicirung mit 3 Ziffern = sehr gut, gut und nicht ungenügend, kehrt zu der sonst in schleswig-holsteinischen Examinibus gebräuchlichen mit 9 Ziffern zurück, von denen es die 5 unteren als nicht befriedigend, 6 als befriedigend, 7 recht befriedigend, 8 zum Theil sehr gut und 9 als sehr gut auffaßt, und bestimmt, daß 6 als Durchschnittszahl das Prädicat reif geben soll. Es bestimmt ferner die Bedeutsamkeit der einzelnen Fächer, deren Feststellung das holsteinische Normativ den einzelnen Schulen überließ, indem es feststellt, daß das Ergebnis der Prüfung im Deutschen und Lateinischen mit 4, des Griechischen mit 3, der Mathematik und Geschichte mit 2, der übrigen mit 1 zu multipliciren und das Resultat durch die Zahl der Fächer zu dividiren sei, daß aber, im Fall der Quotient unter 6 bleibe, der Prüfungscommission gestattet sei, auf Grund der früheren Leistungen und Fleißes das Zeugnis der Reife zu ertheilen, doch nicht ohne eine Bemerkung darüber in das Zeugnis aufzunehmen.

Verhältnisse der Lehrer. Das Regulativ von 1848 legt den gesammten Unterricht in die Hände von 8 ordentlichen Lehrern und weist nur mit den Parallelstunden und dem gymnastischen Unterricht über diesen Kreis hinaus, doch machten Gesang- und Zeichenunterricht bald die Hereinziehung von außerhalb der Schule stehenden Lehrkräften wünschenswerth, und später machte die mächtig wachsende Frequenz es unmöglich, bei dieser Zahl stehen zu bleiben. Jetzt (im Mai 1868) besteht sie nur noch in Glückstadt, Meldorf und Plön, doch hat die erste Schule 3, die letzte 1 Hülfslehrer. In Altona, Kiel und Schleswig sind 11 ordentliche Lehrer, und Hülfslehrer daneben, in Rendsburg, Husum und Hadersleben 12, in Flensburg 14 nebst 4 Hülfslehrern, im ganzen 108 ordentliche Lehrer nebst 26 Hülfslehrern. Die hergebrachten Titel der 4 ersten Lehrer sind: Rector, Conrector, Subrector und Collaborator, Altona hat statt des Rectors einen Director, Rendsburg unter seinem Director einen Rector, Conrector, Subrector, 4 Collaboratoren und 4 Adjuncten, ein Titel, den man in den andern Schulen nicht kennt, wo die übrigen Lehrer ohne besondern Titel sind. Die Gehalte der Lehrer sind in Holstein außer dem Schulgelde seit 1866 auf 1600, 1280, 1100, 920, 800, 680, 560, 480 Thlr. fixirt, der Director in Rendsburg hat 200 Thlr. mehr

als ein Rector, die folgenden 4 Stellen sind den gleichnamigen an den übrigen Schulen gleich, die unteren stufen sich etwas langsamer ab, die untersten Stellen sinken noch etwas unter den obigen Betrag. Wo sich Amtswohnungen finden, ist dafür das Gehalt entsprechend gekürzt. Im Herzogthum Schleswig sind die verschiedenen Stellen nicht so gleichförmig normirt an den verschiedenen Schulen, aber auch nach der Erhöhung der holsteinischen Lehrergehalte seit 1866 noch immer erheblich größer, so daß das Gehalt eines schleswigschen Lehrers als der nächst höheren Stelle an einer holsteinischen Schule kann gleich angenommen werden, doch sind Flensburg und Schleswig vielfach günstiger gestellt, als die beiden andern Schulen. Außer dem Gehalt fällt nach dem Regulativ von 1848 den ordentlichen Lehrern ein gleicher Antheil vom Schulgelde zu, das auf 21, 18, 15 und für die drei untersten Classen auf 12 Thlr. jährlich fixirt ist, und so ist es noch zu Glückstadt, Plön und Meldorf. An den übrigen ist es von der Regierung nach Entschädigung der Lehrer zum Besten der Schulkasse eingezogen und für die beiden oberen Classen auf 24, die mittleren auf 20, für die beiden unteren auf 16 Thlr. erhöht. In Kiel betrug der Antheil des einzelnen Lehrers 400 Thlr., in Flensburg 353⅓, in Meldorf 200 Thlr. Die Ertheilung von ganzen und halben Freiplätzen ist in die Hand der Lehrer gelegt, darf aber 10 % der gesammten Schülerzahl nicht übersteigen. Das Altonaer Gymnasium hat eine Zahl von Freiplätzen und mehrere bedeutende Stipendien für die Universität.

Der Hülfsunterricht wird verschiedentlich honorirt: es giebt Hülfslehrer mit festem Gehalt und andere, deren Unterricht stundenweise honorirt wird, durchschnittlich mit 12 Sgr. die Stunde. Auch finden sich in jedem Lehrercollegium Theologen als ordentliche Lehrer, doch macht die Heranziehung von tüchtigen Candidaten der Theologie einige Schwierigkeit, da solchen durch Annahme einer Schulstelle der Eintritt in das geistliche Amt nicht erleichtert wird. Die größere Zahl der Lehrer sind philologisch gebildete Zöglinge des Kieler philologischen Seminars. Mit Beziehung auf den Schreib- und Rechenunterricht wurde gleich 1848 Sorge getragen, einen seminaristisch gebildeten Lehrer in das Collegium zu ziehen, und die größeren Schulen haben deren mehrere, die alle Rechte und Emolumente der anderen Lehrer theilen. Bei ihrer Verheirathung haben die Lehrer ihrer eventuellen Wittwe den fünften Theil ihres Gehaltes als Wittwenpension bei Staatsinstituten zu sichern. An Lehrstunden ist der Rector zu 18 verpflichtet, die 3 nächsten Lehrer zu 22, die übrigen bis zu 26 Stunden.

Früher bis zum 17. September 1867 war der schleswig-holsteinische Studirende zu einem zweijährigen Besuch der Universität Kiel verpflichtet, in deren Einrichtungen und Instituten also die Grundlage der Ausbildung der gegenwärtigen Generation von Lehrern wurzelt. Zu diesem Ende ist daselbst das philologische Seminar bereits 1777, das pädagogische 1854 gegründet. Das erstere zählt 4 ordentliche Stellen, mit denen ein Stipendium von 90 Thlr. verbunden ist, hat aber auch außerordentliche Mitglieder. Die Plätze werden vom akademischen Consistorium verliehen und zwar auf Grund eines Examens in den alten Sprachen und der Geschichte auf 2 Jahre. Nach Ablauf derselben kann das Stipendium nach einer zweiten Prüfung erneuert werden, bei welcher als neuer Gegenstand die Mathematik hinzutritt, und eine Schlußprüfung erstreckt sich sodann auf Philosophie, Philologie, Weltgeschichte und Geschichte der Philosophie, Mathematik, Hebräisch und Dogmatik. Die Uebungen stehen unter Leitung zweier Professoren der Philologie und umfassen 6 Stunden wöchentlich, theils Interpretation, theils Disputationen. Den letzteren werden kleinere Arbeiten der Mitglieder zu Grunde gelegt, während das Schassische Stipendium zu größeren Arbeiten Veranlassung giebt (Paulsen. Die Stipendien der Herzogthümer Schleswig, Holstein und Lauenburg. 1863). Das pädagogische Seminar, gegründet als Privateinrichtung 1843, ist 1854 zum Staatsinstitut erhoben worden. Die Mitglieder desselben haben zu ihrer Aufnahme die nöthige philosophische Vorbildung nachzuweisen. (Chronik der Universität Kiel 1855. S. 32). Die Uebungen umfassen 2—4 Stunden wöchentlich, nach auf-

gegebenen oder freien Thematen, die unter den Mitgliedern circuliren und dann von ihnen und dem Director einer Kritik unterworfen werden. Auch werden in freien Vorträgen pädagogische und didaktische Aufgaben behandelt und bedeutsame Erscheinungen auf dem Gebiet der Pädagogik besprochen.

Das Schulamtsexamen ist bereits 1810 eingerichtet und 1857 ein neues Normativ für dasselbe erlassen; es wird abgehalten Anfangs März von den beiden Professoren der Philologie in Kiel, dem Professor der Naturwissenschaften, 2 dazu deputirten Professoren der philosophischen und einem der theologischen Facultät, und entscheidet über die Befähigung des Candidaten, in den oberen oder nur in den unteren Classen bis Tertia einschließlich zu unterrichten. Der Examinand hat sein Hauptfach zu bezeichnen und außerdem anzugeben, in welchen speciellen Fächern (classische Philologie, Theologie, Geschichte, Mathematik, neueren Sprachen) er sich getraue zu unterrichten, und wird darnach in diesen geprüft. Eine Prüfung in der Philosophie und Pädagogik ist obligatorisch für alle. Besondere Unterstützungen für Candidaten des Lehramts existiren nicht, Reiseunterstützungen wurden allerhöchst unmittelbar meist solchen verliehen, die sich dem akademischen Lehramt zu widmen beabsichtigten. 1859 folgte dieser Anordnung eine andere über Anordnung eines Probejahrs für die Schulamtscandidaten. Der Candidat wird nach Einreichung eines Gesuchs von der Regierung einer Schule überwiesen, wo er unter specieller Leitung und Aufsicht des Rectors 8 bis 10 Unterrichtsstunden in den mittleren Classen, Tertia bis Quinta zu geben hat. Dem Rector und Classenordinarius liegt es ob, seinem Unterricht von Zeit zu Zeit beizuwohnen, ihm selbst steht die disciplinare Auctorität eines ordentlichen Lehrers zu. Es kann ihm gestattet werden, in den Unterrichtsstunden der Lehrer zu hospitiren und vor Beendigung des Probejahres hat er über ein ihm von der Schulinspection zu stellendes pädagogisches Thema eine kurze Abhandlung zu liefern und empfängt von dem Dirigenten der Schule ein Zeugnis über das von ihm gezeigte Lehrgeschick und seine wissenschaftliche Befähigung. Der große Mangel an Candidaten des Lehramts hat in den letzten 4 Jahren diese Bestimmungen kaum zur Ausführung kommen lassen.

Alle ordentlichen Lehrerstellen werden allerhöchst unmittelbar besetzt. Die Gesuche werden an den König gerichtet, zur Begutachtung dem Inspector zugesandt, an welchen sich die Rectoren der Schulen mit Darlegung des gegenwärtigen Bedürfnisses der Schule zu wenden haben, das ist an directem Einfluß allerdings sehr wenig. — Von persönlichen communalen Abgaben sind die Lehrer mit Ausnahme des Armengeldes frei und dies ist, seit sie der Einkommenssteuer unterworfen sind, beschränkt. In Beziehung auf Preußen stehen sie den andern Staatsdienern gleich; eine eigene Amtstracht haben sie nicht. Verdienten Lehrern wird theils von der Universität als Auszeichnung der Doctorgrad, wenn sie ihn nicht beim Amtsexamen erworben haben, theils vom Könige der Professortitel verliehen.

C. Das Realschulwesen. Die Umgestaltung von 1848 gab den Herzogthümern zuerst einen Anfang einer öffentlichen Realschule. Empfunden war das Bedürfnis längst und vielfach ventilirt worden, besonders von dem Rector Tadey in Friedrichsstadt, der um 1830 den Gedanken in einer Reihe von Programmen entwickelte und die Regierung zu veranlassen suchte, die Sache ernstlich in die Hand zu nehmen. Es mußte schon der Einfluß, mit dem die benachbarten großen Handelsstädte die Neigung der Jugend zu der Wahl dieses Berufes lenkten und sie nöthigten, das Mangelhafte ihrer Jugendbildung mühsam auszugleichen, zu Maßregeln mahnen. Aber auch der Bauernstand fühlte, daß ihm für eine rationelle Bewirthschaftung des Bodens eine höhere Bildung Bedürfnis sei, und infolge dessen ward durch Privatbeiträge 1844 mit erheblichen Opfern die Gründung einer höheren Bauernschule durchgesetzt, die in Rendsburg ins Leben trat und bis 1848 bestand, ohne eben erhebliche Resultate zu Tage zu fördern. Man war sich mehr über seine Wünsche als über die Mittel klar, durch welche dieselben könnten realisirt werden. Das Regulativ von 1848 kam dem

gefühlten Bedürfnisse so weit wenigstens entgegen, als es der Mathematik und dem Rechnen eine größere Stundenzahl einräumte und das Griechische nicht obligatorisch machte, sondern parallel mit diesen Stunden einen zweckmäßigen Unterricht für Nichtstudirende in Aussicht stellte; aber das war doch nur eine sehr geringe Concession. Viel weiter giengen die Einrichtungen, welche die erneute Dänenherrschaft in Schleswig gab, und die Weise, wie sich dort die Schulen füllten, war der beste Beleg, daß man einem Zeitbedürfnis entgegengekommen sei. Sie beseitigten für diejenigen Schüler, welche sich nicht den Studien widmen wollten, in eigenen Realclassen auch das Lateinische ganz, erweiterten den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, wie den in den neueren Sprachen, und schufen neben den sogenannten Lateinclassen Realclassen, die dann auch wohl in Geographie, Naturgeschichte und, wo man nicht ganz bis zur Verbannung des Lateinischen gehen wollte, in einigen lateinischen Stunden mit den gleichstehenden Gymnasialclassen combinirt wurden. Es war besonders der Flensburger Rector Simesen, der in dieser Richtung vorgieng und dem Bedürfnis des bürgerlichen Lebens Rechnung trug. In Holstein dagegen suchte man auch in dieser Beziehung eine wissenschaftliche Basis zu gewinnen: es ward zu Rendsburg 1854 ein Realgymnasium errichtet, das beide Richtungen, die des Studiums der alten Sprachen und die der exacten Wissenschaften vereinigen sollte. Für die 3 unteren Classen ward die 1848 adoptirte Ordnung und damit das Obligatorische des lateinischen Unterrichts in seinem ganzen Umfang festgehalten, aber den 3 oberen Classen wurden Realclassen an die Seite gesetzt, so daß hier auch eine Realprima ins Leben trat, auf die man im Schleswig'schen verzichtete. Für diese neue Gründung erließ die Regierung ein eigenes provisorisches Regulativ, das im Rendsburger Programm von 1855 mitgetheilt ist und an dessen Bestimmungen, die auf die preußischen Realschulen hinweisen, sich die gegenwärtig bestehende Ordnung der schleswigschen Schulen anlehnt. Als Ziel stellte dasselbe hin, auch für die auf das praktische Leben unmittelbar hinführenden Lehrinstitute, Forst-, Bau-, Handels-, Agrarschulen oder polytechnische Anstalten vorzubereiten; es hat also das Realgymnasium auch nach dieser Seite eine specifisch wissenschaftliche Tendenz. Wir lassen dessen Lectionsplan folgen, wobei die Gymnasialclassen bei Seite gelassen sind.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	2	2	2	3	4	4
Deutsch	2	2	2	2	4	4
Dänisch	2	2	2	2	—	—
Französisch	3	4	3	2	2	—
Englisch	3	4	3	2	2	—
Latein	2	2	2	6	6	6
Mathematik	7	4	4	(2)	—	—
Rechnen	—	1	2	3	5	5
Naturwissenschaft	5	5	4	2	2	2
Geographie und Astronomie	1	1	1	4	4	5
Geschichte	3	2	3			
Schreiben	—	—	1	2	2	3
Zeichnen	2	2	2	2	2	1

Man sieht: es ward das Princip beibehalten, daß in den unteren Classen den Schülern eine allgemein menschliche, nicht eine Fachbildung nothwendig sei, daß dieselbe sich auf ernste Geistesarbeit stützen müße, daß es wünschenswerth sei, daß diese Bildung für alle, die den gebildeten Ständen angehören wollen, möglichst gleichartig sei, und daß man deshalb keinen Grund habe, für denjenigen eine andere als die historisch gegebene Basis der alten Sprachen zu suchen, der von diesen Sprachen einen praktischen Nutzen nicht zu erwarten habe. Indem die Regierung selbst es ein provisorisches nannte, wollte sie es gewiß der Praxis zur Prüfung empfehlen; und da muß man ge-

stehen, daß es sich durchgängig bewährt hat und meist noch heute dem Unterricht zu Grunde liegt. In der Realprima ist die Zahl der mathematischen Stunden um 1 gemindert, die Zeichenstunden um 2 gemehrt; der Geschichte ist 1 Stunde entzogen, dem Französischen zugelegt und bei den veränderten Zeitverhältnissen das Dänische auf 1 Stunde beschränkt. Auch in der Secunda ist die Zahl der Zeichenstunden auf Kosten der Geschichte um 1 vermehrt, in der Tertia sind dem Deutschen und dem Englischen Concessionen gemacht. Jetzt wird die Quarta in den Bereich der Realclassen gezogen und in der Realquarta der lateinische Unterricht zu Gunsten der Mathematik und der neueren Sprachen beschränkt werden. Auch im Herzogthum Schleswig hat man sich im wesentlichen an diese Bestimmungen angelehnt, nicht zur dänischen Zeit, aber so wie jene trübe Wolke verschwunden war. Aber weil doch das Rendsburger Regulativ kein bindendes Gesetz war, blieb den einzelnen Rectoren eine gewiße Freiheit der Modification je nach den Verhältnissen der Oertlichkeit und der vorhandenen Lehrkraft. Will man dieselben auf bestimmte Gesichtspuncte zurückführen, so wird man zunächst nicht unberücksichtigt lassen dürfen, daß den 4 schleswiger Schulen die Realprima fehlt, der Haderslebener zur Zeit auch die Secunda. Die Realprima hat sich auch in Rendsburg, nachdem sie 1860 ins Leben getreten war, — denn einer solchen neugeschaffenen oberen Classe, für welche bis dahin keine Vorbildung im Lande gewesen war, fehlten natürlich anfangs die Schüler — nur eines schwachen Besuches erfreut und die Zahl der Primaner hat 7 nicht überstiegen, während in der Prima des Gymnasiums die Zahl die doppelte, ja dreifache war. Die Folge davon ist aber für die schleswigschen Schulen gewesen, daß sie, um dem Bedürfnis ihrer Schüler gerecht zu werden, meist die Zahl der mathematischen Stunden in Secunda, die ja nun den Abschluß bildete, vermehrten (Schleswig 6, Husum 5), daß sie die Zahl der naturwissenschaftlichen Stunden beschränkten und gleichmäßig zwischen Physik und Naturgeschichte theilten, daß sie die mangelnde Lehrkraft durch Combination der II. und III. zu decken suchten, daß sie der Geographie einen größeren Spielraum gewährten und sie der Geschichte gleich setzten. Von ihnen ist auch die Quarta bereits in den Kreis der Realschule gezogen, in Schleswig in derselben der Unterricht im Lateinischen auf 2 Stunden beschränkt. In Flensburg ist diese Classe so zahlreich, daß sie hat in 2 Abtheilungen getheilt werden müßen. Der Hauptschwerpunct ist in dieser Classe auf die neueren Sprachen gelegt, d. h. der Gesichtspunct des Kaufmanns über den des Polytechnikers gestellt. — Das ist der Standpunct, den in diesem Augenblick die Realschule in den Herzogthümern einnimmt. Daß sie auf demselben nicht stehen bleiben wird, ist gewiß, der Wille zu Neuschöpfungen an vielen Stellen vorhanden, an manchen Stellen sind auch schon vorbereitende Schritte geschehen, in Sonderburg mehr als das. Nach kaum überstandener Kriegsnoth 1865 eilte die Stadt Sonderburg eine Realschule zu errichten. Anhaltspunct für das derselben gesteckte Ziel ward die 1859 von der dänischen Regierung erlassene „Prüfungsordnung für Realschulen" d. h. die Schüler der Realclassen der Gelehrtenschulen. Sie besteht jetzt unter 4 Lehrern mit 74 Schülern in 3 Classen. Schulgeld 12, 16, 20 Thlr. Etwas später geschah Gleiches in Itzehoe. Aber weiter ist bis dahin noch nichts großes und ganzes zu Stande gebracht, wovon die Darstellung Act zu nehmen hätte; in Kiel und Altona wird es sich bald entwickeln.

D. Waisenhäuser. Waisenhäuser hat der Anfang des vorigen Jahrhunderts manche in den Herzogthümern entstehen sehen, zu Altona, Kiel, Schleswig, Flensburg. Die Regierung begünstigte sie, indem sie einer Zahl derselben, worunter auch die Armenschule in Meldorf war, in dem Privilegium zur Herausgabe des Gesangbuchs und Katechismus eine stehende Einnahme gewährte; aber sie sind als geschlossene Anstalten im Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts eins nach dem andern eingegangen. Besonders hat das Waisenhaus in Altona, gestiftet 1718, aufgehoben 1848, das 62 Waisenkinder zählte, lange Zeit der Gunst eines Königs nach dem andern und besonders zu Anfang dieses Jahrhunderts gar liebevoller Pflege seitens Einzelner sich zu

erfreuen gehabt (Funk, Geschichte und Beschreibung des Waisenhauses zu Altona. Altona 1803); aber die Kostspieligkeit der Verpflegung trug am Ende doch den Sieg davon. Indessen sind aus der Schule der Anstalt, die schon frühe als Armenschule diente, die 3 Freischulen in Altona erblüht. Schon früher waren die andern Waisenhäuser verschwunden und man schließt wohl nicht unrichtig, wenn man annimmt, daß die streng geordnete Armenversorgung mit einer selbstverwalteten Armenkasse in den einzelnen Communen einerseits und die Aufhebung des Schulgelds für die Volksschule im allgemeinen andrerseits dazu wesentlich beigetragen haben. Durch das letzte fiel eine Hauptsorge, die Sorge für den nöthigen Unterricht der unglücklichen Kinder, hinweg und eine Armenschule wurde überflüssig.

Das Taubstummeninstitut zu Schleswig ward ursprünglich als Privatanstalt 1787 von dem Professor Pfingsten gegründet und folgte darauf diesem seinem Stifter nach Hamberge im vormaligen Hochstift Lübeck, von wo es 1799 nach Kiel verlegt und eine Landesanstalt wurde; von Kiel ward es 1810 nach Schleswig versetzt. Die Anstalt steht unter einer Direction, die gegenwärtig bloß aus dem Bürgermeister besteht und unter der Regierung. Vorsteher der Anstalt sind nach ihrem Stifter gewesen Etatsrath Hensen (1826—41), Dr. Paulsen (mit einjähriger Unterbrechung durch den Dänen Malling Hansen 1863). Es werden alle taubstummen Kinder aus den Herzogthümern nach vollendetem 7. Jahr aufgenommen, verpflegt, bekleidet, unterrichtet, zur Erlernung eines Handwerks angehalten und confirmirt. Die Kosten der Anstalt, jährlich 9000 Thlr. pr., werden aus der königl. Kasse vorgeschossen und jedes dritte Jahr nach Pflugzahl über die Herzogthümer repartirt. 1846 betrug die Ausschreibung 2 Thlr. 4 Sgr. per Pflug*), 1860 nur 1 Thlr. 18 Sgr., 1865 war der auf Holstein fallende Antheil der Kosten 4800 Thlr. Außer dem Vorsteher sind 6 Hülfslehrer an der Anstalt angestellt. Die Unterrichtssprache ist deutsch; 1862 ward eine eigene dänische Classe eingerichtet. Die Durchschnittszahl der Zöglinge ist 90. Mit der Anstalt verbunden sind eine bedeutende Druckerei mit 2 eisernen Handpressen und einer Schnellpresse, woran fortwährend 8 taubstumme Setzer und Drucker beschäftigt sind, eine Schuster-, Schneider-, Weber-, Drechsler- und Tischlerwerkstatt, worin die Knaben auf ihren selbstgewählten künftigen Beruf vorbereitet werden, und eine Industrieschule für Mädchen. Bei der Anstalt sind folgende Fonds und Stiftungen: 1) das Valentinersche Legat, ein Vermächtnis des am 15. Nov. 1815 verstorbenen W. Valentiner zu Flensburg, bestimmt für einen besseren Unterricht und die Verpflegung der taubstummen Zöglinge. Capitalbestand 48,000 Thlr. pr.; 2) Der Krück und Moritz'sche Unterstützungsfonds, errichtet 1822 zum Andenken an die beiden früheren Directoren der Anstalt Krück und Moritz, bestimmt zur Unterstützung entlassener, kränklicher und hülfloser Taubstummen. Capital 3600 Thlr.; 3) die Stiftung der † Professorin Hensler in Kiel 1845, zur Unterstützung entlassener weiblicher Taubstummer; Capital 4800 Thlr. pr., Nebenfonds 800 Thlr.; 4) Wittwenkasse für die Officialen des Taubstummeninstituts von 1824, Fonds 1950 Thlr. pr. Jährliche Pension für die Wittwe 45 Thlr.; 5) Krankenkasse der Gehülfen der Druckerei von 1819, Fonds 1200 Thlr., giebt den Arbeitern in Krankheitsfällen für ärztliche Behandlung und Medicin 1⅔ Thlr.; 6) Bibliothekfonds, bestimmt zu Anschaffung von Schriften über Taubstummenunterricht, 120 Thlr.

Zwei andere Institute sind neuester Stiftung und beide aus Privatmildthätigkeit hervorgegangen und bis dahin dadurch unterhalten: die Blinden- und Idiotenanstalt in Kiel. Die erstere ist ins Leben gerufen durch den holsteinischen Blindenverein, an dessen Spitze sich der Curator der Universität Kiel Graf A. Reventlou stellte, gestiftet den 1. Mai 1862. Im ersten Jahre flossen der Anstalt aus milden Beiträgen 2316 Thlr., im zweiten reichlich 4900 Thlr. pr. zu, außer 609 Thlr. Kost-

*) So nennt man hier das Grundmaß der Landsteuer, indem auch die Städte zu so und so vielen sogenannten Steinpflügen angesetzt sind.

geld für die Zöglinge, und am 19. Jan. 1863 konnte der Blindenlehrer Simonon aus Lüttich, selbst blind, das erste sehr befriedigende Examen mit 7 Zöglingen in Religion, biblischer Geschichte, deutscher Sprache, theilweise im Französischen, Rechnen, Schreiben, Lesen der Blindenschrift, Geographie, Gesang, Musik und bei einigen Zöglingen auch in Handarbeiten abhalten (vgl. Jahrbücher für die Landeskunde d. Herz. Schlesw.-Holst.-Lauenb. VI. 1863). Sie ist auf 30 Zöglinge gewachsen.

Die Idiotenanstalt zu Erziehung und eventueller Heilung idiotischer Kinder in Kiel ist bis dahin Privatunternehmen des Herrn J. Meyer. Sie ist eröffnet am 1. Juli 1862 und hat ihre ersten Jahresberichte veröffentlicht. Im ersten Jahre hat sie 9 idiotische Zöglinge gehabt, die später auf 37 gewachsen sind, von denen 13 bildungsfähig. Die Pension für ein Kind beträgt in der ersten Classe 56¼ Thlr., in der zweiten 37½, für ganz unbemittelte 30 Thlr. quartaliter. Diese Pensionen reichen aber nicht hin und Herr Meyer hat seinem edlen Bemühen bereits erhebliche Opfer gebracht. Er schlägt die Gesammtzahl der Blödsinnigen in den Herzogthümern auf 4—500, die Zahl der bildungsfähigen idiotischen Kinder auf 70—80 an. Die Blinden- sowie die Idiotenanstalt hat nicht unerhebliche Unterstützung aus den Ueberschüssen der Spar- und Leihkasse zu Kiel erhalten; beide segensreich wirkende Anstalten genießen auch Unterstützung von Seiten des Staats.

Auch die Idiotenanstalt in Sonderburg 1852 war ursprünglich Privatunternehmen. Da aber eine Feuersbrunst das ganze Inventar der Anstalt noch vor der Eröffnung einäscherte und das Vermögen des Begründers, Dr. Hansen, verschlang, so griff die Regierung zu, theils durch materielle Unterstützung, theils durch Empfehlung des Unternehmens bei Privaten und Communen, denen die Unterhaltung solcher unglücklicher Kinder oblag. Sie bedang Uebersiedlung in eine der Seestädte des nördlichen Schleswig und stellte die Anstalt unter den Medicinalinspector mit unmittelbarer Aufsicht des Physicus. Sie bewog die Stadt Sonderburg, zu der Einrichtung die Hand zu bieten und dem Institut den nöthigen Vorschub und Vorschuß zu leisten, den dasselbe abzutragen bemüht ist. So siedelte es 1862 nach Sonderburg über, doch erlebte der Begründer diesen Umzug nicht. Mit Genehmigung des Ministerii trat der erste Lehrer F. S. Stender an die Spitze und die Wittwe entsagte ihren Ansprüchen gegen eine Pension. Die Anstalt aber überstand glücklich die Kriegsunruhen und die neue Regierung trat in Beziehung auf sie in die Fußstapfen der alten. Sie zählt jetzt 40 Zöglinge, obgleich für mehrere Raum da ist (1859: 45), bei denen sie die Keime des geistigen Lebens zu wecken und sie für das bürgerliche Leben zu gewinnen sucht, indem sie dieselben in Mattenflechten und Tischlerarbeiten unterrichtet. Für Communen ist die jährliche Pension bis auf 127½ Thlr. herabgesetzt. Drei Berichte, die die Anstalt 1862, 65 und 68 veröffentlichte, eröffnen einen schmerzlichen Einblick in menschliches Leiden und zeugen von der Umsicht der Leitung und Sorgsamkeit der Pflege. **Kolster.**

Schlettstadt, Schule zu. Unter den wenigen ausgezeichneten Bildungsstätten, welche zur Zeit des Wiederauflebens der Wissenschaften in Deutschland an der Spitze der Bewegung standen und einen mächtigen Einfluß auf die Umgestaltung des Unterrichtswesens, die Hebung des wissenschaftlichen Sinnes und die Vorbereitung der Reformation ausgeübt haben, wird die Schule zu Schlettstadt gewöhnlich mit in erster Linie genannt, und nicht mit Unrecht, obwohl viel mythisches in dem, was zum Lobe Schlettstadts berichtet wird, mit unterläuft. Die bekannte Sucht, Wirkungen und Thätigkeiten, die im Leben weit vertheilter und allgemeiner verbreitet erscheinen, in der Erzählung auf wenige Mittelpuncte zu concentriren, hat in der Geschichte des Schulwesens jener Uebergangszeiten eine bedeutende Rolle gespielt. Einem hervorragenden Lehrer gab man oft ohne viel Nachdenken alle bedeutenden Männer zu Schülern, welche der Zeit nach ungefähr seine Schüler hätten sein können, und aus einer berühmten Schule ließ man mit einem oft wiederholten Bilde so viele berühmte Männer hervorgehen, als Helden aus den trojanischen Pferde stiegen. So mit Beziehung auf

Dringenberg und die Schule zu Schlettstadt Burckhard, de linguae lat. in Germ. fatis I, 212: »cuius viri schola cum equo Troiano non inscite comparari posset.« Burckhard führt, gestützt auf den durchaus unkritischen Hamelmann (vgl. über diesen von Raumer I, 113, Anm.) als Schüler der Schlettstädter Anstalt auf: Reuchlin, Camerarius v. Dalberg, die Dichter Celtes und Bebel, ferner Beatus Rhenanus, Sapidus, Wimpheling und Pirkheimer, und zwar diese alle, was schon einen handgreiflichen Verstoß gegen die Chronologie in sich schließt, als directe Schüler Dringenbergs. Noch bei Heppe, Schulwesen des Mittelalters, S. 49, findet die Annahme, daß diese „Häupter der classischen Bildung in Deutschland" aus der Schule zu Schlettstadt hervorgegangen seien, obwohl inzwischen schon Röhrich und auf diesen gestützt v. Raumer ein besseres Licht über die Geschichte dieser Lehranstalt verbreitet hatten. Wir müßen uns darein finden, daß gerade für die berühmtesten jener Männer, für Reuchlin, v. Dalberg, Celtes, Bebel und Pirkheimer ein Zusammenhang mit der Schule zu Schlettstadt gar nicht nachzuweisen ist und daß von den drei andern Wimpheling nur bis zu seinem 12. Jahre*) in Schlettstadt blieb, Beatus Rhenanus und Sapidus aber nicht unter Dringenberg, sondern unter dem dritten Rector, dem nicht sehr bedeutenden Gebwiler, Schüler der Anstalt waren. Trotzdem dürfen wir den Einfluß von Schlettstadt nicht gering anschlagen. Schon der Umstand, daß Wimpheling, Beatus Rhenanus und Sapidus alle drei in Schlettstadt geboren sind, daß also der verhältnismäßig unbedeutende Ort in kurzer Frist drei so bedeutende Gelehrte und Schulmänner hervorbrachte, zeigt, daß hier eine Stätte lebhafter geistiger Anregung war. Dann aber wissen wir aus Zeugnissen der Zeitgenossen, daß Schlettstadt noch eine Reihe sehr tüchtiger, wenn auch minder hervorragender Männer bildete, und endlich dürfen wir nicht vergessen, daß auch die große Menge der namenlos gebliebenen Schüler einer solchen Anstalt, wo tüchtig und gründlich gearbeitet wurde, weit umher einen Kreis gehobenen geistigen Lebens verbreiten mußte. Ein solcher Kreis aber war damals das Elsaß und nicht ohne engen Zusammenhang mit der Wirksamkeit der Schule zu Schlettstadt, deren Rolle später, nachdem Schlettstadt sich gegen die Reformation entschieden hatte, auf Straßburg übergieng. Daß aber Schlettstadt die Keime eines besseren Strebens auch weit über die Grenzen des Elsaß hinaus verbreitet hat, dafür zeugt schon der große Zudrang, welchen die Schule zu verschiedenen Zeiten hatte, namentlich unter Sapidus um 1517, wo nach dem Berichte Thomas Platters nicht weniger als 900 Schüler sich in dem kleinen Städtchen zusammengedrängt hatten. Bedenken wir dazu, daß die Schule unter denjenigen, welche zu Ende des Mittelalters der Unterrichtsreform Bahn brachen, eine der ältesten ist, so können wir nicht zweifeln, daß sie auch durch ihr bloßes Beispiel, mit oder ohne bestimmte Anregungen zur Nachahmung, weit über ihren speciellen Kreis hinaus gewirkt habe, wenn auch die Spuren solcher Wirkungen nur sehr spärlich auf uns gelangt sind. In der Sage von der Bildung jener acht berühmten Männer auf der Schule zu Schlettstadt erscheint sonach die Wirksamkeit dieser Bildungsstätte nur gleichsam mythisch personificirt und wir dürfen nicht anstehen, der Ueberlieferung, sofern sie überhaupt der Schule zu Schlettstadt eine große Bedeutung beilegt, ihr volles Recht zu lassen.

Der Zeitraum, während dessen die Schule unsere Beachtung in Anspruch nimmt, umfaßt etwa 70 Jahre und läßt sich in drei Perioden theilen: 1) das Rectorat Dringenbergs, welcher 40 Jahre lang (von 1450—1490) ununterbrochen zu Schlettstadt lehrte und wirkte, 2) die Rectorate von Crato (1490—1501), und Gebwiler (1501—1509), und endlich 3) das Rectorat des Sapidus (von mindestens 1514

*) Wiskowatoff, Jac. Wimpheling, S. 27 spricht von der Möglichkeit, durch eine Conjectur (Weglassung des Wortes „aetatis" in W's. eigener Angabe) die Schulzeit desselben bis auf das 14. Jahr auszudehnen. Zu einer so gewagten Aufstellung können wir jedoch keinen genügenden Grund finden.

bis 1520). Ob zwischen 1509 und 1514 noch andere Männer das Rectorat verwalteten, oder ob Sapidus schon im Jahre 1509, wo Gebwiler nach Straßburg gieng, in Schlettstadt fungirte, wissen wir nicht. Zwei dieser Perioden, die erste und dritte, begründen hauptsächlich den Ruhm der Schule, doch scheint es, daß auch in der mittleren, unter den Rectoraten von Crato und Gebwiler tüchtig unterrichtet wurde. Die eigentlich classische Zeit der Schule ist diejenige Dringenbergs, auf welche daher auch die Sage die Ausbildung jener berühmten Männer zurückführt. Unter Sapidus war jedenfalls der Unterricht ungleich vollkommener, der Glanz der Schule bedeutender, allein dieser Glanz dauerte nur wenige Jahre, bis die Anstalt in den Stürmen der Reformationszeit durch den Sieg der katholischen Partei plötzlich Schiffbruch litt. Dringenberg wird mit Recht zu den Vorläufern der Reformation gezählt; auch Crato scheint ein Mann von gesunder und freisinniger Richtung gewesen zu sein. Gebwiler trat in seinen späteren Jahren (er starb erst 1545) sehr heftig gegen die Reformation in die Schranken, doch scheint er, bevor das durchschlagende Auftreten Luthers die schärfste Sonderung der Parteien herbeigeführt hatte, der neueren Richtung, für welche Erasmus Tonangeber war, gehuldigt zu haben. Sapidus endlich schloß sich entschieden der Reformation an. Die städtischen Behörden von Schlettstadt und ein Theil der dortigen Geistlichkeit scheinen bis zum entscheidenden Hervortreten der Reformation und noch eine Weile nachher der neuen Richtung gehuldigt zu haben. Der Bauernkrieg brachte jedoch eine bedeutende Reaction hervor und ein Versuch des in Schlettstadt gebornen Predigers Phrygio, die Reformation in seiner Vaterstadt zum Durchbruch zu bringen (1525), schlug vollständig fehl. Seitdem herrschte eine entschieden katholische Richtung in Schlettstadt. Schon Sapidus Nachfolger (Veit von Rothenburg?) wurde rein nach Parteirücksichten gewählt, so daß der Verfall der Schule in jeder Hinsicht unausbleiblich war. Nach von Raumer (I, 115) fiel sie später den Jesuiten in die Hände.

Es unterliegt übrigens keinem Zweifel, daß in Schlettstadt niemals eine rein humanistische Richtung geherrscht hat, daß vielmehr dem dortigen Leben und Streben ein tief religiöser Zug anhaftete, und daß Reinheit und Sittenstrenge höher geschätzt wurden, als Feinheit und wissenschaftliche Bildung. Es mag deshalb in einer Hinsicht richtig sein, wenn vielfach behauptet wird, daß die Männer dieses Kreises den Reformatoren näher gestanden hätten, als die eigentlichen Humanisten und die Poeten; doch darf man nicht vergessen, daß neben dem Verhältnis von Frömmigkeit und Bildung für die Beurtheilung der Zusammengehörigkeit und des Gegensatzes der Geister im Reformationszeitalter noch ein ganz andrer Factor in Betracht kommt, und das ist der Gegensatz von Auctorität und Freiheit, der sich keineswegs bloß aus dem Fortschritt der Zeit und noch weniger aus dem Bildungsgang der einzelnen Individuen erklären läßt. Von Luthers Festhalten an dem individuellen in der h. Schrift begründeten Glauben, von seiner Neigung, unmittelbar und persönlich sich an das Volk zu wenden und den unberechtigten Auctoritäten in Staat und Kirche den Krieg zu erklären, finden wir im Schlettstädter Kreise keine Spur und es ist gewiß irrthümlich, wenn wir das Verhalten desselben nur aus der überwiegenden Liebe zum hergebrachten Kirchenthum bei einer noch nicht zum Durchbruch gekommenen Geistesfreiheit ableiten. Wie die ganze Erasmische Schule sich an die Hierarchie aufs engste anschloß und eine Reform von oben herab verlangte, so ganz besonders die Schlettstädter, die man als den rechten Flügel dieser Richtung betrachten kann. Der Hauptvertreter dieses hierarchisch-reformatorischen Geistes ist Jakob Wimpheling, ein Mann, der zwar, so viel wir wissen, niemals an der Schule zu Schlettstadt unterrichtete, der aber doch mit der Geschichte derselben aufs engste verflochten ist. Unsre Kenntnis vom Lehren und Wirken Dringenbergs stammt hauptsächlich aus Wimphelings Schriften, der nicht nur seinen ersten Unterricht von Dringenberg erhielt, sondern vermuthlich auch später noch mit ihm in mannigfache Berührung kam. Im Kreise der aus der Schule zu Schlettstadt hervorgegangenen Männer genoß Wimpheling schon früh ein bedeutendes Ansehen

und durch die Stiftung der gelehrten Gesellschaften in Straßburg und Schlettstadt befestigte und verbreitete sich sein Einfluß auf das geistige Leben des Elsaß. Zu den Mitgliedern der Straßburger Gesellschaft gehörte u. a. Hieronymus Gebwiler, damals (um 1514) Lehrer an der Chorschule zu Straßburg; bis 1509 Rector in Schlettstadt und, wie bereits erwähnt, Lehrer von Beatus Rhenanus und Sapidus. Letztere beide waren nebst dem Pfarrer Phrygio und dem Stadtschreiber Wolf um 1520 Mitglieder der Schlettstädter Gesellschaft und haben also jedenfalls auch eine Zeit lang unter Wimphelings Einfluß gestanden, wenn auch bereits damals der Fortgang der Reformation einen scharfen Riß in diese Gesellschaft machte.

Die Richtung Wimphelings und seiner Freunde und Gesinnungsgenossen wird vielfach als die „moralistische" bezeichnet und man faßt dann nicht selten diese „Moralisten" als einen Zweig der Humanisten, unter denen die Satiriker und Poeten des Erfurter Kreises, ein Mutian, Crotus, Eoban Hesse und andere gleichsam den linken Flügel bildeten, Wimpheling und Genossen den rechten, während Erasmus unbestritten im Centrum steht. Man darf dabei nur nicht vergessen, daß solche Begriffe den Gegensatz verschiedener Richtungen nicht erschöpfen können. Im Erfurter Kreise herrschte nicht nur die Neigung zur Poesie und Satire, zum heitern freien Lebensgenuß, während im oberrheinischen Kreise dagegen ein ernster und strenger Sinn waltete; sondern wir finden bei den Erfurtern gleichzeitig einen sehr geringen Respect vor den kirchlichen Würdenträgern, gelegentliche Händel mit dem Adel und überhaupt Abneigung gegen die weltliche und geistliche Hierarchie, während uns Wimpheling — und keineswegs nur in seinem höheren Alter, als *selbstbewußtes* Glied des großen geistlichen *Standes* und principieller Anhänger der geistlichen Auctorität und Würde entgegentritt. Wiskowatoff (J. Wimpheling S. 16) läßt es dahingestellt, ob in dem Gegensatz dieser Richtungen auch, wie *Zarncke* annimmt, der Gegensatz des mittelalterlichen Realismus und Nominalismus mitgewirkt habe, glaubt aber entschieden bestreiten zu müßen, daß die „moralisirend-humanistische" Partei, die ihren Impuls vom Realismus empfieng, der kirchlichen Reformation fremd oder feindlich gegenübergestanden habe, während die vom Nominalismus ausgehenden Männer des Erfurter Kreises als Angehörige der „protestantisch-reformatorischen" Richtung die eigentlichen Vorläufer Luthers gewesen seien. Diese Streitfrage läuft im Grunde auf die Würdigung Luthers hinaus und auf die Ansicht, welche man vom Geist und letzten Endzweck seines Reformationswerkes faßt. So weit aber hat nach unsrer Auffassung Zarncke wohl Recht, als jene Gegensätze der mittelalterlichen Philosophenschulen allerdings noch lange nach dem Erlöschen der specifisch scholastischen Streitigkeiten auf die politische und kirchliche Parteistellung ganzer Generationen nachgewirkt haben. So kann man namentlich in England den Einfluß des Nominalismus bis auf Baco, Hobbes und Locke herab verfolgen. Nicht minder richtig ist, daß der Realismus, wie er die Begriffe, der Wesenhaftigkeit nach, über das einzelne Ding stellt, so auch durchweg die Idee des Staates und der Kirche über das Individuum setzt, während dagegen der Nominalismus zugleich den Individualismus begünstigt und das Recht des Einzelnen im Staat und Kirche ebenso sehr in Schutz nimmt, wie die Geltung des einzelnen Dings in der Logik. Unmöglich aber kann man verkennen, daß die entscheidende Wendung in Luthers Auftreten nicht in dem Drang lag, „die Kirche" zu reformiren, sondern *selbst* selig zu werden und andern dazu denjenigen Weg zu zeigen, den er an sich erfahren: der Rechtfertigung durch den Glauben statt der Absolution durch die Auctoritäten der Kirche. Umgekehrt sind die Männer des oberrheinischen Kreises, Wimpheling zumal, von der Idee der Kirche in einer Weise durchdrungen, die man nicht bloß als gemüthvolle Anhänglichkeit an das Hergebrachte ansehen darf, sondern in der man ein Princip anerkennen muß. Sie verlangen nach einer Besserung der Kirche in ihrer Gesammtform und es läßt sich kaum denken, wie sie je durch einfache Fortentwicklung ihres Standpunctes ebenfalls hätten, gleich Luther, zum Bruch mit den bestehenden kirch-

lichen Institutionen kommen sollen.*) Daß trotzdem diese Männer mit vollem Recht zu den Vorläufern der Reformation gezählt werden, beruht nicht nur auf der Verwandtschaft ihres ernsten Sinnes und ihres Eifers für eine Erneuerung der Kirche in Glauben und Sitten mit den entsprechenden Bestrebungen der Reformation, sondern nicht minder auf dem Umstande, daß sich im Leben der Völker durch den Uebergang der Ideen von einer Generation auf die andere eine weit freiere Fortbildung derselben ergiebt, als in der normalen Entwicklung eines einzelnen Individuums. Wir haben daher weder einen Widerspruch, noch ein besonderes Problem vor uns, wenn Männer, wie Wimpheling oder Gebwiler sich ohne langes Schwanken und Zögern mit Entschiedenheit von der Reformation abwandten, sobald der wahre Charakter derselben hervortrat; ja wenn sie sogar im Kampf gegen die Neuerer den unverholensten Fanatismus verrathen, obwohl sie in nicht wenigen Puncten mit den Bestrebungen derselben im Zusammenhang stehen.

Die Geistesrichtung, welche wir bei Wimpheling genauer kennen lernen, war aller Wahrscheinlichkeit nach im Rath der Stadt Schlettstadt und unter den einflußreicheren Männern des Ortes die vorherrschende, woraus sich das Mislingen des bekannten Reformationsversuches hinlänglich erklären würde; auch ist es durchaus nicht unwahrscheinlich, daß Dringenberg im wesentlichen in demselben Sinne wirkte. Ludwig Dringenberg, so zubenannt nach seinem Geburtsort, dem westfälischen Oertchen Dringenberg, zwei Meilen östlich von Paderborn, erhielt seine Bildung angeblich zu Deventer, in der bekannten Schule der Hieronymianer. Auch an dieser Schule haftet, wie an derjenigen zu Schlettstadt, manches mythische, obwohl wir über sie weit besser unterrichtet sind. Insbesondere ist auf die Nachricht, daß in Deventer Thomas von Kempen Dringenbergs Lehrer gewesen sei, kein Gewicht zu legen. Auf jeden Fall ist der Begründer der Schule zu Schlettstadt im Geiste der Hieronymianer erzogen und gebildet und ihre Pädagogik war es, die er nach Schlettstadt verpflanzte. Ein ernster, frommer Sinn mit beständiger Richtung auf das Moralische war die Grundlage dieser Pädagogik; damit aufs engste verbunden war das Streben, den Unterricht einfacher, zweckmäßiger und für das Leben fruchtbarer zu gestalten. Das Lateinische blieb im Unterricht der Hieronymianer Mittelpunct und Grundlage: allein sie waren beflissen, den grammatischen Unterricht abzukürzen, früher zu den Schriftstellern zu eilen und dafür überall, wo es sich thun ließ, moralische Betrachtungen und Nutzanwendungen einzuschieben und vom Classischen auf das Christliche hinüberzuleiten. Wie in Deventer schon längst, bevor Hermann von dem Busche (vgl. d. Art.) den Entscheidungskampf aufnahm, eine beständige Opposition gegen die Behandlungsweise der Grammatik in den überlieferten Lehrmitteln herrschte, so wurzelte dasselbe Streben auch in der Schule zu Schlettstadt, obwohl hier erst Sapidus dazu kam, die alten Schulbücher definitiv zu entfernen. Wimpheling, der einen großen Theil seiner Arbeitskraft auf die Verbesserung der Unterrichtsmittel verwandte, macht kein Hehl daraus, daß er auch in dieser Beziehung Dringenberg den Impuls verdankt. Er rühmt von diesem ausdrücklich (Wiskowatoff S. 21, 64 f.), daß er aus den grammatischen

*) Wimphelings eigentliche Geistesrichtung geht aus der von Wiskowatoff herausgegebenen Biographie (Berlin 1867) sehr klar hervor, obwohl der Verf. unverkennbar von der Neigung geleitet wird, ihn den Reformatoren möglichst nahe zu rücken. Vgl. was das. S. 42 und 43 aus dem Inhalt der „Klagerede wider die Angreifer der Geistlichen" mitgetheilt ist; ferner S. 43 f. aus der „Vertheidigung der kirchlichen Immunitäten und des geistlichen Standes;" S. 48 f. aus dem Brief an Papst Julius II. — Die Bemühungen, eine Reform in der sittlichen Haltung der Geistlichkeit hervorzubringen, stehen mit diesem geistlichen Standesbewußtsein und dem kirchlichen Auctoritätsbewußtsein keineswegs im Widerspruch. Haben doch auch die Jesuiten nach dieser Seite hin zur Beseitigung der mittelalterlichen Roheit bedeutend beigetragen. Auch Wimphelings anfängliche Vertheidigung Luthers setzte stets eine unbedingte Unterwerfung des Reformators unter den päpstlichen Ausspruch voraus.

Schriften des Donat und des Alexander nur das Nützliche und Nothwendige für seine Schule herausgehoben und mit diesem Verfahren die günstigsten Resultate erzielt habe. In den Klosterschulen damaliger Zeit herrschte nämlich der Brauch, über jede Regel des Donat und jeden Gedenkvers aus dem Doctrinale Alexanders ausführliche Betrachtungen anzustellen, mit welchen die kostbare Zeit hingieng. Je weniger die Lehrer selbst Latein verstanden, desto behaglicher ergiengen sie sich in den Elementen und mengten die dürren Regeln derselben mit scholastischer Weisheit. Das Einzige, was dieser Schlag von Lehrern auf der Universität gelernt hatte: die scholastische Logik mit den Regeln der Disputation nebst metaphysischen Spitzfindigkeiten aller Art — das wurde auch in den Elementarunterricht des Lateinischen hineingebracht. Die Definitionen und die Arten der Eintheilung, die Lehre von den Schlußfiguren, vom Terminus major und minor — alles das wurde bei irgend einem vom Zaun gebrochenen Anlaß in die Grammatik hineingepreßt; dazu aus der Metaphysik die Lehren von Realitäten, Formalitäten, Entitäten; verwickelte Regeln über die Arten, wie die Bedeutungen der Wörter entstehen, Untersuchungen über den metaphysischen Grund, warum ein Wort dieses oder jenes Genus habe, warum wohl ein Verbum Deponens sei u. s. w. Darüber giengen 10 bis 12 Jahre hin und wenn die Schüler aus einer solchen Anstalt herauskamen, wußten sie natürlich weder Latein noch Philosophie, geschweige daß etwas für die Bildung ihres Geistes und Herzens geschehen wäre. In der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts, in welche Dringenbergs Lehrzeit fällt, war nun aber dies Uebel noch keineswegs im Abnehmen; im Gegentheil an der Mehrzahl der Schulen wohl noch in beständigem Zunehmen, wie sich denn während dieser Zeit alle Gegensätze immer schärfer ausprägten. Wimpheling sagt (Wisk. 24) von Dringenberg: „Die vielen Träumereien der Commentatoren (zu Donat und Alexander), die heute durch unberufene Drucker an's Tageslicht gezogen werden und überall im Schwunge sind, ließ er ganz unbeachtet." In der That erschienen einige der berüchtigtsten Commentare, in welchen die oben geschilderte Lehrweise verkörpert erscheint, noch nach Dringenbergs Tode (vergl. Burkhard de l. lat. in Germ. fatis, I, 286) und Wimpheling kämpfte in seinem Isidoneus Germanicus (1497) noch ganz gegen dieselben Uebel, denen Dringenberg schon fast 50 Jahre früher in der Schule von Schlettstadt in aller Stille ein Ende gemacht hatte. Daß Dringenberg die dadurch gewonnene Zeit zu nützlicheren Dingen zu verwenden wußte, versteht sich wohl von selbst, doch wissen wir von seiner Unterrichtsweise wenig positives. Wimpheling erwähnt, daß er seinen Schülern die wichtigsten Begebenheiten der deutschen Geschichte in lateinischen Gedenkversen einzuprägen pflegte. Die Liebe zur Geschichte ist aber wiederum ein Zug, der sich in der Geistesrichtung des späteren oberrheinischen Kreises vielfach wiederfindet. Wimpheling pflanzte diese Neigung fort auf seinen Schüler, den Straßburger Staatsmann Jakob Sturm und von diesem soll wieder Sleidanus zu seinem berühmten Werke angeregt worden sein. Beatus Rhenanus, ein Schüler der beiden Nachfolger Dringenbergs, wandte sich der Geschichte zu. Georg Simler, der Lehrer Melanchthons, verfaßte eine Weltchronik, und Simler zählt, was auch in andrer Beziehung bemerkenswerth ist, zu den Schülern Dringenbergs. Peter Schott, ein andrer Schüler Dringenbergs, gab kirchengeschichtliche Biographieen heraus. Ebenderselbe erwähnt einen deutschen Sittenspruch, den Dringenberg beständig im Munde geführt: „Alt Pfaff, jung Pfaff, dazu wild Bären soll niemand in sein Haus begehren." Wir sehen aus dieser vereinzelten Notiz, daß Dringenberg die Zügellosigkeit der studirenden Jugend und das lasterhafte Leben der Geistlichen scharf genug zu bezeichnen liebte und nach dieser Seite kein Blatt vor den Mund nahm; es darf aber auch wohl beachtet werden, daß dieser deutsche Reimspruch schwerlich der einzige war, dessen der wackre Mann sich bediente. Somit mag auch in dieser Richtung wohl eine Wirkung von ihm in den geistigen Kreis ausgegangen sein, dem später Sebastian Brandt und Geiler von Kaisersberg angehörten.

Wie Dringenberg nach Schlettstadt gekommen, wissen wir nicht zu sagen, doch muß auch dieser Punct erwähnt werden, um eine unrichtige Nachricht des phantasievollen Hamelmann aus dem Wege zu räumen. Dieser erzählt nämlich, Dringenberg habe in Heidelberg Agricola besucht und da gerade die Schlettstädter bei diesem um einen tüchtigen Rector für ihre Schule angefragt hätten, so habe er ihnen den Dringenberg gesandt, nachdem er ihn vorher instruirt habe. Da nun aber Agricola (vergl. d. betr. Art.) erst 1483 nach Heidelberg kam, so kann davon keine Rede sein; überhaupt aber war Agricola viel zu jung, um, sei es von Heidelberg, sei es von irgend einem andern Orte aus diese Rolle gespielt zu haben, denn Dringenberg muß nach sichern Combinationen, wenn auch directe Angaben fehlen, schon um 1450 nach Schlettstadt gekommen sein, als Agricola 7 Jahre alt war. — Schlettstadt war damals, nach Röhrich, eine kleine aber in ziemlich günstigen Umständen befindliche Stadt, die sich mit etwas Transithandel und mit dem Bau ihrer Rebberge in einförmigen Verhältnissen erhielt. Der Entschluß einer solchen Stadt, den engen Kreis der Klosterschulen durch Begründung einer städtischen Lehranstalt zu durchbrechen, war damals im Elsaß noch neu (Straßburg folgte erst bedeutend später) und wir haben keine Andeutung darüber, wie dieser Entschluß entstanden ist. Vermuthlich wirkte das Beispiel anderer Theile von Deutschland, in welchen die Bemühungen zur Begründung eigener Stadtschulen schon seit geraumer Zeit Wurzel gefaßt hatten.

Dringenberg starb im J. 1490 und wurde in der Hauptkirche von Schlettstadt begraben. Sein Nachfolger, Crato oder „Kraft Hoffmann" war verheirathet und soll beiläufig auch Medicin getrieben haben, wenn diese Notiz nicht etwa auf einer Verwechslung mit dem berühmten Mediciner Crato von Kraftheim beruht. Unser Crato war in Udenheim geboren und scheint ein tüchtiger anregender Lehrer gewesen zu sein. Er wirkte an der Schule zu Schlettstadt 11 Jahre lang und als er im J. 1501 starb, errichteten ihm seine dankbaren Schüler ein Denkmal. Als Unterrichtsmittel brauchte er noch das Doctrinale Alexanders und den Petrus Hispanus, woraus hervorgeht, daß er auch in der Logik unterrichtete. Wir wüßten von seiner Pädagogik fast nichts weiteres, wenn nicht vor Wimphelings Adolescentia sich auch von ihm, nach Sitte jener Zeit, einige empfehlende Verse vorgedruckt fänden, aus welchen wir entnehmen, daß er in seiner Geistesrichtung mit Wimpheling harmonirte und daß er sich, so gut, wie es eben im Kreise der „Moralisten" zu gehen pflegte, auch auf die lateinische Versification verstand. Da wir ferner wissen, daß Wimphelings Adolescentia, ein sehr oft aufgelegtes Buch, bis weit in die Reformationszeit hinein als Schulbuch benützt wurde, so gehen wir wohl nicht fehl, wenn wir annehmen, daß dasselbe auch in Schlettstadt, und zwar schon von seinem ersten Erscheinen an, eingeführt oder wenigstens den Schülern dringend empfohlen war. An eine allgemeine Anschaffung solcher Bücher durch sämmtliche Schüler war ja in damaliger Zeit ohnehin nicht zu denken. Die Einführungsverse Crato's lauten:

Caelicolum sedes pueros quod scandere sanctis
Moribus edoceas sponte Jacobe tua
Di tibi pro merito celestia dona rependant
Nempe tua multis causa salutis ope es.

Die Adolescentia ist ein pädagogisch-moralisches Lesebuch, welches sich sowohl an Lehrer als an Schüler wendet und in gesuchter Abwechslung Poesie und Prosa bietet: Horaz und die Bibel, Kirchenväter und neulateinische Dichter, Briefe, Abhandlungen, Sprüche und Gespräche folgen einander im bunten Gemisch, damit jeder etwas finde, was ihm zusagt und der Leser nicht durch Einförmigkeit ermüdet werde. Das Buch, welches dem Grafen Wolfgang von Löwenstein gewidmet ist, beginnt mit Regeln über die Erziehung adeliger Jünglinge und nimmt auch im Verlauf vielfach auf die Jünglinge vornehmen Standes besondere Rücksicht. Ihnen legt Wimpheling ans Herz, daß sie sich nicht ausschließlich der Jagd befleißen und nicht nur nach körperlichen Vorzügen

streben, sondern sich solche Eigenschaften erwerben sollen, durch die sie ihre Untergebenen glücklich leiten und fördern können. Die Hauptmasse des Stoffs besteht in der Erörterung der verschiedenen Fehler und Laster, welche die Jugend bedrohen, der Tugenden, denen sie nachstreben soll, und der Mittel, mit welchen sie sich vor Versuchungen schützen kann. Dabei fehlt es jedoch nicht an Abschnitten, in welchen eine gewiße politische oder staatsphilosophische Tendenz hervortritt. So wird offenbar mit Rücksicht auf das damalige Treiben des Adels — nicht nur oft und nachdrücklich vor Raub und Plünderung gewarnt, sondern auch noch besonders vor dem Raub der Kirchengüter. Mehrere Stücke warnen vor dem Kriege, darunter ein Abschnitt aus dem Augustinus, welcher ausdrücklich auch die gerechten Kriege verwirft. Als entschiedener Anhänger des Einheits- und Auctoritätsprincipes in Staat und Kirche empfiehlt er der Jugend nicht nur besonders dringend Gehorsam gegen Papst und Kaiser, sondern läßt auch einen heftigen Ausfall gegen die Schweizer einfließen, deren Unabhängigkeit von allen Auctoritäten ihm ebenso verhaßt ist, wie ihre Abtrennung vom römischen Reich. In den allgemein moralischen Stücken verräth sich der Standpunct eines aufgeklärten und geläuterten Katholicismus: keine Anrufung von Heiligen oder abergläubische Schutzmittel gegen die Versuchung, aber ebenso wenig in der Regel eine evangelische Zurückführung alles Uebels und alles Heils auf die gemeinsame ethische Wurzel. *) Das Laster wird in seiner äußeren Häßlichkeit, in seinen üblen Folgen und in der Nichtigkeit seiner Reize betrachtet. Die Vergänglichkeit der Jugend mit ihrer Kraft und Schönheit, sowie des Lebens überhaupt bildet ein oft wiederkehrendes Thema. Beispiele aus der griechischen und römischen Literatur wechseln mit Citaten aus christlichen Schriftstellern, wo es sich darum handelt, eine Wahrheit in helleres Licht zu stellen. In der Pädagogik herrscht die Erasmische Ueberschätzung der Erziehung vor: „Catholicae ecclesiae ad pristinos sanctos mores reformatio a pueris inchoanda esset; quoniam eius deformatio ab eis prave et nequiter institutis processit“ (vgl. Wiskow. S. 98). So wenig wir auch diese Ansicht in ihrem vollen Umfange billigen können, so zeigt sie uns doch, wie tief bei Wimpheling, der stets seinen Blick auf das Ganze von Staat und Kirche gerichtet hatte, das pädagogische Interesse begründet war.

Unter Cratos Nachfolger, Hieronymus Gebwiler aus Horburg bei Colmar war jedenfalls die Adolescentia in noch höherem Grade das maßgebende pädagogische Buch, denn Gebwiler erscheint uns, so weit wir sein Leben verfolgen können, ganz als Wimphelingianer, besonders auch in seiner Stellung zur Reformation. Er blieb nur bis 1509 in Schlettstadt und kam dann an die unter dem Einfluß von Wimpheling und Geiler von Kaisersberg in Straßburg ins Leben gerufene lateinische Schule. Mit Wimpheling theilte er auch das Streben nach einer Reform in den Unterrichtsmitteln. So gab er 1512 in Straßburg, wie Charles Schmidt berichtet (vie de J. Sturm, p. 21 f.), ein von Cochläus entworfenes Handbuch neu heraus und widmete diese Ausgabe Wimpheling. Vermuthlich hat er auch dessen 1497 und 1499 erschienene Lehrbücher der Grammatik und Rhetorik schon in Schlettstadt eingeführt, denn wenn es späterhin erst von Sapidus heißt, er habe die alten Schulbücher beseitigt, so wäre wohl möglich, daß sie noch neben den Wimphelingschen fortbestanden haben oder auch nach dem Weggang Gebwilers auf kurze Zeit wieder eingedrungen sind.

Gebwiler war kein Mann eines freien und weiten Geistes, doch scheint es, daß auch unter ihm, wie unter Crato, in Schlettstadt tüchtig unterrichtet wurde. Unter den Schülern Cratos nennt man Leo Jüd, Jak. Villinger, Jakob Spiegel, Joh. Adelphus und den bekannten Philologen und Historiker Beatus Rhenanus (Bild) aus Schlettstadt. Dieser besuchte die Schule auch noch unter Gebwiler, gleichzeitig mit seinem Landsmann Johann Sapidus (Witz), der später Gebwilers Nachfolger

*) Einzelne Stücke bilden freilich eine Ausnahme; so z. B. ein ganz im evangelischen Geist gehaltenes kleines Gedicht Wimphelings in 6 Distichen über das Thema: „kommet her zu mir, die ihr mühselig und beladen seid, mein Joch ist sanft.“

wurde. Ob während der Jahre von 1509 bis 1514 noch ein anderer Rector in Schlettstadt gewirkt hat, ob ein Interregnum stattgefunden, oder ob endlich Sapidus, schon in auffallend (immerhin für die damalige Zeit nicht unerhört) jungen Jahren sein Amt angetreten hat, wissen, wie oben gesagt, wir nicht. Sicher ist, daß Sapidus 1514 bereits in Schlettstadt thätig war und da der Ruf seiner Schule schon 1517 seinen Höhepunct erreicht hatte, so möchte man fast annehmen, daß Sapidus schon vor 1514 in sein Amt eingetreten sei. Er war im J. 1490 (Dringenbergs Todesjahr) geboren und hatte nach seiner Schulzeit mit dem 5 Jahre älteren Beatus Rhenanus in Paris studirt. Als energischer junger Mann hatte sich Sapidus ganz den fortschreitenden Ideen der Zeit hingegeben und sich vom Einfluß Wimphelings frei gemacht. Während dieser die heidnischen Classiker stets mit einer gewißen Scheu betrachtet und die elendesten christlichen Dichter wegen des frommen Inhaltes ihrer Werke den Classikern vorgezogen hatte, brachte Sapidus ohne weiteres die Classiker selbst in die Schule. Im gleichen Geiste wandte er sich beim Ausbruch der Reformation rückhaltslos der neuen Lehre zu, was ihn mit Wimpheling so gründlich entzweite, daß selbst der gemeinsame Freund Erasmus, so hoch er von beiden Männern geschätzt wurde, den Streit nicht mehr beizulegen vermochte. Dieser Zwist wurde im J. 1520 so heftig, daß Wimpheling, den seine kirchliche Einheitspolitik zum verbissenen Fanatiker machte, seinen Gegner sogar mit der Inquisition bedrohte. Der Rath von Schlettstadt, in welchem ohnehin wohl die Wimpheling'sche Richtung die Oberhand hatte, wandte sich seit dem Bauernkrieg mit Entschiedenheit von der Reformation ab und Sapidus mußte seine blühende Schule verlassen und sich nach Straßburg begeben, wo jetzt ein besserer Boden sich aufthat. Hier wirkte Sapidus anfangs an einer lateinischen Schule und später noch lange Jahre an dem neu begründeten Sturmschen Gymnasium. Er starb 1561. Unter ihm zählte die Schule zu Schlettstadt im J. 1517 900 Schüler. In dieser Zeit kam Thomas Platter nach Schlettstadt, wo er nach langen Irrfahrten die erste Schule fand, die ihm däuchte, daß es recht zugieng. Da die Selbstbiographie Platters allbekannt und vielfach benutzt und ausgezogen ist (u. a. bei von Raumer I., Beilagen, wo auch die Schlettstadt betreffende Stelle wieder gegeben ist), so verzichten wir hier auf eine ausführlichere Mittheilung aus derselben. Daß Sapidus damals unter einer schweren Arbeitslast seufzte, läßt sich denken. Auch wurde es ihm, dem wissenschaftlich strebenden und nach den höchsten Leistungen im humanistischen Felde ringenden Mann sehr sauer, sich nach der schönen Studien- und Reisezeit an ein Amt gekettet zu sehen, welches die ganze Kraft für eine praktische Thätigkeit in Anspruch nahm. Dieser Stimmung gab er in einem Gedichte Ausdruck, in welchem er den in Basel um Erasmus vereinigten Kreis strebsamer Männer feierte und gegen Schluß sein eigenes Schicksal mit dem Glück der Gefeierten in Contrast setzte. Unter dem unwissenden Völkchen der Schule bringe er ein gar jämmerliches Leben hin; die grausame Nothwendigkeit halte ihn ab, die Freunde zu sehen und nur das eine könne ihn mit seinem tragischen Geschick versöhnen, daß es seinen Freunden um so besser gehe. Erasmus antwortete ihm in einem berühmt gewordenen und oft citirten Brief, in welchem er ihm die zu weit gehenden Klagen nach einer höchst schmeichelhaften Einleitung verweist und den Lehrerberuf verherrlicht. Freilich vermag Erasmus nicht zu leugnen, daß Sapidus schlecht und durchaus nicht seinen Leistungen entsprechend besoldet sei, aber diese fatale Seite des Lehrerberufes habe auch wieder ihr Gutes, weil sich sonst die schlechtesten Menschen zu einem Amte dringen würden, welches doch die besten erfordere. Wir entnehmen aus diesem Briefe zugleich, daß Sapidus damals bereits verheirathet war, indem Erasmus seiner Frau die verbindlichsten Grüße melden läßt. — Nach dem mislungenen Reformationsversuch Phrygios kam es in Schlettstadt bald so weit, daß bei der Rectorwahl nur noch auf den Glauben des Anzustellenden gesehen wurde. Der nächste oder einer der nächsten Nachfolger war Veit von Rothenburg;

von 1553—1560 war Kaspar Stüblin Rector. Die Schule hatte jedoch ihre ganze Bedeutung verloren und vermochte auch unter den Jesuiten, die sich derselben später bemeisterten (s. oben), keine hervorragende Stellung mehr einzunehmen.

Ueber die Literatur, betreffend die Schule zu Schlettstadt, ist bald berichtet, da, von älteren, ganz unzuverlässigen Nachrichten abgesehen, alle Darstellungen aus einer und derselben Quelle schöpfen, nämlich aus dem fleißigen Aufsatz Röhrichs: „Die Schule zu Schlettstadt, eine Vorläuferin der Kirchenverbesserung" in Ilgens Zeitschrift für histor. Theol. IV, 2. S. 199 ff. — Daneben kommt hauptsächlich in Betracht: Wiskowatoff, Dr. P. von, Jakob Wimpheling, sein Leben und seine Schriften, ein Beitr. zur Gesch. der deutschen Humanisten, Berlin 1867. — Als Hauptquelle sind Wimphelings Werke zu betrachten, obwohl in diesen selten und nur beiläufig auf die Schule zu Schlettstadt Rücksicht genommen wird. **A. Lange.**

Schmid, Joseph, s. Pestalozzi S. 874 ff.

Schönheitssinn. Das angeborene Vermögen, das Schöne zu empfinden, zu erkennen und selbst hervorzubringen. Der Ausdruck müßte genau genommen nicht bloß auf das sichtbar Erscheinende, sondern auch auf das Hörbare, also den schönen Ton, ja auch auf das geistig Schöne, die Erzeugnisse der Rede- und Dichtkunst bezogen werden. Er wird auch in der Wissenschaft dazu gebraucht, um die Fähigkeit des Menschen für die gesammte Welt des Schönen zu bezeichnen (Vischer, Aesthetik, I, 570 ff.). Allein sowohl das Wort an sich in seiner nothwendigen Begründung als auch der herrschende Sprachgebrauch beschränken den Schönheitssinn auf das sinnliche Gebiet und auf das Vermögen, die Grundbedingungen einer schönen Erscheinung zu fassen und ihnen gemäß zu handeln, wenn man selbst etwas, das in die Sinne fällt, hervorbringt. Man leitet die Werke eines Raphael und Dürer ebensowenig als die eines Bach und Händel oder eines Shakespeare und Göthe aus ihrem natürlichen Schönheitssinne ab, sondern aus ihrem so oder so gestalteten Kunsttriebe. Der Dichter, der Maler, der Baumeister ist von einer Idee bewegt, die er als ein Ganzes zur harmonischen Darstellung bringt, der erstere im schöngebildeten Worte, die andern im schöngebildeten Stoffe. Ohne Schönheitssinn in der gewöhnlichen Bedeutung des Wortes ist das malerische, architektonische Schaffen nicht denkbar. Aber dieser Sinn wirkt dabei nur soweit mit, daß die Gebilde den Forderungen des Ebenmaßes, des Wechsels, der Abstufung u. s. w. genügen. Er hilft nicht zur Hervorbringung dieses Werkes im Geist und Gemüthe des Künstlers. Es kann sogar geschehen, daß es dem Künstler an dem rechten Schönheitssinne fehlt; dem Maler kann der Farbensinn mangeln, so daß er trübe, matte Farben wählt, und dennoch trägt sein Werk den Stempel geistvoller Conception. Ebenso ist der Schönheitssinn an und für sich noch nicht der Weg zum Kunstkenner. Auch dieser muß etwas in sich tragen von der schaffenden, das Ideale im Bilde darstellenden Geistesthätigkeit, nur mehr in der Form der Empfänglichkeit für das, was der Künstler hervorbringt. Der Schönheitssinn ohne Kunstsinn, musikalischen Trieb, poetische Anlage wird keineswegs nothwendig zur Kunstliebe führen, er kann sich auch in Hervorbringung und im Genusse anderer schöner Erscheinungen bethätigen. Der Tanz ist als bloße Darstellung schöner, rhythmischer und harmonischer Leibesbewegungen die niederste Stufe der Kunst. Schönheitssinn schreiben wir z. B. vor allen Dingen dem weiblichen Geschlechte zu. Das Mädchen zeigt schon frühe eine Erregbarkeit für das, was den Leib schmückt, was anderen an einer menschlichen Erscheinung gefällt. Es hat gleichzeitig die Fähigkeit, seine Umgebung, seine wirkliche oder eingebildete Wohnstätte (die Puppenstube) in einen solchen Stand zu setzen, daß Form und Farbe harmonisch zusammenwirken. Dieser Sinn bildet sich, auch wo von ferne keine Kunstanlage zum Vorschein kommt, im Verlaufe des Lebens weiter aus, wird, wenn er in den Dienst der Selbstsucht und der Sünde tritt, zur Eitelkeit, zur Gefallsucht und wohl gar zur Putznarrheit, aber er ist in seinem ursprünglichen Wesen darum nicht minder wahr und göttlich berechtigt. Dem männlichen Geschlechte geht er

häufig von Natur ganz oder beinahe ganz ab, ersteres, wenn es sich um die Hervorbringung einer schönen Erscheinung (geschmackvolle Einrichtung eines Zimmers, eines Gartens ꝛc.), letzteres, wenn es sich um die Erkenntnis und den Genuß derselben handelt. In dieser letzteren Art der Empfänglichkeit für ein sinnlich Schönes fehlt er keinem Manne ganz. Der roheste Mann ist für weibliche Schönheit empfänglich. Und auch die Erscheinung des Schönen in der Natur ist in ihren höchsten Gegenständen zugleich so einfach, daß auch die geringste Anlage hinreicht, sie aufzufassen, so z. B. ein Sonnenaufgang, der Sternenhimmel, die Blüte eines Obstwaldes. Achten wir ferner auf den Unterschied des Schönheitssinnes bei Mann und Weib, so ergiebt sich das Merkwürdige, daß diesem der Schönheitssinn nothwendig und mit einer gewißen Gleichmäßigkeit des Grades innewohnt, während bei dem Manne eine Abstufung der Naturanlage von dem beinahe gänzlichen Mangel an bis zur höchsten Productivität sich findet. Wenn auch die Gärten der Semiramis ihre Stelle unter den Naturwundern behaupten, so ist es doch im allgemeinen die männliche Thätigkeit, durch welche nicht nur vorübergehende Erscheinungen des Schönen von größeren Maßverhältnissen (Decoration von Festplätzen, Feuerwerke ꝛc.), sondern auch großartige Umgestaltungen der Natur, Paradiese auf Erden zu entstehen und die Wüste zu überwinden pflegen. Daher denn das Bauen der Erde, d. h. wesentlich auch ihre Umwandlung zu einer Stätte göttlicher Schönheit zunächst dem Manne übergeben ist (1. Mos. 2, 15). Diese Ausführungen werden genügen, um den Beweis zu liefern, daß es sich beim Schönheitssinn im gewöhnlichen Verstande des Wortes lediglich um eine elementare Fähigkeit in Absicht auf das Schöne handelt. Form und Farbe sind seine wesentlichen Gegenstände. Er gränzt nahe an den Ordnungssinn und hat diesen wieder als niedrigere Stufe zu seiner Voraussetzung, unterscheidet sich aber von ihm dadurch, daß jener nur das willkürliche, regellose Nebeneinander der Gegenstände (Geräthe, Kleidungsstücke ꝛc.) nicht erträgt und vorzugsweise die Zweckmäßigkeit der richtigen Gestaltung des Aeußeren begehrt, während der Schönheitssinn diese oder jene Gestaltung schon an und für sich wünschenswerth, also einen Gegenstand seines Wohlgefallens daran findet. Wird der Schönheitssinn dann nach bestimmten Regeln gebildet, und tritt er aus dem Kreise des Instinctmäßigen in den des bewußten Thuns und aus dem des rein Individuellen in den des Gemeinsamen heraus, so erscheint er als Geschmack und seine Erzeugnisse werden geschmackvoll genannt.

Ist somit der Kreis des Schönheitssinnes auf die Erscheinung der menschlichen Person und ihrer Umgebung, wie sie theils als reines Naturproduct, theils als umgestaltete Natur sich darstellt, zu beschränken: so ist sein Ursprung nichts desto weniger so erhaben, als der des Kunstsinnes. Sein Ursprung ist das Vermögen des Menschen, die Schönheit Gottes in seinen Werken, also mittelbar, zu erkennen und zu genießen, und dadurch zur unmittelbaren Anschauung derselben erzogen zu werden (Ps. 104, 1. 2. 2. Mos. 24, 9 ff.), zugleich aber auch die schöpferischen Gedanken Gottes im Gebiete der schönen Erscheinung zu fassen und sie nach Maßgabe der von Gott verliehenen Kräfte selbst mitwirkend, sowohl an seiner Person als an seiner Umgebung, zur Darstellung zu bringen. Da jedoch die Anlage hiezu dem Grade nach sehr verschieden ist, so wird der Erzieher nicht durch Strenge und Zucht ihren Mangel ersetzen wollen, sondern nur dem entgegengesetzten Uebel, der Lust am Unschönen, der Roheit und Gemeinheit in der persönlichen Erscheinung u. s. w. mit Ernst entgegentreten. Die Pflege des Schönheitssinnes fällt zum größten Theile dem Hause zu, und es ist insbesondere Sache der Mutter, daß sie in einfacheren Verhältnissen dem Sinne für die edle, anspruchslose Harmonie das Uebergewicht zu verschaffen suche über den Sinn für das, was reizt und blendet, daß sie aber auch, wo Stand und Mittel zur Entfaltung des Reichthums nöthigen, die wahrhaft erfreuende, in ihrer Weise auch wieder Maß haltende Anwendung der Fülle und des Glanzes im Gegensatz zur Prachtliebe und Ueppigkeit in des Kindes Seele anzuregen wisse. Insbesondere wird es hier darauf ankommen,

der Mode in Kleidung, Hauseinrichtung ꝛc. ihre richtige Stelle anzuweisen. Denn Mode ist der nach Zeitperioden wechselnde Schönheitssinn in Absicht auf die Erscheinung des Menschen und seiner Umgebung, berechtigt durch die unendliche Mannigfaltigkeit der schönen Formen (man betrachte z. B. ein Journal für feine weibliche Handarbeit), um dieser Unendlichkeit willen des menschlichen Leibes (der schönsten irdischen Erscheinung) würdig, aber freilich den Gebrechen des menschlichen Thuns in diesem Gebiete, der Fadheit, Unnatürlichkeit und Schamlosigkeit ausgesetzt. Des Lehrers Geschäft ist vornemlich: das Wohlgefallen am Schönen auf den höchsten Gegenstand, jedenfalls von der welkenden Blume des Grases auf die unvergängliche Herrlichkeit zu lenken, die Seele des Kindes frühe mit dem Gerhard'schen: „Ach denk ich, bist Du hier so schön ꝛc." zu erfüllen und ebendamit der mönchischen Geringschätzung wie der weltseligen Ueberschätzung der irdischen Erscheinung zu steuern. Kaleidoskope und ähnliche Mittel wecken den Sinn für harmonische Farben und das Spiel derselben; der erste Anfang zum Verständnis und Hervorbringen schöner Formen liegt im Schreibunterrichte; später wird das Illuminiren, Zeichnen und Malen zur Förderung gereichen. Im übrigen soll Haus und Schule an sich schon demselben Zwecke dienen und besonders auch die Wahl der Bilder, an denen das Kind zuerst seine Sinne übt, dem Grundsatz angemessen sein, daß für Kinder nur das Beste gut genug ist. Daß unsere Schulen aller Stufen nicht durch Unreinlichkeit und Unordnung den Schönheitssinn verletzen und im Keime ersticken, ist wohl die geringste Forderung, die man in dieser Beziehung an sie zu stellen hat. Daß ihnen aber auch ein Schmuck edler, vor allen biblischer Bilder wohl anstände, wird nicht geläugnet werden können; der Wunsch nach einer Ausführung solcher Gedanken wird freilich dem Principe der Nützlichkeit, das auch die Wände unserer Schulen jetzt ausschließlich bedeckt, noch lange das Feld nicht abgewinnen.

H. Lechler.

Schönschreibunterricht, s. Schreibunterricht.

Schöpferischer Trieb, s. Phantasie, Productivität.

Schottland, s. Großbritannien.

Schrecken, s. Furcht.

Schreiblehrer, s. Modisten.

Schreiblesemethode, s. Leseunterricht.

Schreibunterricht. Das Schreiben ist die sichtbare Darstellung der Rede vermittelst conventioneller Lautzeichen (Buchstaben). Dies gilt von unserer jetzigen Art zu schreiben, aber nicht von den Anfängen des Schreibens überhaupt, welche vorzugsweise in Darstellung von Begriffen und Urtheilen vermittelst einfacher Naturgegenstände bestanden zu haben scheinen. Die Geschichte des Schreibens näher zu untersuchen und auszuführen, gehört übrigens nicht hieher. Ihr Anfang ist ohnehin in undurchdringliches Dunkel gehüllt, und nur auf vereinzelte Spuren lassen sich Hypothesen gründen, welche keineswegs zu befriedigen im Stande sind. Die ältesten Schriften, die wir kennen, sind wohl die Hieroglyphenschrift und die chinesische Schrift, welche unverkennbar theils aus früherer Bilder- oder Zeichenschrift theils aus der Tochter derselben, der Symbolschrift hervorgegangen sind.*) Wie aber die assyrische Keilschrift und die nordische Runenschrift entstanden sind, wohin nach Raum und Zeit wir ihren Ursprung zu setzen haben, ob und wie sie mit jenen anderen zusammenhängen, wer will das mit Sicherheit ermitteln und bestimmen? Wir bewundern den unermüdlichen Forschungsgeist und den siegreichen Scharfsinn, der uns die Geheimnisse jener Schriften, so viel deren aufge-

*) *Συμβέβηκε (παῤ Αἰγυπτίοις) τοὺς μὲν τύπους ὑπάρχειν αὐτῶν ὁμοίους ζῴοις παντοδαποῖς καὶ ἀκρωτηρίοις ἀνθρώπων, ἔτι δ' ὀργάνοις, καὶ μάλιστα τεκτονικοῖς· οὐ γὰρ ἐκ τῆς τῶν συλλαβῶν συνθέσεως ἡ γραμματικὴ παῤ αὐτοῖς τὸν ὑποκείμενον λόγον ἀποδίδωσιν, ἀλλ' ἐξ ἐμφάσεως τῶν μεταγραφομένων καὶ μεταφορᾶς μνήμῃ συνηθλημένης.* Diod. Sic. Bibl. hist. Lib. III, c. 4, §. 1.

funden worden sind, entziffert; aber Näheres und Zuverlässiges über ihre Geschichte vermögen sie uns bis jetzt nicht mitzutheilen. — Als Wiege der Buchstabenschrift, mit der wir es hier allein zu thun haben, wird bekanntlich Phönicien gewöhnlich bezeichnet; aber dieses Land deutet zurück auf das innere Asien, und ob, wie, wann und wo diese Schrift aus einer der vorhin genannten hervorgegangen, oder ob sie eine ursprüngliche Erfindung ist, wer will und kann darüber genügende Auskunft geben? Doch ist das unzweifelhaft, daß die Phönicier ihre Schrift vermittelst ihrer Handelsgeschäfte sowohl in das nördliche Afrika als in das südliche Europa verbreitet haben. Welche Verdienste sodann Kadmus, Orpheus, Cekrops, Linos u. a. um die Ausbildung der Buchstabenschrift in Griechenland sich erworben haben, wenn auch dies im Dunkel liegt, so ist doch soviel gewiß, daß alle jetzigen europäischen Schriften und Schriftzeichen in mannigfacher Modification von Griechenland theils über Rom, theils gerade in nordwestlicher und nördlicher Richtung gekommen sind. Unsere deutsche Schrift, soviel auch die deutsche Sprache mit der gothischen verwandt ist, ist leicht nachweislich aus der römischen entstanden, und so weit auch die Schreibschrift bei uns sich allmählich von derselben entfernt hat, unsere Druckschrift trägt immer noch die entschiedenen Zeichen ihrer Abstammung und Verwandtschaft mit der römischen an sich. Denn die eckige Mönchsschrift, welche unmittelbar vor Erfindung der Buchdruckerkunst üblich war, wurde für lateinische wie für deutsche Bücher gleichmäßig gebraucht und erst nach und nach nahmen die Buchdrucker für jene die runderen Formen, während sie für die deutschen die eckigen beibehielten. Dieses Eckige ist unserer jetzigen deutschen Schreibschrift (der Currentschrift) großentheils geblieben, nachdem die Mönchsschrift in die Fracturschrift, diese in die Canzleischrift und diese endlich in die Currentschrift übergegangen ist, und die mannigfache Verwandtschaft der letzteren mit der Canzlei- oder mit der Fracturschrift, wie sie noch in verschiedenen Gauen Deutschlands hervortritt, ist es hauptsächlich, was mit dem Worte „Ductus" bezeichnet wird. (Vergl. d. Art. ABC. D. Red.)

Die Buchstabenschrift ist ein sehr hervorragendes Zeugnis des menschlichen Scharfsinns, indem ihrer Erfindung eine genaue Zerlegung der Worte in Laute vorausgehen mußte, welche sodann durch bestimmte Zeichen sichtbar dargestellt wurden. Welcher Gestalt die ersten Buchstaben waren, ist selbstverständlich nicht mehr zu ermitteln; jedenfalls aber ist die Meinung, durch welche seiner Zeit Graser seine sog. Elementarschrift zu rechtfertigen suchte, daß nämlich jeder Buchstabe eine Abbildung der mit Hervorbringung des entsprechenden Lautes verbundenen Stellung und Bewegung des Mundes sei oder sein soll, völlig unbegründet; sie wird schon durch den Umstand widerlegt, daß in den verschiedenen alten Sprachen die Zeichen für den gleichen Laut himmelweit von einander verschieden sind, um gar nicht davon zu sagen, daß bei nicht wenigen Lauten die graphische Darstellung der Mundstellung unmöglich ist. Zwar sieht ein in der Lautsprache unterrichteter Taubstummer dem andern jeden Laut am Munde ab, zwar wollte die Krug-Zellersche Lesemethode den Schüler zum deutlichen Bewußtsein der Thätigkeit der einzelnen Sprachorgane für Hervorbringung des Lautes bringen; aber zwischen jenem Absehen oder diesem Bewußtsein der Thätigkeit der Organe und der graphischen Darstellung der letzteren ist eine große Kluft. Jedenfalls sind die jetzt üblichen deutschen Buchstaben — und um diese handelt es sich hier — rein conventionelle, wenn auch auf dem Weg der geschichtlichen Entwicklung entstandene Zeichen der Laute.

Eine so großartige Erfindung wie die der Buchstabenschrift deutet auf ein ebenso großes und tiefgefühltes Bedürfnis hin, Namen, Zahlen und Gedanken sichtbar darzustellen. Nicht nur war für den Verkehr mit den entfernten Zeitgenossen wie mit der Nachwelt kein angemesseneres Mittel möglich, sondern auch der innere geheime Bildungsdrang des menschlichen Geistes schuf sich dieses Mittel zur allgemeinen menschlichen Bildung. Das Schreiben bedingte das Lesen der Schrift, und mit dem Lesen war die Bahn zu aller weiteren geistigen Bildung geöffnet; insbesondere aber ist das

Schreiben Bedingung der Geschichte eines Volkes; denn der geschriebene Buchstabe bleibt, während die mündliche Tradition unversehens sich zur Sage und Mythe gestaltet. Nur die Völker, welche schreiben und lesen und damit eine eigentliche Geschichte haben, sind in Wahrheit Culturvölker, während die geschichtslosen, weil des Schreibens und Lesens unkundigen, Völker im Zustand der Kindheit oder Roheit sich befinden; denn sie entbehren außer der Geschichte die Pflege der Wissenschaften und der geistigen Bildung überhaupt, welche durch das Schreiben bedingt ist, so daß man zu sagen versucht ist, die Menschheit sei vermittelst des Schreibens auf die geistige Höhe gekommen, auf welcher sie jetzt steht, besonders wenn man daran denkt, daß das Schreiben der Vorläufer und die Mutter der Buchdruckerkunst, dieses wichtigsten Mittels der Cultur der neueren Zeit, gewesen ist.

Uebrigens wäre dieses alles möglich und ist auch wirklich geschehen, wo auch nur die Auserwählten eines Volkes des Schreibens kundig sind, während die große Menge dieses Bildungsmittels gänzlich entbehrt. Nun aber handelt es sich bei uns darum, ob und in wie fern auch eben diese Menge, also jeder im Volke zu schreiben im Stande sein soll. Diese Frage möchte nicht nur manchem Schulmann, sondern den Gebildeten unseres Volkes überhaupt sonderbar und überflüßig erscheinen, da wir derzeit nicht anders wissen, als daß jedes Kind schreiben lernen soll. Sie rechtfertigt sich jedoch, wenn wir finden, wie von mehr als einer Seite das Schreiben für das niedere Volk bald als unnütz, bald sogar als nachtheilig erklärt worden ist. Wir erinnern da nur beispielshalber an das unter dem Einfluß des Klerus im 3. Jahrzehnt unseres Jahrhunderts entstandene und vor nicht so gar langer Zeit erst aufgehobene Verbot der piemontesischen Regierung, daß keiner lesen und schreiben lernen dürfe, der nicht im Besitz eines Vermögens von wenigstens 2000 Lire ist (Globus 1867. XII. 9.); desgleichen an frühere und neuere Aeußerungen von Klerikern, und zwar nicht bloß katholischen sondern auch evangelischen, wie seiner Zeit Sack, von Rittergutsbesitzern in Mecklenburg und anderswo wie von sonstigen sog. Gebildeten (vergl. Wolfg. Menzel im Literaturbl. 1863, S. 5.), welche allen Ernstes dahin zielen, das Schreiben als zwecklosen Zeitverderb oder als sittlich und politisch gefährliches Mittel zu fleischlichen, betrügerischen und boshaften Zwecken von der Volksschule ferne zu halten.*) So fest hingegen der alte Satz steht, daß eine Sache um möglichen Misbrauchs willen nicht weggeworfen werden dürfe (abusus non tollit usum): so beruft man sich doch immer wieder gerne darauf, daß in vielen Ländern Europas die Zahl derer, die schreiben können, verhältnismäßig klein und doch Wohlstand und Ordnung auf gleicher Höhe wie bei uns sei. Wahr ist es allerdings, daß es mit der Schulbildung des Volks nicht überall sonderlich gut steht. Durch die neuesten urkundlichen Zeugnisse wird dies nicht widerlegt. So sind nach den Berichten des Generalregistrators für 1866 in England 23 % Männer und 32 % Frauen, welche nicht im Stande sind ihre Namen in das Heiratsprotokoll zu schreiben, während in Schottland nur 11 % Männer und 22 % Frauen in gleichem Falle sind. (In Irland sieht es jedenfalls noch schlimmer aus als in England.) In Frankreich können ebenso 26 % Männer und 42 % Frauen nicht einmal ihren Namen schreiben (Bericht des Ministers Duruy für 1867). Nach der sinnreichen Karte des Elementarunterrichts in Frankreich von J. Manier sind in den verschiedenen Departements 1,44 % bis 89 % auf derselben Stufe der Bildung. In Belgien rühmte neulich der Minister des Innern vor den Abgeordneten, daß seit 1843 die Zahl derer, welche nicht lesen und schreiben können, von 44 % auf 33 % reducirt sei. In Oesterreich besuchen durchschnittlich nur 64 % der schulpflichtigen Kinder die Schule, in einigen Kronländern nur 10—15 %. (Rede des Dr. Klun im Abgeordnetenhause in Wien). In Ungarn können 85 % Bräute ihren Namen nicht schreiben,

*) Zur Erklärung der bei den alten Deutschen herrschenden Keuschheit führt Tacitus (Germ. 19.) unter anderem an: literarum secreta viri pariter ac feminae ignorant. D. Red.

und 52 % der männlichen Jugend besuchen keine Schule. Aber auch von den 48 % der Kinder von 6—12 Jahren, welche die Schule besuchen, können 10 % nicht lesen noch schreiben, wenn sie die Schule verlassen. Nur 18 % Rekruten können lesen, aber viel wenigere können auch schreiben (Vortrag des Dr. J. Schwarz in der ungarischen Akademie der Wissenschaften 1866). In Italien können von 22 Millionen Einwohner 17 Millionen, also 77 % weder lesen noch schreiben. In Spanien konnten bei der Volkszählung im Jahr 1866 von nahezu 16 Millionen Einwohner fast 13 Millionen, also 81 % nicht schreiben. — So steht es außerhalb Deutschlands um eines der ersten und wichtigsten Bildungsmittel, von welchem hier die Rede ist. Und was will es überdieß heißen, den Namen schreiben zu können? Wie viele, die dies können, werden es im Schreiben nur um weniges weiter gebracht haben! Und dennoch, sagen die Zweifler und Gegner des Schreibunterrichts, ist Ordnung und Wohlstand in diesen Staaten. Am letzteren müßen wir sehr zweifeln; ja die Armut, die Verkommenheit, das Elend ist in diesen Staaten bei den unteren Schichten der Bevölkerung bekanntermaßen unbeschreiblich groß, noch größer aber die Unsittlichkeit, der Stumpfsinn, der Aberglaube und der Unglaube; und an welchen Gängelbändern und in welchen Ketten wird das arme Volk geführt und festgehalten! Es wird niemand uns zutrauen, daß wir dieses Elend als die Wirkung der Unkenntnis im Schreiben ausschließlich ansehen. Aber der Zusammenhang ist leicht einzusehen. Wo eines der ersten Bildungsmittel, ein unerläßliches Mittel jeder weiteren Bildung fehlt, da steht das Volk überhaupt noch auf der niedersten Stufe der Cultur; es entbehrt fast aller geistigen und sittlichen Bildung und ist so innerem und damit auch äußerem Elend und Verderben preisgegeben. *)

Stellen wir aber die Sache auch von positiver Seite dar. Ist es schon etwas, bei Verträgen und in allerlei öffentlichen und Privaturkunden auch nur den Namen unterschreiben zu können: so läßt sich doch ein noch viel bedeutenderer Gewinn aus dieser Fertigkeit, ja die relative Nothwendigkeit derselben wohl nachweisen. Schon für die Schulzeit und den Gesammtunterricht während derselben ist das Schreiben in unserer Zeit nicht mehr zu entbehren. Das Schönschreiben übt das Auge, die Hand, den Schönheitssinn; das Rechtschreiben übt in feiner Distinction die Anschauungskraft, das Gedächtnis, die Einbildungskraft und die Denkkraft; der schriftliche Ausdruck von Gedanken ist nöthig zur geistigen Verarbeitung dessen, was mündlich gelehrt worden ist, während ohne schriftliche Arbeit das Gelernte in der Seele der Schüler unklar, unfest und unfertig ist; erst durchs Schreiben wird der Nebel im Innern allmählich verdrängt und den Gedanken Licht und Nachhaltigkeit geschafft. Nach der Schulzeit aber kann für die weitere Ausbildung des Geistes und Gemüthes, für das Fortkommen und für eine menschenwürdige Stellung in der Welt bei dem Aufschwung des gewerblichen und socialen Lebens, bei den Anforderungen in gemeindebürgerlichen und staatsbürgerlichen Verhältnissen, bei der wunderbaren Vermehrung und Verbesserung der Verkehrsmittel und damit Erleichterung und Vermehrung des Verkehrs auch der Geringste im Volke nicht ohne Nachtheil und Verdruß des Schreibens entbehren. Wenn man auch bei uns fast bis vor 100 Jahren das Schreiben nur für Höhergestellte für nöthig erachtete, weil der Verkehr der arbeitenden Classen sich nur wenig

*) „Der Gebrauch der Schrift besonders unterscheidet ein civilisirtes Volk von einer Horde „von Wilden. Stellet Leute von Schulbildung und unwissende Bauern neben einander und „ermesset den geistigen Abstand derselben. Jene verdoppeln durch Lesen und Nachdenken ihre „eigene Erfahrung und leben in ihren Gedanken auch in entfernten Zeitaltern und Gegenden, „wogegen diese auf ihrer Scholle wurzelnd und auf die wenigen Jahre ihres Daseins beschränkt „ihren Genossen bei der Arbeit, den Ochsen, in der Uebung seiner Geistesfähigkeit nur wenig „übertreffen. Derselbe, ja noch ein größerer Unterschied findet sich zwischen Nationen wie zwischen „einzelnen Menschen, und ohne Schreibgebrauch hat sich nirgends ein bedeutender Fortschritt in „den Wissenschaften ergeben." Gibbon, Gesch. des Verfalls des röm. Reichs.

über die Markung ausdehnte; wenn man zu Befähigung für Gemeindeämter es für genügend erachtetete, daß in einzelnen Städten eines Landes Schreib- und Rechenschulen bestanden, in welchen sog. „Modisten" (s. d. Art.) den auf etliche Wochen oder Monate herbeigekommenen strebsameren Jünglingen Unterricht ertheilten (wie es in Rußland jetzt noch nicht selten der Fall ist); wenn in größeren Städten Deutschlands von zünftigen Schreiblehrern der Unterricht im Schreiben nur gegen ziemlich höheres Schulgeld ertheilt und eben damit die zahlreiche ärmere Classe davon ausgeschlossen wurde: so hat sich das alles unter dem gewaltigen Flügelschlage der Zeit gänzlich geändert, und nicht bloß da, wo das Schulwesen nach seinem ganzen Umfang in Gang und Ordnung ist, sondern auch in den Ländern, in welchen es der Organisation noch bedarf, wird von Niedrigen wie von Hohen der Schreibunterricht als unabweisliches Bedürfnis erkannt und seine Einführung von den Behörden mit Ernst gefordert.

Ehe wir nun diesen Schreibunterricht selbst ausführlicher behandeln, möchte es nicht überflüßig sein, einige Bemerkungen über das Schreibmaterial vorangehen zu lassen. Die Geschichte zeigt, wie die Menschen sehr verschiedene Stoffe aus sämmtlichen drei Naturreichen zum Schreiben benützt haben, Sand und Steine, besonders Schiefer, Metalle, besonders die weicheren, Holz und Pflanzenblätter, Knochen, besonders Schulterblätter größerer Säugethiere und die wie es scheint zuerst in Pergamum zum Schreiben zubereiteten Thierhäute (Pergament) bis zu dem zuerst aus der Papyrosstaude und jetzt aus Leinwand, Baumwolle und anderen Pflanzenstoffen bereiteten Papier; Meißel, Stylos (Griffel von Eisen, Schiefer u. s. w.), Rohr, Reißblei, Gänsekiel bis zur Stahlfeder; Sepia (der schwarzbraune Saft im Beutel der Sepia oder Tintenschnecke), Tusche und Tinten, erstere aus feinem Lampenruß, letztere aus Eisensalzen, Gerbestoffen ꝛc. bereitet. Unser „papierenes Zeitalter" zieht mit Recht das Papier allen anderen Stoffen vor, wiewohl auch pergamentartige Blätter und besonders schwarze Tafeln aus Blech und noch lieber aus Schiefer in den Schulen stark gebraucht werden. Zum Schreiben auf Papier gebührt in den Schulen der Tinte und Feder vor dem Reißblei der Vorzug, weil die Reißbleischrift leichter verwischt wird und die Augen mehr anstrengt, weßhalb sie nur zu schnellen Aufzeichnungen und in Ermanglung von Tinte sich rechtfertigt. Die Gänsefeder war lange der einzige Canal, der die Tinte auf das Papier brachte; aber sie erforderte eine besondere Geschicklichkeit im Schneiden, so daß hin und wieder angehende Lehrer mit Recht auch im Federnschneiden examinirt wurden, bei großer Schülerzahl aber und wenn aufs Schönschreiben Nachdruck gelegt wurde, war dieses Schneiden keine kleine Mühe für den Lehrer und entzog seine Aufmerksamkeit immer wieder dem Unterricht. Demungeachtet währte lange der Streit darüber, ob es in kalligraphischer Hinsicht den Schülern zu gestatten sei, sich der Stahlfeder zu bedienen, bis mit der zunehmenden Verbesserung und Verbreitung derselben die gewiegtesten Kalligraphen der Stahlfeder vor dem Gänsekiel den Vorzug öffentlich zuerkannten. Es ist nur Sache des Lehrers, dafür zu sorgen, daß die Schüler Gelegenheit haben, wie alles Schreibmaterial überhaupt, so insbesondere die Stahlfedern so gut und billig als möglich zu bekommen. — Weiter auf diesen Gegenstand einzugehen ist wohl hier nicht am Orte; wir begnügen uns, ihn berührt zu haben. Eine öffentliche Aufstellung von guten Lehrmitteln in den bedeutenderen Städten mit Bezeichnung der Firmen und Preise könnte hierin mehr leisten, als eine noch so lange und gründliche Abhandlung.

Eine andere Frage ist, welche Schrift in den Schulen gebraucht, mit welcher insbesondere der Anfang gemacht und welcher Ductus in derselben zur Geltung gebracht werden solle. Die erstere Frage wurde hauptsächlich durch Graser angeregt, welcher behufs des Schreibleseunterrichts und unverkennbar auf dem Boden der Krug-Zellerschen Bewußtseinstheorie seine sog. Elementarschrift erfand, bei welcher jeder Buchstabe (s. o.) unter möglichster Annäherung an die deutsche Druckschrift ein Bild darstellen sollte der Mundstellung und Mundbewegung, durch welche der entsprechende Laut be-

dingt ist. Allein abgesehen davon, daß es reine Fiction war, die kleinen Anfänger auf diesem Wege zum Bewußtsein der Thätigkeit ihrer Sprachorgane und zur Erkenntnis einer rationellen Nothwendigkeit dieser Formen zu bringen, und abgesehen von der ungefälligen Gestalt, in welcher viele Buchstaben auftraten, konnte diese Elementarschrift schon darum nicht Geltung und Verbreitung erlangen, weil es jedem als unzweckmäßig erscheinen mußte, eine Schrift mühsam einzuüben, welche, sobald der Schüler zu einiger Fertigkeit in ihr gelangt wäre, alsbald für immer verlassen werden und einer andern nach ihr zu erlernenden Schrift Platz machen müßte. Hier gilt insbesondere der Schleiermacherschе Kanon, „daß man keinen Lehrstoff nehmen darf, welcher nachher im Leben selbst seine Geltung verliert.“ (Erz.-L. S. 418. vergl. S. 382.) — Mehr hat der andere Vorschlag für sich, das Schreiben mit der lateinischen Schreibschrift beginnen zu lassen. Es läßt sich nemlich nicht in Abrede stellen, daß diese sich der deutschen Druckschrift mehr nähert, als unsere deutsche Currentschrift, daß sie leichter zu erlernen ist als diese und ihre Formen gefälliger sind; man kann deswegen mit Recht den Fortschritt von der lateinischen zu der deutschen Currentschrift für methodisch richtiger erklären als den umgekehrten Gang, und in der That, so gewiß die deutsche Currentschrift vermittelst der die Druckschrift nachahmenden Fracturschrift aus der lateinischen Schrift hervorgegangen ist, so wenig könnte es als Neuerung erscheinen, wenn alle Deutschen nach dem Vorgange der beiden Grimm u. a. sich hinfort nur der lateinischen Schrift bedienten.*) Jedenfalls kann bei ihrem bereits häufig vorkommenden Gebrauch von dem Unterricht im Lesen und Schreiben derselben auch in der Volksschule nimmermehr Umgang genommen werden. Andererseits wäre es aber doch nicht angemessen, den historischen Standpunct ohne weiteres zu verlassen, der darin besteht, daß überall in deutschen Schulen mit dem Schreiben deutscher Currentschrift der Anfang gemacht und dieses vorzugsweise geübt und cultivirt wird. Daß dies auch für schwächere Schüler und unter minder günstigen Verhältnissen möglich ist, lehrt die Erfahrung; darüber aber, ob die lateinische Schrift über die deutsche Currentschrift den Sieg davon tragen und diese gar verdrängen könne und werde, können wir getrost die Zukunft entscheiden lassen. Die Canzlei- und Fracturschrift aber, welche

*) Jakob Grimm sagt in seiner „deutschen Grammatik“ 3. Aufl. Gött. 1840. Einleitung Seite 26 f.: „Das ganze Mittelalter hindurch bis auf den heutigen Tag währt die lateinische Schrift unter allen Völkern deutscher und romanischer Zunge, auch bei den meisten Slaven, bei den Letten, Finnen und Ungarn; nur daß sich im Laufe der Jahrhunderte verschiedentlich die schönen runden Züge der lateinischen Minuskel in Ecken geschärft, die der Majuskel in Schnörkel verunstaltet haben. Es geschieht ohne vernünftigen Grund, daß man diese verdorbene Schrift, wie sie zur Zeit der erfundenen Druckerei sich gerade gebildet hatte, eine gothische oder deutsche nennt. Die Gothen waren längst ausgestorben, und außer deutschen Handschriften und Drucken herrschte die scharfeckige Buchstabenform ebenso in allen lateinischen, französischen, italienischen, slavischen. Nachdem die meisten übrigen Nationen in Europa zu der edleren und gefälligeren Gestalt der Schrift zurückgekehrt sind, hat sich unter uns, zum Theil auch noch den Dänen, Schweden, Finnen, Lithauern, Wenden und Böhmen jenes verzerrte Alphabet für die Schrift und den Druck einheimischer Sprache im Gegensatz zur lateinischen behauptet: es könnte mit gleichem Fug z. B. das böhmische wie das deutsche heißen und darf durchaus nicht für eine organische Modification der lateinischen Schrift zum Behuf der deutschen Sprache gelten, da es nirgend eigenthümliche einfache Zeichen zu den deutschen Lauten eingeführt, sondern alle unsere unbequemen Doppelbuchstaben wie ch, sch, ß gelassen hat. (Und schon das macht sie verwerflich, daß sie nicht alle Lautunterscheidungen darzustellen vermag; z. B. in der Majuskel fallen ihr i und j zusammen, in der Minuskel mangelt ae, oe, ë; Accente und Circumflexe gewährt sie vollends nicht.) Nicht genug, daß diese Schrift das Auge beleidigt, Schreiben und Druck mühsamer macht; sie hindert auch die Verbreitung unserer Literatur im Ausland. — Die häßlichste Entstellung ist ohne Zweifel der römischen Majuskel widerfahren; man halte B P G J zu B P G J; auf Stein als Capitalschrift ist solche Ungeheuer weder einzuhauen noch zu lesen leicht.“ u. s. w. (Abweichend hievon v. Keller in dem Art. A B C. S. 2. D. Red.)

früher auch in nicht gehobenen Volksschulen viel geübt wurde, gehört nach der allgemeinen Anschauung unserer Zeit nicht in den eigentlichen Schönschreibunterricht, sondern ist (s. u.) nur auf der letzten Stufe desselben ausnahmsweise als eine Auszeichnung für die besten Schüler zu gestatten. — Behalten wir somit die deutsche Currentschrift vorerst als die erste und als die vorzugsweise zu pflegende Schrift in unserem Schreibunterricht bei, so fragt es sich ferner, welcher sog. Ductus den Vorzug habe. Käme es hauptsächlich darauf an, die deutsche Druckschrift mit der Feder möglichst getreu darzustellen, so würde dem sog. sächsischen Ductus der Vorzug gebühren, weil dieser der Canzleischrift, diese der Fracturschrift und diese der Druckschrift nach dem Gesetze des allmählichen Uebergangs vom Steifen zum Geläufigen, vom Schweren zum Leichten am nächsten steht. Aber mit dem sächsischen Ductus ist dieser Fortschritt augenscheinlich noch nicht zum Ziele gekommen; vielmehr müßen wir einen weiteren Fortschritt in dem andern weit verbreiteten Ductus erkennen, welchen man den süddeutschen oder den norddeutschen, den geschäftlichen oder den kaufmännischen nennen mag, weil er durch die einfacheren Formen und die schiefere Richtung der Buchstaben jenen an Leichtigkeit, Geläufigkeit und Gefälligkeit übertrifft. (Der von A. Henze in Neu-Schönfeld bei Leipzig für „das schönste in deutscher Currentschrift ausgeführte Alphabet" ausgesetzte Preis von 100 Thalern ist von diesem Gesichtspuncte aus im J. 1868 durch ein Collegium von 50 Preisrichtern einem Alphabet des neueren Ductus, dessen Schreiber Gymnasiallehrer Gosby in Cottbus ist, ertheilt worden.) Ob dabei n, o und die verwandten Buchstaben unten mehr spitzig oder mehr gerundet dargestellt, ob der Punct im f, t, k etwas weiter oben oder unten gesetzt oder statt desselben die kleine runde Schleife gemacht, ob bei großen Buchstaben (Majuskeln) da und dort eine Schleife oder ein einfacher Bogen vorgezogen werden soll u. s. w., darüber könnten wir die Schreiblehrer unter sich streiten lassen, wenn es nicht wünschenswerth wäre, daß Schüler, welche von einer Schule oder Schulclasse in eine andere kommen, doch die einmal gelernten Formen beibehalten dürften, daß in den Schulen eines Landes also, ja so es möglich wäre, in allen deutschen Schulen eine gleiche Schriftform zustande käme und beibehalten würde, wie es wenigstens in viel höherem Maße bei der lateinischen Schrift der Fall ist. Es verdient in dieser Rücksicht alle Anerkennung, wenn eine Landesschulbehörde (wie es 1866 in Württemberg geschehen ist) bestimmte Schriftformen für alle Schulen vorschreibt.*)

Dies führt weiter auf die Federhaltung wie die Haltung des ganzen Körpers beim Schreiben; durch jene ist nicht allein die Geläufigkeit, sondern auch die Form der einzelnen Buchstaben bedingt, und diese ist für die Gesundheit von nicht geringer Bedeutung. Es ist nichts weniger als gleichgültig, mit welchen Fingern und in welcher Weise die Feder gehalten wird, ob mit dem Daumen und Zeigfinger oder mit dem Daumen und Mittelfinger, ob der Zeigfinger gestreckt oder gebogen wird, ob das obere Ende der Feder nach rechts sieht oder gegen die Achsel der rechten Hand. Es ist nun, so viel bekannt, fast allgemein angenommen, daß die Feder mit dem Mittelfinger und Daumen gehalten und der Zeigefinger leicht gestreckt nur auf sie gelegt wird, die beiden letzten Finger der Hand aber nicht gestreckt, sondern etwas gegen die Hand eingebogen werden und das obere Ende der Feder so viel möglich gegen die rechte Achsel zielt. Diese Haltung ist nicht neue Erfindung, sondern längst Forderung tüchtiger Schreiblehrer gewesen; ihre weite Verbreitung aber ist ohne Zweifel das Verdienst des Engländers Carstairs, dessen Verfahren, wenn auch manchfach modificirt, von der großen Mehrzahl der besten Schreiblehrer unserer Zeit angenommen worden ist. Zu der richtigen Haltung gehört weiter, daß die Hand nicht auf dem Ballen, sondern auf den etwas eingeschlagenen zwei letzten Fingern oder auf der Spitze

*) Nach unserer Ansicht ein disputabler Punct; wir möchten das in necessariis unitas, in dubiis libertas hier in Anwendung bringen. D. Red.

des kleinen Fingers allein aufruht,*) der Ballen aber das Papier nicht berührt, so daß die Feder von der Bewegung des Handgelenks und nicht bloß der Finger abhängig ist. Der rechte Oberarm schließt sich ungezwungen an den Oberleib an, steht also nicht gegen rechts ab, und der Vorderarm ruht in der Mitte zwischen Ellenbogen und Handballen auf der Kante des Tisches auf. Der Kopf neigt sich leicht gegen das Papier; daß aber der Oberleib eine möglichst aufrechte Haltung habe und nicht an den Tisch angedrückt werde, dazu dient hauptsächlich die Haltung des linken Armes. Der linke Oberarm nämlich legt sich wie der rechte ungezwungen an den Oberleib an, der Vorderarm aber ruht seiner Länge nach vom Ellenbogen bis zur Handwurzel auf der Tischkante, und die linke Hand hält nun, einen stumpfen Winkel mit ihm bildend, den untern Theil des Papiers. Auch die gleichmäßige Aufstellung beider Füße scheint dem Schreiben förderlich zu sein. So allein werden auch sehr wichtige Organe des Schülers, namentlich Augen, Brust und Magen, beim Schreiben vor Nachtheil bewahrt.

Den Unterricht im Schreiben selbst lassen die einen zugleich mit dem Lesen beginnen (Schreiblesemethode), die anderen aber erst, wenn der Schüler im Lesen schon fortgeschritten ist, also im zweiten oder gar dritten Schuljahre; daß das Schreiben aber als rein mechanische Sache ohne Kenntnis der Buchstaben und ihrer Laute, also vor dem Lesen begonnen wird, kommt unsers Wissens nur bei einem unmethodischen Taubstummenunterrichte vor. Wir unsers Theils geben der Schreiblesemethode unbedingt den Vorzug, und zwar weil dabei der Schüler in höherem Maße als beim einfachen Leseunterricht selbstthätig ist, nämlich nicht bloß mit den Augen, den Ohren und den Sprachorganen, sondern auch mit der Hand, weil sich Form und Laut des Buchstabens dabei leichter und fester einprägt und weil vermittelst dieses früheren Schreibenlernens dem Schüler bald die Möglichkeit der Selbstübung bereitet ist, was sowohl überhaupt als auch insbesondere in stärker bevölkerten Schulen von nicht zu unterschätzendem Werthe ist. Wie bald oder spät übrigens der Schreibunterricht beginnen mag, die Aufgabe der ersten Stufe desselben ist in keinem Falle schon Erzielung des Schönschreibens, ebensowenig als des Rechtschreibens ꝛc., sondern rein das Kennenlernen der Buchstaben nach ihren einzelnen Theilen und die graphische Darstellung derselben in genetischer Ordnung sowohl einzeln als in ihrer Verbindung zu Sylben und Wörtern. Gleichwohl hat dem Schreiben derselben besondere Vorübung in Haltung der Feder und des ganzen Körpers voranzugehen, weil für den ganzen folgenden Unterricht, ja für die ganze Lebenszeit an der ersten Angewöhnung sehr viel gelegen ist; auch die Vorübung in Bildung von wagrechten und senkrechten Linien, in schiefen Haar- und Grundstrichen, Bögen rechts und links, Rundschleifen und Langschleifen aufwärts und abwärts in stufenweiser Folge verdient empfohlen zu werden. In Hinsicht auf die Ordnung, in welcher sofort die einzelnen Buchstaben vorgeführt und eingeübt werden, ist streng zu halten an der didaktischen Regel: Vom Leichteren zum Schwereren! Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! Die Minuskeln der deutschen Currentschrift dürften sich vielleicht am besten so gruppiren: 1) Kurze Buchstaben mit geraden Grundstrichen, c i n m u ü e; 2) lange mit geraden Grundstrichen, ſ t ſt ſt (Bogen rechts); 3) Rundschleife a) oben d o a q (gerader Grundstrich nach unten), b) unten s (mit Bogen oben) r v w (mit geradem Grundstrich und Bogen rechts); 4) Langschleife a) oben f l b, b) unten j z g (ß), c) oben und unten h, ſch; 5) Rundschleife rechts von unten nach oben x (mit Bogen unten), p (mit Langschleife unten). In ähnlicher Weise lassen sich auch die Majuskeln der deutschen Currentschrift gruppiren, etwa so: O A Q Ꝙ G S St N M X R V W Y, P, U, Z, F J T K, C Ch L B, E, H. Indessen hängt es von der Wahl

*) Bei jüngeren Schülern, deren Hand noch schwach ist, ist es besser, die beiden letzten Finger als Stütze dienen zu lassen; denn sonst dreht sich die Hand unversehens nach rechts, und darunter leidet die Schrift unvermeidlich.

der Formen für einzelne Buchstaben ab, in welcher Ordnung sie zu folgen haben. Dasselbe gilt bei den Buchstaben der lateinischen Currentschrift, welche wir etwa so ordnen würden: 1) Minuskeln: i u ü l b t, n m v w r, h p k, j y, o a c e d q g, x, f, s, z, 2) Majuskeln: O Q C G E, U V W Y, P B R, T F J, H K X, S L D, A N M, Z.

Nun erst, wenn die einzelnen Buchstaben — wenigstens der deutschen Currentschrift in ihrer Verbindung zu Wörtern wohl eingeprägt und eingeübt sind, spaltet sich der Schreibunterricht in Schönschreiben und Rechtschreiben, später auch in Aufsatz (Gedanken-Schreiben). Wir haben es jedoch hier nur mit dem Unterricht im Schönschreiben und im Rechtschreiben zu thun, da über „Aufsätze" im ersten Bande dieses Werkes bereits drei Artikel erschienen sind.

Unter Schönschreiben verstehen wir eine regelmäßige, gefällige und fließende Darstellung der Buchstaben in ihrer Verbindung zu Wörtern sowie der Interpunctionszeichen und der Ziffern. Zur Regelmäßigkeit der Schrift gehört vieles. Jeder Buchstabe muß a) vollständig und rein ausgeführt werden; es darf also nicht der kleinste Theil desselben, namentlich kein Haarstrich fehlen; aber es ist auch keine Zuthat zu gestatten, keine Verzierung, kein Bogen noch Schnörkel. b) Die Grundstriche und Haarstriche müßen sich in der Stärke wohl unterscheiden, jene wenigstens doppelt so stark sein als diese. c) Die Höhe oder Länge der Buchstaben muß in richtigem Verhältnisse sein, ein kurzer Buchstabe durchweg so hoch als der andere, ein langer ebenso lang als der andere; über das Verhältnis der langen zu den kurzen sind die Ansichten noch ziemlich verschieden; in der deutschen Currentschrift scheint das richtige Verhältnis (z. B. von n zu ſ) 1 : 6 oder 1 : 7 zu sein, in der lateinischen aber 1 : 4 oder 1 : 5. So findet sich's in den meisten neuen Vorschriften. d) Die Richtung der Grundstriche muß durchaus die gleiche sein, dabei weder zu aufrecht noch zu liegend; der Winkel also, den der auf der wagrechten Hülfslinie stehende Grundstrich nach rechts bildet, muß ein spitzer sein; früher nahm man einen Winkel von 60 Graden an, jetzt streitet man sich, ob 55 oder 45 Grade besser seien; die Entscheidung dieses Streites wollen wir anderen überlassen, obwohl wir den Winkel von 45 Gr. für mathematisch richtiger und einer fließenden Handschrift angemessener halten. Bei der lateinischen Schrift aber dürfte der Winkel größer sein. Wichtiger ist immer das, daß alle Grundstriche ohne Ausnahme den gleichen Winkel bilden. e) Zur Regelmäßigkeit der Schrift gehört auch, daß die Grundstriche in einem Worte gleich weit von einander entfernt sind. So unbestreitbar diese Forderung im allgemeinen ist, z. B. daß die Grundstriche in m, n, o stets die gleiche Entfernung von einander haben, so wenig darf sie auf alle Buchstaben ausgedehnt werden, da doch z. B. in e, a u. s. w. die Grundstriche einander näher rücken müßen. Das letztere fordert sowohl die Genesis einzelner Buchstaben als die Deutlichkeit und Geläufigkeit der Schrift; ohnehin kann diese Forderung bei den Majuskeln im Verhältnis zu den Minuskeln nicht berücksichtigt werden. Die Frage aber, welches die richtige Entfernung der Grundstriche, wenn keine Rundschleife ꝛc. dazwischentritt, sein soll, scheint sich am besten so zu beantworten, daß ein Grundstrich von dem andern ebenso weit entfernt sein soll, als er bei den kurzen Minuskeln hoch ist. f) Die Schleifen, sowohl die Rundschleifen als die Langschleifen müßen rein ausgeführt sein, so daß die Striche nicht zusammenfließen, daß sie nicht zu weit noch zu enge sind, eine Rundschleife so weit als die andere, eine Langschleife, die ihrer Natur nach weiter als die Rundschleife sein soll, ebenfalls so weit als die andere. Ebendies gilt von den Ovalen bei den Majuskeln und in der lateinischen Schrift. Die Länge aber der Langschleifen muß selbstverständlich der Länge der langen Grundstriche gleich sein. g) Daß sämmtliche Buchstaben eines Wortes zusammenhängen, könnte schon aus dem folgen, was unter a gesagt ist. Es giebt aber Handschriften, bei welchen jeder einzelne Buchstabe zwar vollständig ist, also auch alle Haarstriche

hat, die ihm zukommen, aber zwischen den einzelnen Buchstaben doch Lücken sind; daß dies nicht regelmäßig ist, dürfte hier constatirt werden, da eben jedes Wort als ein Ganzes dem Auge sich darstellen soll. Nur bei dem deutschen x, u, s und bei einigen Majuskeln tritt eine Ausnahme ein. h) Zwischen den einzelnen Wörtern aber muß ein Zwischenraum sein, der etwa dem Raume gleichkommt, den ein n einnimmt, wie es bei der Druckschrift gehalten zu werden pflegt. i) Endlich sollen die Buchstaben verschiedener Linien, namentlich die langen, die rechte Entfernung von einander haben; die unten langen der oberen und die oben langen der unteren Linie sollen nicht in einander übergreifen, noch zu weit von einander abstehen, sondern wenn sie einander nahe kommen, den Raum einer Linie zwischen sich frei lassen. — Bei diesen Forderungen verkennen wir nicht, daß die Schrift, wenn sie strenge beobachtet werden, etwas steif werden kann; wir wollen auch nicht widersprechen, wenn man sie pedantisch heißen will; aber wir müßen darauf beharren, daß diese Regelmäßigkeit Bedingung und Kennzeichen einer schönen Schrift ist, daß jeder, der schön schreiben lernen soll, zuerst regelmäßig schreiben muß.

Der Gefälligkeit der Schrift thut die Regelmäßigkeit keinen Eintrag, wie manche meinen. Es kommt zwar vor, daß eine regelmäßige Schrift nicht eben gefällig ist; aber daraus folgt nicht, daß umgekehrt die gefällige Schrift nicht regelmäßig ist. Werden die Buchstaben richtig dargestellt in gleicher Höhe, Entfernung, Richtung u. s. w., so ist nun die Hauptsache, daß die Schleifen gut ausgeführt werden. Dadurch eben wird die Schrift gefällig. Die kleinen Rundschleifen bei o, a, g, q, r, v, w werden nun so klein, daß sie kaum noch als Schleifen zu erkennen sind. Andere Rundschleifen aber, z. B. bei s, p, x und bei mehreren Majuskeln und die Langschleifen sind um so sorgfältiger darzustellen, ohne Ecken, weder bauchig noch hager, in einer den anderen Buchstaben entsprechenden Weite und besonders mit richtiger Vertheilung von Licht und Schatten, von Haarstrich und Grundstrich, und feinem, allmählichem Uebergang von einem in den andern. Dies halten wir für das hauptsächliche Merkmal der Gefälligkeit der Schrift.

Fließend ist die Schrift, wenn sie nicht steif, schwerfällig, hakig, schnörklig, eckig ist. Die fließende Schrift kann von der Regelmäßigkeit und Gefälligkeit sich weit entfernen; aber sie muß und soll es nicht. Haben alle Buchstaben gleichmäßig die richtige Schiefe, Länge und Entfernung, sind Haarstriche und Grundstriche gehörig unterschieden, fließen sie schön in einander über, haben die Schleifen die rechte Rundung ꝛc., sollte das die Schrift hindern, fließend zu sein? Es kommt nur darauf an, daß man ihr die Leichtigkeit, mit der sie entstanden ist, ansieht, bei welcher in der oben bei den Forderungen der Regelmäßigkeit offen gelassenen Weite freie Wahl eintritt.

Aus dem Bisherigen ergeben sich von selbst drei Stufen des kalligraphischen Unterrichts, die Stufe des regelmäßigen, die Stufe des gefälligen, die Stufe des fließenden Schreibens. Nahezu übereinstimmend hiemit bezeichnen andere den Stufengang so: Zuerst das „gebundene" und zuletzt das „freie" Schreiben, zwischen welchen beiden Stufen eine Stufe des Uebergangs vom „gebundenen" zum „freien" Schreiben nicht zu entbehren sein wird. Jedenfalls steht es fest, daß das Schönschreiben nicht bloß im Wissen von den richtigen Formen und ihrer bewußten Darstellung, sondern auch in Nachahmung und Gewöhnung besteht.

Wenn es die erste Aufgabe dieses Unterrichtsgegenstandes ist, dahin zu arbeiten, daß die Schrift des Schülers in jeder Hinsicht regelmäßig werde, so fragt es sich, ob dazu Hülfslinien nöthig oder angemessen seien, ob der Schreibschüler an diese „gebunden" sein soll oder nicht. Die Antwort auf diese Frage scheint sich leicht zu ergeben. Zwar haben namhafte Schreiblehrer sich dagegen ausgesprochen, indem sie den Hauptwerth auf freie und richtige Bewegung der Hand legten. Aber sie scheinen mehr solche ältere Schüler im Auge gehabt zu haben, für deren verdorbene oder von

Anfang an schlechte Handschrift ein Correctiv nöthig ist, als die Anfänger, für deren ungeübte Hand erst der rechte Grund zum Schönschreiben gelegt werden soll. Es scheint auch ziemlich allgemeine Erfahrung zu sein, daß ohne Hülfslinien und das strenge Gebundensein an sie der Zweck nur schwer erreicht wird. Für den Anfang ergeben sich vier wagrechte Hülfslinien, zwei für die kurzen und zwei für die langen Buchstaben, so jedoch, daß, wo mehrere Zeilen auf ein Blatt zu schreiben sind, die beiden äußersten Linien zugleich als Grenzlinien für die vorhergehende und für die nachfolgende Zeile dienen. Die Entfernung dieser Linien von einander richtet sich nach dem normalen Verhältnis der langen und kurzen Buchstaben zu einander. Ob auch schiefe (rechtsschiefe) Hülfslinien nöthig seien, ist eine Frage, über die gestritten wird. Uns aber, um es kurz zu sagen, scheinen diese so nöthig als die wagrechten. Denn so gewiß viel daran liegt, daß sich die Schüler gewöhnen, in gerader wagrechter Linie zu schreiben und allen Buchstaben die richtige Höhe oder Länge zu geben, so wenig gleichgültig ist es, daß sie auch alle in den richtigen Winkel mit der Grundlinie stellen, und dazu werden sie am sichersten durch die schiefen Hülfslinien angeleitet und angehalten. Auch die Pariser Kunstausstellung von 1867 hat in den kalligraphischen Proben, die sie enthielt, die bei verschiedenen Nationen anerkannte Zweckmäßigkeit der Hülfslinien, namentlich der wagrechten, aber auch der schiefen zu Tage gebracht. Bei den letzteren fragt es sich nun aber noch, ob für jeden Grundstrich eine Hülfslinie nöthig sei, wie es bei den sog. Schreibnetzen der Fall ist, welche schon im vorigen Jahrhundert da und dort üblich waren, in letzter Zeit aber in Deutschland besonders durch den Schreiblehrer Heckmann in Mannheim angewendet und angelegentlich empfohlen worden sind, oder ob auf jedem Blatte einige von oben nach unten reichende, etwa zollweit von einander entfernte schiefe Hülfslinien ausreichen. Wir entscheiden uns für die letzteren; denn wenn auch einzelne Buchstaben recht gut in das enge Schreibnetz passen, so ist es bei anderen immer eine ungeschickte Sache um dieses Netz. Wir erinnern, um von den Majuskeln gar nicht zu reden, nur an a, g, q, r, v, w. Wenn der erste Grundstrich derselben auf die schiefe Hülfslinie kommt und der des folgenden Buchstabens gleich auf die nächste, so kommen diese Buchstaben unverhältnismäßig nahe zusammen; umgekehrt aber kommen sie zu weit auseinander, wenn der erste Grundstrich des folgenden Buchstabens erst auf die zweitnächste schiefe Hülfslinie kommt. Dagegen genügt es vollkommen, wenn nach Zwischenräumen eine solche Hülfslinie folgt, welche den Schüler wie ein Wegweiser immer wieder an die Richtung, die alle Buchstaben haben sollen, erinnert. Von dem Gebrauch aller dieser Hülfslinien sollte man aber nicht zu frühe abgehen, sondern dabei beharren, bis die rechte Höhe, Länge und Lage der Buchstaben dem Schüler zur Gewohnheit geworden ist. Dann wäre allmählich eine um die andere, aber nicht alle zu gleicher Zeit zu entfernen, bald die beiden äußeren für die langen, bald die obere für die kurzen Buchstaben und zuletzt auch die untere für diese, letztere aber wohl erst, wenn schon eine ziemliche Fertigkeit im Schönschreiben erzielt ist. Ziehen ja doch auch manche Erwachsene das Briefpapier, in welches wagrechte Linien gewässert sind, dem andern vor.

Eine andere Art des „gebundenen" Schreibens ergiebt sich durch das sog. Vorbleien, wie es vor Alters üblich war, jetzt aber etwas modificirt auch wieder empfohlen wird. Früher hat man nämlich dem Schüler die Buchstaben oder Wörter mit Reißblei auf das Papier geschrieben, so daß er nur mit der Feder die grauen Buchstaben zu schwarzen machen oder, wie man sich ausdrückte, ausziehen oder nachziehen durfte. Dieses Verfahren ist bei uns besonders seit Einführung der Carstair'schen Methode selten geworden. Es war dabei auch der recht merkliche Uebelstand, daß in dem Fett der Bleischrift die Tinte zu gern floß und somit die Schrift unsauber wurde, auch Grund- und Haarstriche sich nicht nach Gebühr unterschieden. Nun hat man aber in anderen Ländern statt der Bleischrift eine Schrift mit blasser grüner, blauer oder rother Tinte angewendet und das Blatt zum Schreiben so abgetheilt, daß oben

die „Vorschrift", auf den folgenden Linien dieselbe Schrift mit blaßer farbiger Tinte zum Ausziehen durch den Schüler steht und nach dieser leere Linien zur selbständigen Darstellung ebenderselben Schrift folgen. Wenn z. B. in Frankreich, dessen Schulen bekanntlich gerade in der Kalligraphie sich auszeichnen, von namhaften Schreiblehrern dieses Verfahren vor anderen gerühmt und empfohlen wird, so sollten wir doch nicht ganz ungläubig darüber wegsehen, sondern mit unseren Schreibschülern die gleichen Versuche machen, die ja zum mindesten nicht schaden können wie etwa anderes Experimentiren.

Nur kurz wollen wir noch der Frage erwähnen, ob die Hülfslinien auf dasselbe Blatt, auf welches der Schüler schreiben soll, gezogen, oder ob sie stark aufgetragen dem etwas durchsichtigen Papier, auf das der Schüler schreibt, unterlegt werden sollen; ebenso ob die stark schwarz geschriebene Schrift, welche der Schüler nachziehen, wir könnten sagen durchpausen soll, nicht dem etwas durchsichtigen Schreibeblatt unterlegt werden soll. Wir können diesem Unterlegen sowohl des Liniennetzes als auch der Schrift das Wort nicht reden, theils weil beide Blätter nicht immer fest die gleiche Lage auf einander behalten, theils und hauptsächlich weil für die Augen des Schülers nicht geringe Gefahr damit verbunden ist.

Wenn wir nun auf das Unterrichtsverfahren auf dieser Stufe zu reden kommen, müßen wir zuerst wieder an die Nothwendigkeit einer richtigen Feder- und Körperhaltung erinnern und dabei aussprechen, daß die Arbeit dieses Unterrichts um so besser gelingt, je besser das Schreibmaterial der Schüler ist. Dies macht freilich bei armen Schülern hin und wieder nicht geringe Noth, da die Eltern derselben meinen, es genüge, wenn ihre Kinder auf die Schiefertafel schreiben. Bei dem elementarischen Schreibleseunterrichte mag man sich unter Umständen mit diesem Material begnügen, wenn nur die Schiefertafel groß genug, rein und gut linirt und der Griffel lang genug und gehörig gespitzt ist. Bei dem eigentlichen Schönschreibunterricht aber ist es unerläßlich, daß die Schüler wenigstens ein- bis zweimal wöchentlich Papier und Feder anwenden, wie auch jeder Schüler ein einfaches Heft haben sollte, in welchem er etwa monatlich eine Seite zu schreiben hat, damit der Fortschritt von Anfang an bis zum Schlusse des Schulunterrichts in diesen wohl aufbewahrten Heften sichtbar wird. — Der Unterricht hat es mit dreierlei Schrift, großer, mittlerer und kleiner zu thun sowohl im Deutschen als im Lateinischen. Im Anfang ist die große Schrift einzuüben, weil an dieser die Form der Buchstaben am deutlichsten ins Auge fällt, und weil damit neben der Gewandtheit auch die größere Sicherheit und Festigkeit der Hand erzielt wird. Gut ists, ehe die Buchstaben geschrieben werden, sie nach einem schönen und deutlichen Muster auf der Wandtafel vorher mehrmals in der Luft machen, dabei die Bewegung der Hand mit Worten aussprechen zu lassen und wohl darauf zu achten, daß so schon die Form bis aufs kleinste richtig getroffen werde. Andere Vorübungen scheinen jetzt nicht nöthig. Die Ordnung, in welcher die Buchstaben auf einander folgen, ist auch hier die genetische; aber es liegt alles daran, daß nicht zu schnell vorwärts geschritten wird. Man darf nicht weiter gehen, bis die Schüler den Buchstaben ganz regelmäßig zustande bringen. Genauigkeit ist wie bei allem Unterricht so besonders bei dem kalligraphischen nöthig, selbst wenn sie pedantisch erscheinen sollte. Sobald aber mehrere Buchstaben richtig geschrieben werden, sind sie zu Wörtern mit einander zu verbinden, so jedoch, daß kein anderer als die schon eingelernten Buchstaben darin vorkommen. Die Wahl dieser Wörter wird immer leichter und ausgiebiger, je weiter der Unterricht fortschreitet. Sind einmal sämmtliche Minuskeln eingelernt, so geht man zu den Majuskeln in der Weise über, daß jeder in der genetischen Reihenfolge auch zuerst, bis er gut gelingt, einzeln zu schreiben, hernach aber einem Worte voranzustellen ist, so daß die Uebung im Schreiben aller Minuskeln dabei stets fortgesetzt wird. Ebenso ist es hernach bei der lateinischen Schrift zu halten, welche schon darum nicht auf eine spätere Stufe aufgeschoben

werden darf, weil die Uebung in ihr der Erfahrung gemäß auf die deutsche Schrift wohlthätig zurückwirkt.

Auf dieser Stufe schon kommt das Taktschreiben in Anwendung. Der Urheber dieser Methode soll ein Franzose Audoyer sein; Carstair wenigstens ist es in keinem Falle. Theils die Langsamkeit, mit welcher einzelne Schüler die Buchstaben „ausmalen", während andere eilfertig sudeln, theils aber auch die allmähliche Einführung des Massenunterrichts in den anderen Schulpensen mag darauf geführt haben, ein Mittel zu finden, durch welches die sämmtlichen Schüler einer Abtheilung gleichzeitig die Buchstaben und Wörter zu schreiben genöthigt würden und überhaupt auch in diesen Unterricht Ordnung und gemeinsamer Fortschritt käme. Die Taktschreibmethode ist ohne Zweifel das ganz angemessene Mittel dazu. Zu ihrer Empfehlung möge hier eine Stelle aus Schöne's Schrift: Gründliche und ausführliche Anweisung zur Anwendung der Taktschreibmethode. Langensalza 1855. stehen: „Gesetz und Ordnung durchdringen alle, auch die unscheinbarsten Verrichtungen beim Taktschreiben. Alles geht nach dem Takte, das Zurechtsetzen, das Greifen nach dem Stifte, das Ansetzen, die Production der Schreibformen, das Pausiren, das Absetzen, das Weglegen des Stiftes, die Reinigung der Tafel u. s. w. Das schulmäßige Sitzen thut auf der einen Seite Zwang an, giebt aber auf der andern eine gute Haltung und erhöht die Leichtigkeit im Schreiben. Auge, Ohr, Hand, Arm, der ganze Körper mit sammt dem Geiste wird in Zucht genommen. Ordnung ist die Losung, weil ohne sie theils die einzelne theils die gesammte Schreibmaschine ins Stocken kommen und große Störungen anrichten würde. Die Hummeln wie die Schlafmützen kommen hier in die rechte Schere. Alles ist gespannt, rührig, gleichmäßig beschäftigt und wie von einem Geiste beseelt, weil es ein Gesetz ist, das alle fesselt und mit sich fortreißt. Dabei merkt man aber den Kindern keine Verdrossenheit an; vielmehr strahlt Freude in ihren Gesichtern. Die Ordnung spricht in ihrer Mannigfaltigkeit, leichten Ausführbarkeit und Ohrenfälligkeit das kindliche Gemüth so an, daß es sich der dabei waltenden Strenge und Genauigkeit gerne unterwirft. Es hat seine Lust an der übereinstimmenden Thätigkeit wie an militärischen Exercitien. Die Schule hat offenbar in keiner Unterrichtsstunde ein solches allseitig streng geregeltes Leben wie in den Taktschreibstunden. Sonst fehlte es zwar auch nicht an Leben. Der Lehrer hatte zu thun, den Plauderern und Neckern zu wehren, die Faullenzer anzutreiben und den Schmierern Fesseln anzulegen. Jetzt aber kann keiner plaudern oder das Maul aufsperren, jetzt heißt es: Alle wie einer und einer wie alle. Absolute Gleichheit vor dem Gesetze findet hier statt; keinem gestattet sein Rechtsgefühl, sich demselben zu entziehen, und dieses heißt einfach: „eins — zwei, eins — zwei." Auch der Hartnäckigste wird sich dem Gesetze fügen und von der Masse mit fortgerissen werden. Jetzt hat keiner seinen eigenen Willen, er heiße denn: „eins — zwei." Denn jede Gesetzwidrigkeit straft sich an dem Sünder auf der Stelle; er kommt aus dem Geleise und wird mit seinen Schreibgenossen nicht zu gleicher Zeit am Ziele anlangen. Er kann seine Sünden auch nicht verbergen; denn der Lehrer wird es auf den ersten Blick gewar werden, wenn jener nicht im gleichen Schritt mit den übrigen ist. Es kommt z. B. eine Pause vor; wer nicht pausirt, schreibt falsch. Es ist ein Punct zu machen; wer dafür einen Strich macht, ist nicht beim Zuge u. s. w. Es kann nicht fehlen, daß eine so pünctliche und strenge Gewöhnung einen günstigen Einfluß auf die Schulzucht überhaupt haben muß." — Wenn auch der Mund hier etwas voll genommen ist, viel wahres liegt doch gewiß in diesem Lobe. Aber ebenso gewiß übt diese Methode auch auf die Sicherheit der Hand, auf ein allmählich schneller werdendes Tempo im Schreiben und auf eine strenge Aufmerksamkeit auf jede Buchstabenform einen sehr günstigen Einfluß aus. Daß dabei kalligraphische Vorlagen, deren fast jeder Schüler eine andere hat, nicht in Anwendung kommen, versteht sich von selbst. Gut aber ist es, wenn die einzelnen Buchstaben lithographirt oder vom Lehrer geschrieben, für jeden Schüler auf den ersten Blick sichtbar, an der Wand stehen.

Daß die Methode auch ihre Gegner hat, ist nicht anders zu erwarten. Die stillen Gegner scheinen die zu sein, denen es bequemer ist, die Schüler in der Stille nach der Vorlage schreiben zu lassen und dabei zurechtweisend oder helfend hin und her zu gehen, als mit gespannter Thätigkeit zu unterrichten. Die lauten Gegner aber sind es theils aus Eigennutz für die Vorlagen, theils fürchten sie, über dem Takte möchte die Regelmäßigkeit oder Schönheit der Form leiden, theils kommen sie mit den Commandowörtern nicht zurecht ꝛc. Wenn die ersteren nicht zu bekehren sind, so wird es vielleicht bei den letzteren noch gelingen, wenn sie einmal mit rechter Hingabe die Methode getrieben haben, wobei es ihnen ja freistehen kann, statt „eins, zwei" auch „auf, ab" oder „fein, stark" zu sprechen oder die einzelnen Theilformen der Buchstaben zu benennen. Besser noch scheint es zu sein, wenn auch die Schüler während des Schreibens mit dem Lehrer dieselben Worte sprechen. Ob aber, wie wir anfangs gesagt haben, schon die untere Stufe für das Taktschreiben geeignet ist, ist uns nicht zweifelhaft. Haben doch die Schüler schon zwei Jahre vorher die Buchstaben schreiben gelernt und damit eine ziemliche Sicherheit und Fertigkeit im Schreiben erlangt; warum sollten sie jetzt nicht im gleichen Tempo die Buchstaben zu schreiben im Stande sein? Spart man die Taktschreibmethode erst auf die zweite Stufe auf, so zieht man auf der ersten „Maler" der Buchstaben und Wörter, aber nicht Schönschreiber. Denn da diese Schüler schon außer der Schönschreibstunde manches zu schreiben haben, kommen sie, wenn sie nicht im Takt schreiben gelernt haben, leicht dahin, daß sie sonst sudeln, während sie in der Schönschreibstunde „malen." Dabei bedarf es wohl kaum der Erwähnung, daß nicht ohne Ausnahme im Takt geschrieben werden muß, namentlich nicht im Anfang des Curses oder wenn es sich darum handelt, einzelne Formen wieder zum deutlichen Bewußtsein und zur richtigen Darstellung zu bringen. Ist aber dies erreicht, dann ist gewiß das Taktschreiben wieder geboten, damit so dem Schüler diese Formen zur Gewohnheit werden.

Die Aufgabe der zweiten Stufe ist, die Schüler zum gefälligen Schreiben zu bringen. Hat darauf das Taktschreiben auf der ersten Stufe schon vorbereitet, so gilt es jetzt weiter, die Schüler (s. o.) zu leichter und gut schattirter Darstellung besonders der Ovale, der Bögen und Schleifen zu bringen, aber auch von der großen Schrift allmählich zu der mittleren und zuletzt zu der kleinen überzugehen. Daß das letztere den Schülern selbst ganz überlassen wird, ist eine der Ursachen der ungleichen und ungefälligen Schrift vieler Leute. Mag man bald weiter bald enger liniren oder nur bei einer Hülfslinie bald größer, bald kleiner schreiben lassen, jedenfalls sollte häufig dasselbe Wort, derselbe Satz in großer, mittlerer und kleiner Schrift sorgfältig geschrieben werden. Das rechte Maß für jede dieser Schriften wird übrigens kaum anders als (wenigstens anfangs) vermittelst der Hülfslinien getroffen werden können. Was aber die Ovale, Bögen und Schleifen betrifft, so wird es gut sein, nach Carstair solche in verschiedener Richtung und Größe zuerst einzeln (nach dem Takte) schreiben zu lassen und sie dann nach und nach in die mannigfaltigste Verbindung unter einander und mit anderen Buchstaben zu bringen. Ebensosehr aber thut es noth, die Schüler fortwährend darauf aufmerksam zu machen, wo und wie ein Schatten anzubringen ist, und demgemäß zum richtigen Druck der Hand an der rechten Stelle und mit leichtem Uebergang von dem Haarstrich und in denselben anzuleiten. Daß die richtige Haltung der Feder, der Hand, des Arms, ja des ganzen Körpers, wie sie oben angegeben worden, eine wesentliche Bedingung einer gefälligen Schrift ist, versteht sich von selbst.

Hier erhebt sich noch einmal die Frage, ob auf dieser Stufe des Schönschreibunterrichts Vorlagen (Vorschriften) angemessen oder gar nöthig seien oder nicht, und wir müßen uns über sie ausführlicher äußern. Wenn man die Flut von kalligraphischen Vorlegblättern, welche jahraus jahrein im Buchhandel erscheinen, ins Auge faßt,

sollte man meinen, daß sie ein unentbehrliches Mittel des Schönschreibunterrichtes seien. Zuzugeben ist, daß solche der Oeffentlichkeit übergebenen Vorlagen besser sind als die in früherer Zeit von den Lehrern selbst geschriebenen Vorschriften, welche nicht selten nichts weniger als mustergültig sich darstellten und, sofern ein kleines Gewerbe damit getrieben wurde, dem Credit des Lehrers nicht aufzuhelfen geeignet waren; ebenso kann nicht in Abrede gestellt werden, daß wie bei jeder Kunst so auch bei der Schönschreibkunst (wenn man sie mit diesem Namen beehren will) gute Muster von nicht geringem Werthe sind und das alte Sprichwort „per exempla via brevis" auch hier seine Geltung hat. Aber es sollte sich doch kein Schreiblehrer damit beruhigen, Vorlagen unter seine Schüler vertheilt und diese zur pünctlichen Nachahmung ermahnt zu haben. Denn erstens sind diese Vorlagen bald auswendig gelernt und werden dann von den Schülern beim Schreiben kaum mehr angesehen. Was nützen sie so? Zweitens aber führt auch hier wie bei allen anderen Pensen der Massenunterricht viel schneller und sicherer zum Ziele. Der Lehrer soll seine Schüler nicht bloß „schreiben lassen," sondern ihr Schreiben von Buchstaben zu Buchstaben, von Wort zu Wort leiten. Dies geschieht dadurch, daß allen Schreibschülern gemeinschaftlich ein und derselbe Satz zum Schreiben gegeben wird, den der Lehrer, wenn er wirklich Kalligraph ist, an die Wandtafel schreiben mag, oder der lithographirt auf Pappe geklebt aufgehängt wird, groß genug, daß alle Schüler ohne Anstrengung der Augen ihn sehen. Dieser Satz mag nun ein paar mal von den Schülern in beliebigem Tempo sorgfältig nachgeahmt, nachher aber in dem von dem Lehrer gesprochenen Takte mehrmals geschrieben werden. Den gleichen Dienst leisten aber auch solche Schreibhefte, in welchen auf jeder Seite oben eine Zeile als Muster geschrieben steht, vorausgesetzt, daß alle Schüler den gleichen Satz in ihrem Hefte haben. Ebenso mag es genügen, wenn ein lithographirtes kalligraphisches Alphabet in Majuskeln und Minuskeln vor den Augen der Schüler sich befindet und diese angehalten werden, beim Schreiben des vom Lehrer gesprochenen Satzes besonders die Buchstaben wohl anzusehen und pünctlich nachzuahmen, deren gute Darstellung ihnen noch weniger gelingt. Hiebei ist darauf zu sehen, daß in dem vorgesprochenen Satze ebensolche Buchstaben in mannigfacher Verbindung vorkommen. — Damit ist nicht ausgeschlossen, daß nur Sätze mit gutem Inhalt zum Schreiben gegeben werden und der Unsitte, bloß Eigennamen oder nichtssagende Wörter und Sätze schreiben zu lassen, ein Ende gemacht wird. Aber auch die besten Sätze, wenn sie oft wiederholt geschrieben werden, verlieren der Erfahrung gemäß bei den Schülern allmählich den Sinn und die Bedeutung, weil sie zuletzt ganz gedankenlos geschrieben werden und damit auch der Eindruck, den sie etwa anfangs auf den Geist oder das Gemüth gemacht hatten, verwischt wird. Hat ein Schönschreiblehrer für etwas weiteres Sinn als bloß für schöne Formen, so wird er sich selbst innerlich getrieben fühlen, in der silbernen Schale einen goldenen Kern zu reichen. „Die Schul- und Aufsatzhefte der Schüler müßen Zeugnis dafür ablegen, ob der Lehrer — es versteht, den Unterricht im Schönschreiben in den Dienst der anderen Unterrichtsgegenstände zu stellen" (Kehr, die Praxis der Volksschule).

Wie hat nun aber der Lehrer das Schönschreiben der Schüler zu überwachen? Wir können es keineswegs gut heißen, daß der Lehrer, wie schon oben erwähnt, während der Schreibstunde im Schulzimmer spazieren geht und da und dort in ein Schreibheft den Blick wirft, bald diesem bald jenem Schüler etwas tadelt (Einzelunterricht) und damit die anderen stört und aufhält. Wir fordern vielmehr, daß er auf erhöhetem Platze stehen bleibt, wo er die ganze Classe fortwährend übersieht, auf die richtige Körper- und Federhaltung, an der so viel gelegen ist, stets aufmerksam ist und dringt, darauf achtet, ob alle im gleichen Takte schreiben, auf die vor ihren Augen befindliche Musterschrift sehen, die rechte Bewegung mit der Feder machen u. s. w. Nachher, vielleicht schon nach einer halben Stunde sehe er sämmtliche Schriften genau an. Dies ist nothwendig, weil die Schüler sonst, wenn sie wissen, daß der Lehrer die Schrift nicht ansieht, sich natürlicher Weise keine Mühe im Schreiben geben. Aber wie soll er das Ge-

schriebene corrigiren? Es ist ganz unnütz, wenn der Lehrer bloß tadelt, Vorwürfe macht, die schlechten Buchstaben unterstreicht, vielleicht gar Streiche austheilt. Aber auch das nützt wenig, wenn er neben den schlechten Buchstaben nun einen schönen schreibt und so mit Einzelcorrectur die meiste Zeit verschwendet. Die Schüler machens darum morgen doch nicht besser als heute, und beide, Lehrer und Schüler, werden in kurzem matt und gleichgültig. Wenn es keine andere Correctur gäbe, hätten am Ende die doch recht, welche alle Correctur verwerfend sich darauf berufen, daß Uebung den Meister mache. Allein Uebung ohne Streben nach besserem führt gewiß auch nicht zum Ziele. Die rechte Verfahrungsart ist deswegen die, den Schüler dahin zu bringen, daß er sich selbst nach dem vor Augen stehenden Muster verbessere. Beim Blick auf die Hefte, welche der Lehrer sich zeigen läßt, bemerkt er sogleich, welche Buchstaben von mehreren Schülern nicht schön geschrieben sind. Diese Buchstaben nun müßen nach dem Muster theils einzeln theils in Verbindung mit anderen wieder mehrmals geschrieben werden, und zwar nicht bloß von einzelnen, sondern von allen Schülern, nachdem der Lehrer die Form und Entstehung derselben ihnen aufs neue zum Bewußtsein gebracht hat. Da nun heute dieser, morgen jener Buchstabe auf diese Weise wiederholt und so lange, bis er von allen Schülern schön geschrieben ist, eingeübt wird, kommen sie sämmtlich dahin, jedem die nöthige Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu widmen und endlich alles gefällig zu schreiben. Selbstverbessern ist die beste Correctur.

Auf der dritten Stufe ist, wie oben gesagt, die fließende Schrift zu erzielen. Diese bildet nicht den Gegensatz gegen die regelmäßige oder gegen die gefällige Schrift, sondern den Schlußstein des kalligraphischen Unterrichts, bei dem nichts, was auf den beiden vorhergehenden Stufen erreicht worden, verloren gehen und als vergebliche Arbeit erscheinen darf. Sie verhält sich zu jenen wie die fließende Sprache des Höhergebildeten zu dem mühsam und schwerfällig angewendeten Neuhochdeutsch des Schülers oder zu der etwas ängstlichen und unsichern Schriftsprache solcher Erwachsenen, welche im gewöhnlichen Leben sich der Volksmundart zu bedienen pflegen. Die fließende Schrift ist die zwar durchaus correcte, aber doch freie, ungezwungene Schrift, der man es ansieht, wie sie dem Schreiber leicht und zur Gewohnheit, man möchte sagen: zur Natur geworden ist. Sie ist frei wie das Wachsthum des Baumes, der an keinen Pfahl gebunden ist und doch gerade und nach den Gesetzen seiner Gattung wächst. Sie macht sich von jeder Hülfslinie, von jeder unmittelbaren Nachahmung, von jedem Besinnen auf die richtige Form allmählich los und stellt die Buchstaben unwillkürlich in der rechten Richtung dar, so wie sie sein sollen und dem Auge gefallen. Die Hand ist sicher in der Bildung derselben, sie haben immer die gleiche Form, die Hand ist fest, und doch ist dem Ganzen wie dem Einzelnen die Geläufigkeit leicht anzusehen. Deswegen ist auch hier nimmer die große, selten die mittlere, bei weitem am meisten die kleine Schrift im Gebrauche, doch so, daß sie immer noch leicht zu lesen ist. Hier bildet sich die Charakterschrift, welche bei aller Mannigfaltigkeit doch dem Gesetze unterthan sein kann, etwa wie gute Pianisten oder gute Maler sich von einander unterscheiden, obwohl sie von den Gesetzen ihrer Kunst kein Haar breit abweichen. Die Unterschiede bestehen nicht in Regelwidrigkeit oder Ungefälligkeit einzelner Formen, sondern in dem, für was kein Gesetz gegeben ist, wie der etwas größeren oder kleineren Länge der Buchstaben oder Entfernung der Grundstriche von einander, der etwas mehr oder weniger schiefen Richtung der Buchstaben, der Stärke der Grundstriche und der Bogenschattirung im Verhältnis zu den Haarstrichen, in der Weite der Ovale und Langschleifen, in der deutlichern oder verschwindenden Ausführung der kleinen Rundschleifen (bei o a r v w), in der Wahl von Schleife, Punct oder Strich in t f k sowie in der Form einzelner Majuskeln u. s. w. Von Bedeutung ist hier auch, ob ein Schüler bei seiner Schrift beharrlich bleibt oder in den Formen öfters wechselt oder gar alle Arten von Handschrift nachahmt, was man vornehmlich und vielleicht nicht mit Unrecht für ein minder günstiges Zeugnis über den Charakter zu halten geneigt ist.

Diese fließende Schrift kann nicht gelehrt, sondern nur geübt und durch wohl überwachte und sorgfältige Uebung erlangt werden. Auf dieser Stufe hat der eigentliche Schönschreibeunterricht sein Ende erreicht. Es gilt jetzt, theils den eigenen Willen des Schülers für das Schönschreiben zu nähren und zu stärken, theils ihm die Möglichkeit zum Rückfall in unschöne Schrift zu entziehen. Das erstere geschieht nicht nur durch Belehrung über den Werth einer schönen Handschrift für das ganze Leben, sondern auch durch Bezeugung des Beifalls an der Schrift einzelner Schüler, durch Erregung des Wetteifers im Schönschreiben, also durch Weckung eines richtigen Ehrgefühls hinsichtlich des Schreibens, auch hie und da in Gestattung von Versuchen in anderer Schriftart, etwa der Canzlei-, Fractur-, gothischen Schrift oder sogar in Ausführung künstlicher Initialen und dergl. Um das andere zu erreichen, hat man darauf zu halten, daß die Schreibmaterialien immer gut sind, daß die Schreibenden genügendes richtiges Licht haben, daß sie nicht zu viel auf einmal bis zur Ermüdung der Hand und nicht zu schnell schreiben müßen, daß sie in allem, was sie schreiben, seis für sich selbst oder für den Lehrer, sich des Schönschreibens befleißigen und nie etwas unschön geschriebenes dem Lehrer abliefern dürfen. Namentlich das Vielschreiben und das allzuschnelle Schreiben ist der Tod des Schönschreibens. Wenn aber dieses auch verhütet wird, tritt, bis die Hand der Schüler zur vollen Festigkeit gelangt ist, doch je und je der Fall ein, daß einzelne Formen unregelmäßig oder ungefällig sich gestalten. Es ist darum auf dieser Stufe doch auch von Zeit zu Zeit eine besondere Schönschreibstunde nöthig, deren Aufgabe ein fortgesetztes Correctiv der Handschrift ist, so daß in ihr nach Bedürfnis der Schüler alle früheren Belehrungen, Muster und Uebungen vielleicht vom Anfang an sich cursorisch wiederholen.

Das Ziel der ersten Stufe (Regelmäßigkeit) sollte in jeder Volksschule, auch in der, die mit manchen Schwierigkeiten hinsichtlich der Zeit, der Schreibmaterialien und der Schwerfälligkeit der Hand der Schüler zu kämpfen hat, erreicht werden; diese Forderung wird nicht zu hoch gestellt sein. In besseren gehobenen Volksschulen wird auch das Ziel der zweiten Stufe (Gefälligkeit) erreicht werden. In höheren Schulen mit mehr Zeit, besseren Mitteln und gesteigerter Aufgabe überhaupt sollte auch das Ziel der dritten Stufe (fließende Schrift) erstrebt und erreicht werden. Wir Deutsche wollen auch in diesem Unterrichtsgegenstand nicht hinter unseren westlichen Nachbarn zurückbleiben. Der Tag der Kalligraphie ist auch uns herbeigekommen, an welchem alle Gewerbtreibenden sich durch ihre Schrift überall empfehlen und auch die Gelehrten nicht mehr mit dem schlechten Trost des Sprichworts „docti male pingunt" sich beruhigen sollten.

Mit dem Schönschreiben muß das Rechtschreiben verbunden sein, wenn jenes nicht als eine bloße Handfertigkeit erscheinen soll; denn welchen Werth hat die schönste Schrift, wenn sie von Schreibfehlern wimmelt? Es muß darum in diesem Artikel auch noch vom Rechtschreiben gesprochen werden. Zwar hat sich A. v. Keller bereits in einem besondern Artikel dieses Werkes über „Rechtschreibung" ausgesprochen; da dieser aber nur von der deutschen Rechtschreibung überhaupt und ihren Principien handelt, wird es nicht überflüßig sein, dem orthographischen Unterrichte einige Seiten zu widmen, umsomehr als eben dieser von lange her fast sprichwörtlich für die crux der Schullehrer erklärt worden ist, sofern darin bei den wenigsten Schülern ein einigermaßen erhebliches Ziel erreicht werden könne. Wenn nun aber dieser früheren Erfahrung die neuere factisch widerspricht, so ist unverkennbar, daß eben auch in diesem Unterrichtszweige auf die Methode das meiste ankommt, die Besprechung der letzteren also nichts weniger als überflüßig sich erweist. Indem wir uns hiezu anschicken, müßen wir nur voraus bekennen, daß wir dabei etwas neues weder mitzutheilen noch vorzuschlagen haben, sondern nur das Bekannte und Erprobte aus neuerer Zeit zu zeigen und anzuempfehlen in der Lage sind.

Da wir durch den vorhin bezeichneten Artikel einer Untersuchung über das richtige

Princip der deutschen Orthographie und die daraus sich ergebenden Consequenzen überhoben sind, so können wir den Begriff des Rechtschreibens für unsern Zweck dahin bestimmen, daß es die Darstellung der Wörter und Sätze mit den herkömmlichen Schriftzeichen (nach Auswahl und Aufeinanderfolge) sammt den nöthigen Interpunctionen ist. Wir haben nun einmal durch Herkommen eine Orthographie, welche, wenn auch sonst durch die zuständigen Auctoritäten, doch jedenfalls durch die Schule nicht willkürlich geändert werden darf, sondern so lange beizubehalten und den Schülern einzuprägen ist, bis ein Gesetz oder ein künftiger verallgemeinter Brauch sie abändert. Da jedoch in neuester Zeit die Schulbehörden verschiedener Länder deutscher Zunge, Oesterreichs, Hannovers, Kurhessens, Württembergs, Preußens, Bayerns sammt der Schweiz, Regulative für die Orthographie in ihren Schulen aufgestellt haben, welchen gemäß die Fibeln und Lesebücher, zum Theil auch andere Schulbücher gedruckt sind, ließe sich für die Schule der Begriff der Orthographie vielleicht so formuliren, daß sie die schriftliche Darstellung der Wörter und Sätze gemäß den bestehenden Vorschriften und den nach diesen gedruckten Schulbüchern sei. Wird damit der Begriff allerdings viel enger, so ist dies nur um so besser für die Schule und den Schulunterricht. Es ist allbekannt und liegt in der Natur der Sache, daß durch solche Vorschriften hinsichtlich der Schreibung einzelner Wörter niemals alle zufriedengestellt werden, sowie daß, so lange unsere Sprache eine lebende und somit in fortwährender Entwicklung begriffen ist, alle solche Vorschriften nicht von allzu langem Bestande sein können, sondern von Zeit zu Zeit der Revision und Aenderung bedürfen. — Aber damit kann ihr Recht und Werth keineswegs angefochten werden. Oder sollten wir uns nicht freuen, daß wenigstens in diesem Puncte für jetzt eine Einheit in den Schulen und Schulclassen eines Landes hergestellt und damit die Plage der Schüler beseitigt ist, daß sie bei jedem andern Lehrer wieder andere Rechtschreibung lernen müßen und vielleicht gar über die Schreibung eines Wortes, zu welcher sie vom früheren Lehrer angehalten worden waren, von dem nachfolgenden getadelt werden? Ist es nicht ein Gewinn, wenn in diesen Unterricht eine Festigkeit und Sicherheit kommt, bei der alle Willkür und alles Schwanken ausgeschlossen und der Lehrer nicht mehr in Gefahr ist, wegen seiner von einem andern abweichenden Schreibweise bei den Schülern in den Verdacht zu gerathen, er könne selbst nicht fehlerfrei schreiben? Sollte darum nicht der Einzelne, wenn er auch eine vielleicht ganz gerechtfertigte abweichende Ansicht von der Schreibung dieses oder jenes Wortes hat, dem Allgemeinen sich fügen und statt des leidigen Besserwissenwollens in tüchtiger und zweckmäßiger Einprägung des Gegebenen seine Pflicht zu erfüllen sich bestreben?

Der Werth des Rechtschreibens, dem die Vorschriften über die Orthographie der Schule gewiß keinen Eintrag thun, besteht nicht in sprachhistorischen und grammatikalischen Untersuchungen und Ergebnissen, sondern einfach darin, 1) daß der Leser der Schrift das versteht, was der Schreiber aufgesetzt hat, und insbesondere Misverständnisse und andre üble Folgen verhütet werden. Was es in dieser Beziehung werth ist, hat z. B. jener Bauer erfahren, den es der Rentbeamte bitter entgelten ließ, daß er in einer Zuschrift ihn als „Rindamtman" anredete, und ebenso jener dritte Sohn, dessen Vater in seiner letzten Willensmeinung geschrieben hatte, die zwei älteren Söhne sollen die neue Scheune je zur Hälfte erhalten und der jüngste „die alte gans" (statt: die alte Scheune ganz). Was aber ein Komma werth ist, zeigt man bekanntlich an dem „si omnes consentiunt ego non dissentio", oder an dem Reime: „Es schrieb ein Mann an eine Wand: Zehn Finger hab ich an einer Hand fünf und zwanzig an Händen und Füßen ꝛc." 2) Nicht minder aber stellt sich der Werth des Rechtschreibens darin heraus, daß, wer es kann, ebendamit sich selbst das Zeugnis ausstellt, daß er wohlgeschult sei. Denn wer weiß nicht, wie durch Schreibfehler das Urtheil über die Bildung einer Person herabgestimmt, wie sie in den Augen vieler damit sogar lächerlich und zum Gespötte wird. Jedenfalls wird es nur der Artigkeit eines Dich-

ters wie K. Mayer gestattet sein, die Schreibfehler in den Briefen selbst gebildeter Damen mit dem liebenswürdigen Schmuck der Kornblumen zu vergleichen.

Es war ein großer Uebelstand, daß man lange für diesen Unterricht keinen sichern und geordneten Lehrgang hatte, denn auf diesen kommt hier unstreitig mehr an, als auf die Lehrform. Ueber die letztere ist nicht viel zu sagen; über jenen aber muß der Lehrer im klaren sein. Wenn man auf Stundenplänen und sonst noch jetzt „Dictirtschreiben" statt „Rechtschreiben" zu lesen bekommt, so sieht man an dieser Identification schon ziemlich den alten Fehler, der den Rechtschreibunterricht zum Kreuz des Lehrers machte. Denn durch bloßes Dictiren von Anfang der Schreibfertigkeit an bis zum Austritt aus der Schule, durch ein Dictiren, bei dem man den nächsten besten Stoff nahm ohne Rücksicht auf orthographische Möglichkeit, etwa einen belehrenden (realistischen) oder erbaulichen Stoff wählte in ganz anderer Absicht als rechtschreiben zu lehren, ein Dictiren, bei dem man nicht einmal streng richtig articulirte, bei dem man die Schüler sich nicht einmal ruhig besinnen ließ, sondern zum Schreiben auf Gerathewohl nöthigte, — durch dieses konnte handgreiflich das Ziel des orthographischen Unterrichts nimmermehr erreicht werden.

Sollen wir nun den Lehrgang angeben, wie er in vielen besseren Anleitungen zum Rechtschreibunterricht vorgezeichnet ist, den wir, wenn auch nicht für unverbesserlich, so doch für den richtigen im allgemeinen halten, so möchten wir ihn so bezeichnen, daß zuerst Nachbildung, dann Einprägung und endlich Verständigung zur Aufgabe gemacht wird. Wir stimmen damit zwar denen nicht zu, welche, wenn auch etwa mit der Nachbildung anfangend, auf diese die Verständigung und zuletzt die Einprägung folgen lassen wollen; wir sind aber auch nicht der Meinung, daß auf jeder Stufe nur das eine ausschließlich gelte und das andere ganz ausgeschlossen sei; sondern wir möchten so verstanden werden, daß wir nur das, was auf jeder Stufe das Vorherrschende sein, als die Hauptsache gelten soll, bezeichnet haben. Dieß wird deutlicher werden, wenn wir nun diesen Lehrgang zu begründen suchen und zuletzt über seine Ausführung uns aussprechen werden.

Begründung des Satzes, daß das Rechtschreiben beginnen müße mit der Nachbildung und zwar nicht sowohl des Gehörten als des Gesehenen. Das erstere, das phonetische Rechtschreiben, das Dictandoschreiben, ist der Zeit nach weit das frühere. Wie man sie nach einander hörte, suchte man die Laute eines Wortes sichtbar darzustellen. Darauf gründet sich der alte und bis in die Neuzeit oft wiederholte Lehrsatz: Schreibe, wie du sprichst! oder schreibe, wie man spricht! So oder so gefaßt, mußte man aber endlich ihn aufgeben und ist theilweise so weit von ihm weggekommen, daß man formuliren zu müßen glaubte: Schreibe, wie man nicht spricht! eine Formel, welche mit ihrer Negation am Ende nichts mehr sagt. Es mußte so kommen, denn wo ist der, der ganz und immer so schriftmäßig spricht, daß die genaue schriftliche Darstellung seiner Rede streng orthographisch wäre? Und welche Willkür und Verschiedenheit im Schreiben müßte sich ergeben, wenn man einen Vocal oder Consonanten da so und dort anders ausspricht! Und doch möchte sich die Sache noch leidlich gestalten, wenn wir wenigstens für jeden Laut nur ein Zeichen wie für jedes Zeichen nur einen Laut hätten. Dies haben die orthographischen Puristen vergangener Tage im Sinne gehabt, da sie die Laute auf möglichst wenige Zeichen reducirten, so daß nach ihrer Meinung eine phonetische Orthographie zustande kommen sollte. Aber ihre Arbeit war eine vorübergehende Erscheinung auf dem Gebiete der Sprache; sie konnten ebensowenig für jeden Laut nur ein Zeichen, als für jedes Zeichen nur einen Laut zuwege bringen, und was die Hauptsache ist, die Sprache läßt sich ein für allemal von einzelnen nicht solche Gewalt anthun und aus der alten Bahn allmählicher historischer Entwicklung wegdrängen. Wir haben nun einmal unsere 25 und mehr Buchstaben und diese bleiben uns trotz aller puristischen Versuche und Bemühungen. Aber bei weitem die wenigsten von ihnen können im Schreiben nicht mit

einem andern verwechselt werden, unter den Vocalen fast nur a, o, u und der Diphthong au. Die Volksmundarten und die Nachläßigkeit im gewöhnlichen Sprechen lassen e, ä, ö, ferner i, ü, y, endlich ai, ei, eu, äu ꝛc. schwer von einander unterscheiden. Nicht besser steht es mit den Consonanten, von welchen genau angesehen nur l, m, n, r nie und in keiner Weise verwechselt werden können. Weiter ist zu erinnern an den nun einmal herkömmlichen und nicht durch einen Gewaltstreich aufzuhebenden Gebrauch der Majuskeln, sowie an die Dehnungs- und Schärfungszeichen, welche darum nicht vermittelst des Ohres sicher zu vernehmen sind, weil wir auch viele lange Silben ohne Dehnungszeichen und viele kurze ohne Schärfungszeichen haben. Von einer richtigen Nachbildung der mit dem Gehör vernommenen Worte, schon bei echt deutschen Wörtern, kann somit nur in den wenigsten Fällen die Rede sein, um von den Fremdwörtern, seien sie eingebürgert oder nicht, gar nicht zu reden. Je mehr man dies erkannte, desto eifriger suchte man einen andern Weg, die Schüler zum Rechtschreiben zu führen, und viele verließen nun den Weg der Nachbildung mehr oder weniger und kamen theils auf den Weg der orthographischen Regeln, theils auf den der etymologischen Ableitung und Wortbildung. Mit den Regeln aber gieng die Sache nicht besser als vermittelst des Gehörs. Mag man orthographische Regeln für die Schüler aufstellen und sie ihnen einprägen wie man will; es gilt hier nicht nur vollkommen: „via per praecepta longa", sondern dieser Weg ist auch nichts weniger als sicher. Fast alle diese Regeln, wie viele Ausnahmen erleiden sie, und wie soll der Schüler im einzelnen Falle erkennen, ob hier die Regel eintrifft oder eine Ausnahme stattfindet? Sollen die Schüler die Regeln und die darunter zu begreifenden Wörter auswendig lernen? Man versuche es und sehe zu, wie viel trotz aller Schülerqual in kurzem wieder und allemal wieder vergessen ist. Und wenn eine Ausnahme von der Regel eintritt, weiß dann der Schüler auch immer von selbst, wie er das Wort zu schreiben hat? Ueberhaupt aber vom Wissen zum Thun — welche Kluft ist da zu überschreiten, und wie oft fällt der arme Schüler in diese Kluft! Es mag gelten, daß man am geeigneten Orte eine Regel zu Hülfe nehme; aber das Hauptmittel und sogar das einzige Mittel, rechtschreiben zu lehren, sind sie gewißlich nicht. — Etwas anderes ist es mit der etymologischen Ableitung und Wortbildung. Diese wird, wenn der orthographische Unterricht zum Ziele gelangen soll, wohl nicht entbehrt werden können. Aber ob man damit anfangen könne und dürfe, das ist eine andere Frage. Sie setzt mit Nothwendigkeit wenn auch nicht tiefere grammatikalische Einsicht, doch eine reichere Bekanntschaft mit der Sprache durch Lesen und Schreiben voraus. Wollte man den orthographischen Unterricht so weit hinausschieben, bis diese Bekanntschaft erreicht ist, wie viele Schulzeit wäre dann für ihn noch übrig, und wie wenige Schüler kämen da, um nicht zu sagen zum Ziele, doch nur zur Verhütung der gröbsten Schreibfehler? Von selbst versteht es sich dabei, daß die Schreibung von unzählig vielen Wörtern gar nicht etymologisch erklärt werden kann.

Diese Erwägungen haben schließlich zu dem — man möchte sagen Desperationsgrundsatze geführt, der aber recht verstanden eben doch der allein richtige ist und bleibt: Schreibe nach dem Sprachgebrauche! — Aber wie soll nun der Schüler mit diesem bekannt werden? Nicht anders als vermittelst des Lesens. Das hat unsers Wissens niemand schlagender und überzeugender nachgewiesen als Vormann in seinem Schriftchen: Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin 1840. Das Auge ist das wichtigste Organ für das Rechtschreiben. Erst wenn ich ein Wort gelesen und dabei recht angesehen habe, kann ich es recht schreiben. Bin ich über die Schreibung eines Wortes zweifelhaft, so hilft mir das Aussprechen desselben weit weniger, als die Erinnerung, es da oder dort gelesen zu haben. Man muß das Bild des Wortes in der Einbildungskraft haben und hervorrufen, um es richtig wieder darzustellen. Dies ist so klar und gewiß, daß, wenn auch manche ausschreitende Consequenzen, die daraus gezogen worden sind, angegriffen werden, doch zu verwundern ist,

wie es so lange Zeit gebraucht hat, bis dies zum bestimmten Bewußtsein kam; denn — geübt ist es worden schon lange, ehe man sich des Princips bewußt war. Mit Recht wird hiebei häufig auch auf die Taubstummen hingewiesen, welche bei einigermaßen gutem Unterricht leichter und sicherer zum Rechtschreiben gelangen, weil sie die Worte gesehen, nicht durch das Ohr, sondern durch das Auge in sich aufgenommen haben und das Bild derselben nun vermittelst ihrer Einbildungskraft reproduciren. Diese Reproduction des Wortbildes verstehen wir unter der Nachbildung. Es kann somit nicht anders sein, wenn nicht zahllose Schreibfehler gemacht und zur Gewohnheit werden sollen, als daß mit dieser Nachbildung der Anfang im Rechtschreiben gemacht wird. Sie besteht neben den grundlegenden Uebungen beim Schreiblesenunterrichte in Abschreiben, worüber wir später uns weiter äußern werden.

Das andere, was bei dem orthographischen Unterrichte noth thut, um das Ziel zu erreichen, ist die Einprägung. Das Abschreiben allein, so dienlich es im Anfange und theilweise auch im Verlaufe dieses Unterrichts sich erweist, reicht der Erfahrung gemäß nicht aus, und alle, welche diesen Unterricht jetzt auf das Abschreiben beschränken wollen, wie es früher mit dem Dictiren geschah, bleiben auf halbem Wege stehen. Es kann nämlich beim bloßen Abschreiben nicht verhütet werden, daß ein Schüler nur Buchstaben für Buchstaben ansieht und nachbildet, das Wort aber als Ganzes nicht ins Auge faßt, das Bild desselben von selbst sich nicht einprägt und somit im nächsten Falle, wenn er ein schon oft abgeschriebenes Wort, ohne es vor Augen zu haben, schreiben soll, es doch falsch schreibt. Nicht das Ansehen genügt, sondern eine deutliche, bewußte Anschauung thut noth. Ueberdies wird durch das bloße Abschreiben der Umfang der orthographischen Erkenntnis des Schülers gewöhnlich zu wenig erweitert. Zwar mag bei dem Abschreiben aus der Fibel, dem Lesebuch, den biblischen Historien ꝛc. eine schöne Zahl von Wörtern vor das Auge und auf die Tafel des Schülers kommen; nichts desto weniger entgehen ihm sehr viele Wörter, weil sie eben einmal in den aufgegebenen Abschnitten nicht vorkommen, während manche andere schon hundertmal geschriebene Wörter immer wieder zu schreiben sind und dadurch die Zeit für Nöthigeres und Besseres verloren geht. Die Einprägung hat darum in einem stets sich erweiternden Gesichtskreise zu geschehen. Für die Einprägung selbst hat man seit alter Zeit das Buchstabiren als ein Hauptmittel erklärt, und auch heute noch wird niemand behaupten, daß es in orthographischer Hinsicht unnütz sei. Aber wenn man aus dem Buche Wort für Wort buchstabiren läßt, so bleibt es immer zweifelhaft, ob wie beim Abschreiben eben Buchstabe für Buchstabe beinahe gedankenlos ausgesprochen oder ob das Bild des ganzen Wortes in die Seele aufgenommen werde; und sofern bei dem Abschreiben doch mehr Selbstthätigkeit des Schülers stattfindet als bei diesem Buchstabiren, dürfte jenem noch der Vorzug vor diesem zuzuerkennen sein. Zweckmäßiger erscheint das sogenannte Kopfbuchstabiren, jedoch selbstverständlich nur solcher Wörter, welche nicht zu lange vorher gelesen, und darum noch frisch im Gedächtnis sind. Da prägt sich doch das ganze Wort ein, und es findet eine Reproduction desselben, wenn auch nicht durch das Schreiben, doch vermittelst der Sprachorgane statt. Es geht aber auch damit viele Zeit verloren, wenn man alle Wörter eines Lesestückes vorspricht und aus dem Kopfe buchstabiren läßt, also eine große Zahl von Wörtern, welche für die Schüler längst keine Schwierigkeit mehr haben. Wäre es da nicht besser, der Lehrer ließe die Schüler das Buch aufschlagen, machte bei Wörtern, die noch fehlerhaft geschrieben werden könnten, die Schüler auf die Rechtschreibung aufmerksam und ließe diese sodann zuerst abschreiben und nachher auch ohne Buch aus dem Kopfe schreiben? Damit kommt man um ein gutes weiter in dem Gebiete der Sprache, und das Bild des Wortes prägt sich dabei fester und sicherer ein. Hierin muß aber doch eine Ordnung und ein Stufengang sein, und zwar in anderer Weise als beim Schönschreiben oder beim grammatischen Unterrichte. Wir müßen die Wörter orthographisch eintheilen. Da erscheint fürs erste eine große Zahl meist einsilbiger Wörter,

welche nicht flectirt, also auch immer gleich geschrieben werden, Interjectionen, Präpositionen und Conjunctionen, eine Anzahl Adverbien, womit auch die, wenn gleich flexibeln, Artikel zusammen genommen werden dürften. Die Rechtschreibung von diesen wird zuerst einzuprägen sein, und zwar mit Hülfe des Buches. Auf diese folgen die Wörter mit Majuskeln, auch anfangs einsilbige, nach und nach zwei- und mehrsilbige. Wollten wir auch in der Theorie Grimm gerne zustimmen, daß nur die Nomina propria, die ersten Worte des Satzes und der Verszeile eine Majuskel haben sollten: so ist es eben einmal Herkommen im Deutschen, daß diese auch bei den Hauptwörtern und bei allen anderen substantivisch gebrauchten Wörtern, sowie bei den persönlichen Fremdwörtern, welche bei Anreden gebraucht werden, angewendet wird, und die Schule kann und darf dies nicht ändern, weil sie keine Akademie ist und die Schüler, wenn sie die Majuskel nicht nach dem Herkommen zu gebrauchen wüßten, für schlecht unterrichtet gehalten würden. Bei dieser Einprägung des Gebrauchs der Majuskel dürfte aber eben dieser Stufengang eingehalten werden, daß außer den Anfangsworten zuerst die eigentlichen Substantive, sodann die anderen substantivisch gebrauchten Wörter und die bei Anreden gebrauchten persönlichen Fürwörter vorgenommen würden, wenn man es nicht vorzieht, die beiden letzteren für die dritte Stufe aufzuschieben. An diese können sich auch einfach zusammengesetzte Substantive anreihen. Endlich kommen die Wörter mit Nachsylben, mit Vorsylben und mit Vor- und Nachsylben, und es ist ebenso leicht als nöthig, diese von den Hauptsylben zu unterscheiden und bald besonders schreiben zu lassen, bald in Verbindung mit der Hauptsylbe.

Wenn nun auf diese Weise eine bedeutende Anzahl der gewöhnlich vorkommenden Wörter orthographisch eingeprägt ist, so ist damit der Rechtschreibeunterricht doch noch nicht am Ziele. Es muß auf dritter Stufe die Verständigung folgen, nicht sowohl daß der Schüler weiß, warum er ein Wort so und nicht anders schreiben soll, denn bei den meisten Wörtern wissen wir Lehrer selber es nicht (usus est tyrannus), sondern damit der Schüler in schwierigeren Fällen durch Nachdenken sich selbst zu helfen wisse. Man mag hieher, wie oben gesagt, den substantivischen Gebrauch von Zeitwörtern, Eigenschaftswörtern u. a. rechnen; es kommen aber noch besonders in Betracht die gleichlautenden Wörter, und unter ihnen nicht nur „das" und „daß", „in" und „ihn", „im" und „ihm", sondern auch unzählige andere. Wenn da kein Schreibfehler vorkommen soll, so muß die Bedeutung dieser Wörter dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, vielleicht auch die Wörtergattung, zu der sie gehören. Endlich ist auch der Declination, Comparation und Conjugation zu gedenken, durch welche manche Wörter orthographisch mehr oder minder abgeändert werden, insbesondere der Zeitwörter starker Form, vollends gar, wenn sie im Conjunctiv oder Optativ stehen, und der damit zusammenhängenden Ableitung von Wörtern und mannigfaltigen Wortbildung. Ohne Kenntnis der Bedeutung solcher Wörter, ihrer Ableitung und ihrer allmählichen Wandelung wird man es wohl schwerlich zu einem vollständigen Rechtschreiben bringen.

Noch besondere Erwähnung gebührt hier der Interpunction. Wenn gleich schon beim Nachbilden und Einprägen darauf zu sehen ist, daß alle Interpunctionen pünctlich, wie sie im Buche stehen, gesetzt werden, und damit eine Gewöhnung an ihren richtigen Gebrauch, etwa auch eine dunkle Vorstellung von ihrer Bedeutung erzielt wird: so wird doch niemand ohne einen, wenn auch schwachen Einblick in die Satzlehre sie immer richtig anzuwenden im Stande sein. Die Schüler müßen zu diesem Behufe Hauptsätze und Nebensätze von einander, beim Hauptsatz den Urtheilssatz (Aussagesatz), den Fragesatz und Ausrufsatz, den Befehls- oder Heischesatz, beim Nebensatz zwar nicht seine verschiedenen grammatischen Arten, aber doch seine Stellung vor, zwischen oder hinter dem Hauptsatze unterscheiden lernen; ebenso müßen sie die gleichartigen Satzglieder, welche durch ein Komma statt einer copulativen Conjunction an einander gereiht sind, und den Unterschied zwischen copulativen, adversativen und causalen Conjunctionen kennen lernen, wozu jedoch nicht eine gedächtnismäßige Aufzählung derselben

dient, sondern eine Einsicht in den Sinn und die Bedeutung der Sätze, in welchen sie Anwendung finden. Damit ergiebt sich der richtige Gebrauch der verschiedenen Interpunctionszeichen, auf welchen näher einzugehen hier nicht der Ort ist. Die Interpunctionsregeln gehören in die Grammatik und würden in diesem Werke einen besondern Artikel in Anspruch nehmen.

Ueber die Ausführung dieses Lehrgangs fassen wir uns möglichst kurz, nachdem bisher schon manche Andeutungen darüber gegeben worden sind. Die Nachbildung beginnt schon mit dem ersten Schreibleseunterrichte, indem der Lehrer einen vorgesprochenen Laut nach dem andern an die Tafel schreibt, die Schüler ihn schreiben und so allmählich eine Sylbe, ein Wort entsteht. Bald schreiben die Schüler kleine Wörter aus der Fibel ab und sprechen sie zugleich aus. Darauf folgt das Abschreiben einzelner Wörter von der Druckschrift und dann das Abschreiben von kleinen Sätzen. Diese Sätze, welche zum Schreiben aufgegeben werden, sind aber wohl auszuwählen, damit jetzt schon ein angemessener Stufengang in die Sache komme. Zu warnen ist hiebei davor, daß dieses Abschreiben nicht als bloßer Zeitvertreib für die Kleinen angesehen, sondern dabei mit aller Genauigkeit verfahren werde. Unzählige Schreibfehler kommen auch bei Erwachsenen nur aus einer angewöhnten Nachläßigkeit, welche zum Theil schon auf der ersten Stufe des Schullebens ihre Wurzel hat und nachher nur schwer zu überwinden ist. Darum muß der Lehrer alles abgeschriebene genau durchsehen, alle Fehler anstreichen, aber nicht selber verbessern, sondern von dem Schüler mit Hülfe des Buchs verbessern lassen, damit sich diesem das Wortbild stärker einpräge, und er darf nicht nachlassen, bis auch der geringste Fehler verbessert und die Schrift ganz fehlerfrei geworden ist. Dann lasse er das Geschriebene laut lesen, damit es noch tiefer sich einpräge. So ist es mit allem und jedem Abschreiben zu halten. Sind die Schüler zu einiger Sicherheit und Fertigkeit auf diesem Wege gelangt, so mag auch auswendig geschrieben werden, sei es was der Schüler gut ins Gedächtnis sich eingeprägt hat, denn er hat mit dem Ganzen auch die einzelnen Wortbilder sich eingeprägt; sei es, was unmittelbar zuvor zu wiederholten malen gelesen ist und nun von dem Lehrer langsam vorgesprochen wird, womit etwa das kalligraphische Taktschreiben verbunden werden kann. Es ist dies auch Nachbilden, Reproduction des mit dem innern Auge geschauten Wortbildes. Ein anderes „Dictiren" aber ist auf dieser Stufe nur zum Schaden. Auch bei der Schulprüfung sollte dieses nicht vorkommen, nicht nur weil sonst ein ungerechtes Urtheil über den Stand der Schule entstehen kann, sondern auch weil der Lehrer, damit den Kleinen ein wenig Dictirtschreiben nicht ungewohnt sei, sich veranlaßt fühlen könnte, um der Prüfung willen den richtigen, streng methodischen Weg zu verlassen.

Bei der Einprägung ist das Aufschreiben die Hauptsache. Mag man buchstabiren lassen, so begnüge man sich nur nicht damit, daß es mündlich richtig geschehen ist. Dieses allein hilft wenig; sondern jedes minder gewöhnliche oder schwierigere Wort sollte alsbald, wenn es buchstabirt ist, auch geschrieben werden. Die meist einsilbigen nichtflexibeln Wörter sucht der Lehrer mit den Schülern in einem Lesestücke der Fibel auf, macht auf ihre Schreibung aufmerksam und läßt sie sodann schreiben. Auch hier muß dann genau nachgesehen und darf nicht geruht werden, bis alles nach dem Buche von den Schülern vollständig berichtigt ist. Für die Einübung der Majuskel bei den Substantiven (und bei anderen substantivisch gebrauchten Wörtern) thut eine einfache Kennzeichnung der Substantive im Unterschied von Verben und Adjectiven noth; aber es genügt nicht, daß die Substantive immer allein geschrieben werden, sondern sie sind, damit ihr Unterschied zum deutlichen Bewußtsein komme, in Verbindung mit anderen Wörtern zu schreiben. Dazu dient eben wieder die Fibel, in welcher sie im Satze vorkommen. Nichts destoweniger ist es auch nöthig, diese Wörter aus der Fibel herausschreiben, so zu sagen eine Sammlung von Substantiven aufschreiben zu lassen. Dabei wird es räthlich sein, die abgeleiteten vorerst noch

beiseite zu lassen und auf die Stufe der Verständigung aufzuschieben. Das Aufschreiben der Vor- und Nachsylben hat kaum eine Schwierigkeit; um so mehr liegt daran, die Hauptsylben hervorzuheben und durch Aufschreiben einzuprägen. Darf man nun auf dieser Stufe auch dictiren? Wir antworten auf diese Frage mit dem neuerdings oft ausgesprochenen Worte: „Es ist besser, Fehler zu verhüten als zu verbessern." Deswegen darf nichts geschrieben werden, als wovon die Schüler schon ein Wortbild in sich haben. Sätze mit solchen Wörtern, Sätze, welche nicht zu lange vorher gelesen worden sind, mögen daher auch Dictando geschrieben werden (natürlich immer nur in kurzen Zeitabschnitten — allerhöchstens ½ Stunde lang — und so, daß genaues Aufmerken vom Schüler verlangt, also das Dictiren nicht mehrmals wiederholt wird), theils damit diese Wörter sich stärker den Schülern einprägen, theils damit der Lehrer von Zeit zu Zeit über den Erfolg seines Unterrichts sich überzeuge. Ein anderes Dictiren ist unseres Erachtens durchaus unstatthaft, weil es zum Schreiben aufs Gerathewohl veranlaßt, das anerkanntermaßen nicht immer wohl gerathen kann. Noch schlimmer aber ist die früher beliebte Art, den Schülern zu größerer Befestigung in der Orthographie fehlerhaft geschriebene Sätze zum Besser- und Richtigschreiben vor die Augen zu geben (Baumgarten u. a.). Denn dadurch werden sie nur verwirrt und ins Schwanken gebracht, und ehe man sichs versieht, hat das vor Augen stehende und scharf angesehene fehlerhafte Wortbild sich in die camera obscura ihres Kopfes eingeprägt, aus der es nicht so leicht mehr zu entfernen ist. Dies dürfte auch seine Anwendung finden auf die Sitte, sei es aus Bequemlichkeit, sei es um Zeit zu ersparen, von Schülern die Schreibfehler anderer corrigiren zu lassen.

Auf der Stufe der Verständigung endlich kann einige grammatikalische Unterweisung nicht entbehrt werden. Schon der substantivische Gebrauch von Eigenschafts-, Zeit- und anderen Wörtern nöthigt theils zum tieferen Eingehen auf die verschiedenen Wörterclassen, theils zum Construiren des Satzes. Etymologische Uebungen sind sodann nöthig bei der Ableitung der Wörter in Declination, Comparation und Conjugation: ja es sollten nach und nach ganze Wörterfamilien gebildet werden. Aber alles das hat mit Hülfe des Buchs zu geschehen, und was mündlich durchgemacht ist, muß nachher geschrieben werden. Wir meinen aber nicht, daß ganze Declinationen und Conjugationen zu schreiben seien, was zum mindesten für das Rechtschreiben ohne Werth wäre; sondern nur, daß diejenigen Formen, welche bei dem Rechtschreiben von Bedeutung sind, herausgehoben und theils einzeln theils im Satze geschrieben werden sollen. Auch was aus der Syntax um der Interpunction willen den Schülern zu zeigen ist, soll nur am Lesestücke geschehen. Hier kann man die verschiedenen Sätze unterscheiden lehren und dabei sind die Schüler auf die Interpunctionen, die deswegen gesetzt sind, aufmerksam zu machen. Können diese einmal den Grund angeben, warum hier dieses und dort jenes Satzzeichen steht, so sind sie auch auf dem Wege, diese selber richtig zu setzen. Daß dabei bald das Abschreiben, bald das Dictiren von zuvor gelesenem allmählich auch von anderem Stoffe fortzusetzen ist, wenn nur kein noch nicht bekanntes Wort darin vorkommt, bedarf kaum der Erwähnung. Es sollte übrigens der eigentliche Rechtschreibunterricht in Volksschulen bis zum Ende der Schulzeit fortgesetzt und das Rechtschreiben nicht bloß im Aufsatzschreiben noch geübt werden. Denn bei diesem ist die geistige Thätigkeit des Schülers so mannigfacher Art, daß leicht das Rechtschreiben über dem Stoffe, der zu bearbeiten ist, und über seiner sprachlichen Darstellung, wohl auch über der kalligraphischen Sorgfalt in Nachtheil kommt und der Erfahrung gemäß der Schüler leicht durch das Aufsatzschreiben in Nachlässigkeit und Fehler gegen die Orthographie geräth, die ihm, wenn nicht eine besondere Rechtschreibstunde gegeben wird, lebenslang anhängen können. Die Correctur der orthographischen Arbeiten sollte hier wie auf den vorhergehenden Stufen immer so geschehen, daß der Lehrer bloß die Fehler anstreicht, der Schüler aber selbst nach dem Buche sie zu verbessern hat.

Stockmayer.

Schreiweinen, s. Weinen.

Schüchternheit, s. Blödigkeit.

Schüler, Arten von. Als solche sollen hier besprochen werden: Novizen; einheimische und auswärtige Schüler; Hospiten oder Extraneer; Schüler andern Glaubensbekenntnisses, namentlich Juden.

Novizen. Man versteht darunter die neu in die Schule Aufgenommenen (vgl. d. Art. Aufnahme). Es bleibt zu erörtern, welche Rücksicht den Novizen nach ihrer Aufnahme zu widmen sei. Es versteht sich, daß ihnen seitens der Schule eine detaillirte Einweisung in den Schulorganismus und von den einzelnen Lehrern in die Arbeitsweise und Arbeitseinrichtung gegeben werden muß. Je mehr der Lehrer im Laufe des Unterrichts diese Aeußerlichkeiten, in denen sich das Schulleben täglich bewegt, als bekannt bei seinen Schülern voraussetzen kann, desto leichter begegnet es ihm, daß er es versäumt, den Novizen die erforderliche Erklärung zu geben und daß sie sich daher darauf angewiesen sehen, sich besonders da, wo mehrere Jahrgänge in einer Classe beisammen sind, bei ihren Mitschülern Rath zu erholen. Hierdurch gerathen befangene oder ungeschickte Knaben oft von vornherein in eine üble Lage, andre erhalten diesen Rath von solchen, die sich bereitwillig an sie herandrängen, aber nicht eben immer zu den Besten und Ordentlichsten gehören. Man vgl. die herrliche Erzählung in „Tom Browns Schuljahre, bearb. von Wagner" S. 90 ff. Neben der Anweisung des Lehrers ist es aber ganz zweckmäßig, daß die Hülfe der älteren und besseren Schüler in Anspruch genommen werde, um die neuen in die Ordnung einzuführen, und daß einem solchen zuverlässigen Schüler etwa zwei oder drei zugetheilt werden, welche er in den ersten Wochen in die Arbeitsordnung einweist, denn diese specielle und persönliche Einwirkung führt viel leichter zum Ziele, als die allgemeinen Vorschriften des Lehrers, während andrerseits die Aelteren durch das Vertrauen geehrt und getrieben von dem natürlichen Hange, andere zu belehren, eine solche Sorge sehr gern übernehmen.

Ein andrer Punct betrifft die Beschützung der Novizen vor Unbill seitens der älteren Schüler. Manche Roheit der früheren Zeit ist der humanen Zeitströmung gewichen, und das Prellen, welches nicht bloß in England ein Tom Brown mit seinen Gefährten in Rugby (a. a. O. S. 127) erfahren, sondern auch in Deutschland in vielen Schulen geübt worden ist, mag nur noch selten vorkommen, das Spießruthenlaufen, wie bei den Soldaten abgeschafft, so auch aus den Schulen verschwunden sein. (Vgl. d. Art. Pennalismus. D. Red.) Jedenfalls ist derartigen Roheiten mit aller Energie entgegenzutreten. Aber es giebt wohl auch feinere und darum nicht minder unsittliche Anforderungen, die an Novizen gestellt werden, z. B. ein Einkaufen durch Beiträge in eine Kasse, deren Inhalt dann vertrunken wird u. a., Uebelstände, gegen die nicht weniger mit Entschiedenheit aufzutreten Sache des Lehrercollegiums sein muß, während man harmlose und ungefährliche Späße, in denen die Unbekanntschaft der Neuen mit den Verhältnissen benutzt wird, leicht dulden wird.

Wichtiger ist die Beurtheilung der Novizen. Nicht jeder Lehrer besitzt den Scharfblick, um gleich zu erkennen, was von dem Neuankommenden zu halten. Es gilt also sich nicht durch den äußeren Schein von vornherein für oder gegen ihn einnehmen zu lassen und zugleich die Neuheit der Verhältnisse in Rechnung zu ziehen. Leichtbewegliche Naturen finden am Neuen Gefallen und bestechen durch das Interesse, welches sie den neuen Verhältnissen entgegenbringen, während der weitere Erfolg lehrt, daß es ihnen an der nöthigen Ausdauer fehlt; schüchterne und ungeschickte erscheinen viel schwächer und unbrauchbarer, als sie sind, und wollen mit besonderer Nachsicht behandelt sein, damit ihnen der Uebergang in die neue Ordnung nicht unnöthig erschwert werde; manche langsame Naturen, die bei der ersten Besprechung eines Gegenstandes sich ganz unfähig zeigen, für die der Unterricht fast erfolglos zu sein scheint, beweisen bei der wiederholten Behandlung, daß die erste den etwas spröden Boden gelockert und zur Aufnahme geschickt gemacht hat, so daß nun die Kenntnis um so fester und

sicherer haftet, und überholen nicht selten die leichtfassenden, aber ungründlichen Naturen. Kurz der Lehrer wird in seinem Urtheil Vorsicht zu beweisen haben. Das Zeugnis der früheren Schule, wenn der Schüler eine solche besucht, die Urtheile der Eltern können ihm einen vorläufigen Anhalt für die Beurtheilung geben; doch möge er sich dadurch nicht allzu sehr bestimmen lassen, sondern den Blick für die eigene Beobachtung frei halten, namentlich bedenken, wie oft und leicht das Urtheil der Eltern parteiisch gefärbt ist.

Besondere Schwierigkeiten bereiten diejenigen Schüler, welche die Anstalt wechseln, um auf einem andern Boden, unter andern Verhältnissen einen neuen Anfang zu machen und einen Anlauf zum Bessern zu nehmen. Für dieselben bestehen besondere Vorschriften, die in dem Art. Aufnahme Erwähnung gefunden haben. Wir tragen hier zwei nicht unwichtige Verordnungen des preußischen Cultusministers und des Schulcollegiums der Provinz Brandenburg nach. Nach denselben dürfen Schüler, welche von Anstalten gleicher Kategorie kommen, nicht in eine höhere Classe gesetzt werden, als die, in welcher sie bis dahin gewesen oder in welche sie nach ihrem Zeugnisse versetzt worden sind, wenn nicht zwischen dem Abgang von der früheren und der Aufnahme in die neue Schule eine Zeit der Privatvorbereitung von mindestens einem halben Jahre liegt. Die Aufnahme eines verwiesenen Schülers darf aber nicht eher erfolgen, als bis der Director mit dem Vorsteher der Anstalt, aus welcher er entfernt worden ist, über die Ursachen der Entfernung und über die Mittel zu seiner Besserung sich in Vernehmen gesetzt hat. Er ist, sobald man sich überzeugt, daß er sich nicht ernstlich bessern will, zu entlassen; die Lehrer der Classe, in welche er gesetzt worden ist, sind besonders zu beauftragen, ihn mit strenger Aufmerksamkeit zu beobachten. (Wiese, d. höhere Schulwesen. S. 635 u. 637 u. Instr. f. d. Direct. d. höh. Unterrichtsanst. d. Pr. Brandenburg §. 10). Allerdings ist Vorsicht bei der Aufnahme solcher Schüler besonders nöthig; denn es ist nicht selten und auch leicht erklärlich, daß dieselben auf der neuen Schule ihr früheres leichtsinniges Leben fortsetzen; sie glauben zunächst sich bei ihren neuen Mitschülern durch Renommiren in eine Achtung setzen zu müßen, die sie sich durch wissenschaftliche Leistungen nicht erwerben können, und meinen auch leicht, in den neuen Verhältnissen eine gute Gelegenheit zu haben, ihrer Trägheit und Genußsucht nachzuhängen, ehe das Kerbholz auch hier voll sei. Dies ist der Grund, warum es keinem Director verdacht werden kann, wenn er, namentlich in die oberen Classen, nicht gern einen verwiesenen Schüler aufnimmt, weil nicht bloß die Leichtfertigen mit einer merkwürdigen Schnelligkeit in ihm einen Gesinnungsgenossen wittern und sich an ihn anschließen, sondern er auch selbst nicht selten ganz neue Unsitten aufbringt, auch seinen neuen Lehrern gegenüber noch nicht in dem Pietätsverhältnis steht, welches die älteren Schüler vor mancher Ungebühr, namentlich in ihrem Verhalten gegen die Lehrer selbst zurückhält. Es muß dann eben der Director seine eigene Classe kennen, ob sie nach ihrer augenblicklichen Zusammensetzung die Aufnahme eines bedenklichen Individuums verträgt. Daneben darf er aber auch die Rücksicht auf den jungen Menschen, um den es sich handelt und den es gilt auf den rechten Weg zu bringen, nicht außer Acht lassen. Denn dies ist die andere nicht minder wichtige Seite, welche in der obigen Verfügung zu sehr zurücktritt. Wie schwer es auch ist, alte Gewohnheiten abzulegen, ein neues Leben anzufangen, man wird zunächst anzunehmen haben, daß die meisten derartigen Schüler, durch die Strafe der directen oder indirecten Verweisung aus ihrem Leichtsinn aufgerüttelt, durch die Bitten und Ermahnungen der Ihrigen gerührt, mit guten Vorsätzen in die neue Lehranstalt übergehen, und wird ihnen daher in diesem Bestreben bereitwillig entgegenkommen müßen. Hier wird es nun wichtig sein, daß die Lehrer den Neuankommenden, sobald er guten Willen zeigt, namentlich vor seinen Mitschülern nicht durch Mistrauen kränken und entmuthigen, und daß, wo ein Mistrauen nothwendig erscheint, es nicht das des polizeimäßigen Aufpassens, sondern dasjenige schmerzliche Mistrauen sei, welches aus der Kenntnis der Schwachheit menschlicher Vorsätze hervorgeht. Denn wenn ein unzeitiges Lob oft mehr schadet, als ein ungerechtfertigter Tadel, so wirkt

ein ungerechtes Mistrauen gewöhnlich schlimmer, als ein unverdientes Vertrauen. Dabei ist es nun freilich nothwendig, daß man selbst an die Aufgabe, welche dem jungen Menschen gegenüber entsteht, nicht ohne diejenige Hoffnung und das Gottvertrauen geht, welche den rechten Erzieher immer beseelen müßen, seinem Wirken die rechte Freudigkeit geben, seinen Worten den Ausdruck der theilnehmenden Liebe verleihen. Man bedenke, wie oft ein junger Mensch, der durch Leichtsinn oder durch Schlaffheit oder durch Widerspruchsgeist sein Verbleiben in den bisherigen Verhältnissen unmöglich gemacht hatte, sich gleich einer in einen andern Boden versetzten Pflanze unter andern Umgebungen zu einem tüchtigen, strebsamen Menschen ausgebildet hat, indem es oft nur darauf ankam, ihn aus dem alten Geleise, aus dem er selbst nicht herauszukommen vermochte, herauszubringen und in eine neue Richtung zu weisen, ihn aus den Banden leichtfertiger Genossen, die wie Kletten an ihm hiengen, zu befreien, oder ihm durch eine neue Aufgabe einen kräftigen Anreiz zu geben oder seine lebhafte, energische Natur für das Gute zu gewinnen. Erwägt man zugleich, wie viel Schuld oft die äußeren Verhältnisse tragen, so wird man den Ausspruch manches Lehrers, wenn auch nicht gerechtfertigt, so doch erklärlich finden, er wolle nichts von den Antecedentien seiner Schüler wissen, um ihnen möglichst unbefangen gegenüberzustehen. — So fassen wir das Gesagte dahin zusammen: Denen, welche nur die Anstalt wechseln, aber nicht ihren Lebenswandel ändern wollen, trete man sofort mit aller Entschiedenheit entgegen; denen aber, die zeigen, daß sie einen bessern Weg einzuschlagen beabsichtigen, komme man mit Liebe und Vertrauen entgegen, nehme sich ihrer mit besonderer Sorgfalt an, stelle ihnen sittliche und wissenschaftliche Aufgaben, die, weil von Vertrauen eingegeben, auch anreizen, dasselbe zu rechtfertigen, und so zur Stärkung der sittlichen Kraft beitragen.

Einheimische, auswärtige Schüler. Die Einheimischen haben in ihrer Familie den natürlichen Grund und Boden, auf dem die Erziehung erwachsen soll. Es ist Pflicht der Schule, diesen auch während der Schulzeit mindestens gleich berechtigten Factor an dem Werke der Erziehung als solchen anzuerkennen und sich mit ihm in freundliche Beziehung zu setzen, damit von beiden Seiten in möglichst gleichem Sinne gewirkt werde; doppelt hat sie sich, soweit es ihre eigene Aufgabe irgend erlaubt, zu hüten, in Collision mit der Familie zu gerathen; aber sie hat auch die Pflicht, von dem Hause zu verlangen, daß ihre Auctorität respectirt werde. Früher wo auch die höheren Schulen in der entschiedensten Abhängigkeit von der städtischen Bevölkerung standen, fügten sie sich dem elterlichen Belieben oft mehr, als es ihre eigene Aufgabe vertrug, und diese mußte darunter leiden. Heute, wo diese Abhängigkeit eine sehr geringfügige ist, wo überdies vielfach die Ueberfüllung der Schule ein strammes und gleichförmiges Regiment nöthig macht, da ist umgekehrt die Schule in der günstigen Lage, ihre Bedingungen an das Haus in ziemliche Ausdehnung stellen zu können, glaubt sich aber auch schnell berechtigt zu der Alternative: entweder füge dich, oder verlaß die Schule. Es ist eine günstige Lage, weil es unter diesen Umständen der Schule leichter wird, das, was zur Förderung des Unterrichts nothwendig ist, zu erreichen, namentlich einen regelmäßigen, nicht durch allerhand kleine Familienfeste unterbrochenen Schulbesuch zu erlangen, ferner auch die Hindernisse, welche sich ihrer erziehlichen Aufgabe entgegenstellen, zu beseitigen oder wenigstens zu vermindern. In Puncten nun, über die eine vernünftige Pädagogik nicht in Zweifel ist, in denen aber leichtsinnige oder schwache Eltern ihren Kindern zu leicht zu ihrem eignen Schaden nachgeben, z. B. in der frühzeitigen Theilnahme an öffentlichen Vergnügungen, sei es activ, oder, was ebenso verderblich ist, als gaffende Zuschauer, möge daher die Schule von dieser Gunst der Verhältnisse Gebrauch machen und ihre Forderungen stellen, deren Berechtigung sie dann von dem größeren und vernünftigeren Theile der Eltern hoffen darf anerkannt zu sehen; dadurch wird sie zugleich der Schwachheit vieler Eltern ihren eigenen Kindern gegenüber entgegenarbeiten. Sie möge sich aber hüten, in dieser Be-

ziehung zu weit zu gehen, und, indem sie der Entscheidung der Familie auch in Puncten, die mehr der häuslichen Erziehung angehören, vorgreift, sich überhaupt der freudigen Mitwirkung dieses wichtigen Factors zu berauben. Vielleicht wird manchem Collegium heute nicht mit Unrecht der Vorwurf gemacht, daß es diese Rücksicht auf die Eltern allzu sehr aus den Augen setze.

Außer den einheimischen Schülern befindet sich aber auf den höhern Lehranstalten natürlich auch eine sehr beträchtliche Zahl auswärtige, und es fragt sich mit Recht, wer für diese die Sorge der häuslichen Beaufsichtigung, Pflege und Erziehung übernehmen solle. Daß eine solche namentlich für das Knabenalter erforderlich, daß sie nur unter günstigen Verhältnissen für das Jünglingsalter entbehrlich sei, wird vom Standpunct der allgemeinen Pädagogik als unzweifelhaft gelten. Aber die angewandte Pädagogik findet gerade in diesem Puncte große Schwierigkeit. Die Behörden stellen mehr oder weniger ausgedehnte Forderungen (Wiese, Verordn. I. 157 ff.). Der Director hat seine Zustimmung zu der Unterbringung eines auswärtigen Zöglings zu geben und ungeeignete Pensionen zu verbieten; ihm muß daher die Wohnung jedes Schülers, sowie jeder Wechsel derselben angezeigt werden; die Wohnung in einem Wirthshause oder die Kost an einer öffentlichen Wirthstafel zu nehmen ist verboten. Dies sind nothwendige und leicht zu befolgende Bestimmungen. Wenn aber weiter verlangt wird, daß jeder Schüler einem tüchtigen Aufseher zu übergeben sei, der über seinen Privatfleiß und sein sittliches Betragen außer der Schule eine ernste und gewissenhafte Aufsicht zu führen habe, so deuten die wiederholt in den Programmen darauf bezüglichen Bemerkungen zur Genüge darauf hin, wie schwierig die Ausführung dieser Bestimmung in der Wirklichkeit ist. In mittleren und kleinen Städten ist die Anzahl derjenigen Familien, die jenen Bedingungen entsprechen, und sich zur Uebernahme von Zöglingen bereit finden lassen, nur gering, abgesehen von dem Kostenpuncte, der viele Eltern hindert, mehr als Miethe und einfachstes Kostgeld für ihre Söhne aufzubringen. Nun recrutiren sich unter gewöhnlichen Verhältnissen die Schulen meistentheils aus nahe gelegenen ländlichen Orten oder Nachbarstädten, so daß die Schüler selbst sich immer noch leicht an die eigene Familie anlehnen und dieselbe ab und zu während des Sonntags besuchen können, umgekehrt die Eltern öfter die Söhne aufzusuchen Gelegenheit finden und über ihr Leben und Treiben sich an Ort und Stelle zu erkundigen vermögen. Unter solchen Umständen wird es eher zulässig sein, daß dergleichen Schüler ihren Aufenthalt im Hause schlichter, aber ordentlicher Handwerker nehmen, die freilich keine Auctorität für dieselben sein, keine besondere erziehliche Einwirkung äußern werden, aber doch verhindern können, daß gröbere Excesse vorkommen; dabei bleibt nicht ausgeschlossen, daß ein Wechsel der Pension seitens der Schule verlangt werde, wenn es sich zeigt, daß der junge Mensch einer kräftigen Leitung, einer entschiedenen Beaufsichtigung bedarf. Vortrefflich führt Flashar in d. Art. Pensionat, auf den überhaupt verwiesen werden muß, aus, wie gerade in diesen Verhältnissen ein Misbrauch der Freiheit, zu welchem sie so viele Veranlassung zu bieten scheinen, seltner ist, als man fürchten sollte (S. 843).

Außerdem sind, um unbemittelten Eltern eine geeignete Wohnung für ihre Söhne zu gewähren, mit manchen Anstalten theils von Alters her bestehend, theils wieder hergestellt, theils neu eingerichtet, Alumnate (in Württemberg vorzugsweise Pensionate genannt) verbunden, welche einer beschränkten Anzahl von Zöglingen gegen einen mäßigen Preis Wohnung und Beköstigung bieten und unter Aufsicht eines oder mehrerer Anstaltslehrer stehen. Allerdings reichen diese Anstalten, da sie nur vereinzelt existiren, für das Bedürfnis nicht zu. Auch weist Flashar a. a. O. (S. 847) ausführlich nach, welche erhebliche Mängel mit diesen, wohl etwas einseitig Kosthäuser genannten, Einrichtungen verbunden sind, so daß sie nur als ein dürftiges Surrogat der Erziehung und Pflege angesehen werden können, die man dem aufwachsenden Knaben und Jünglinge wünschen muß. Der Erfolg wird auch nur insofern einigermaßen gesichert, als

der Ausschluß leichtsinniger oder bedenklicher Elemente dadurch erleichtert ist, daß die Aufnahme als ein Beneficium erscheint, welches nur ordentlichen Schülern zugewendet werden soll.

Derselbe Art. begründet ferner S. 843 ff. den sehr zweifelhaften Werth derjenigen Pensionate, in denen die Uebernahme von Zöglingen vorzugsweise als eine Einnahmequelle von solchen Personen benutzt wird, die wenig oder gar keinen Beruf für Erziehung haben. In ihnen handelt es sich mehr um eine freundliche, sorgsame körperliche Pflege, als um geistige Einwirkung, und man ist mehr bemüht, den übernommenen Zöglingen zu Willen zu sein, wagt selten, ihrem Leichtsinn, ihrer Trägheit, ihren Launen energisch entgegenzutreten. Solche Pensionen werden häufig von wohlhabenden Eltern gesucht, die etwas mehr für ihre Söhne aufwenden können und sie besonders in Bezug auf die leibliche Pflege, namentlich auch für Fälle der Krankheit in guten Händen sehen möchten. Gerade hier ist es nun nicht selten, daß die Zöglinge, pochend auf die höhere Pension, denen gegenüber, in denen sie eine Auctorität sehen sollten, mit allerhand Ansprüchen und Zumuthungen auftreten und anmaßend und hochmüthig werden.

Mit Recht bezeichnet Flashar S. 845 die Familie des Lehrers, der dadurch, daß er Pensionäre nimmt, in dem Wesen seines Berufes bleibe, als den geeignetsten Boden für das Pensionat; und für Zöglinge bedenklicher Art, von denen oben die Rede war, die von andern Anstalten herkommen, wird die Aufnahme in die Familie eines tüchtigen Lehrers wo möglich als Bedingung der Aufnahme überhaupt gestellt werden dürfen. Am besten wird es freilich sein, wenn sich Lehrer der Anstalt selbst, der der Schüler angehört, zur Uebernahme von Zöglingen entschließen, weil sie am besten geeignet sein werden, eine erziehliche und wissenschaftliche Auctorität zu bilden und durch ihren Zusammenhang mit der Anstalt sich leicht in fortwährender Kenntnis von dem erhalten können, was ihre Zöglinge leisten und wie sie sich führen. Nur muß, wie a. a. O. S. 850, 854 ebenfalls ausgeführt ist, die Anzahl der Zöglinge beschränkt sein, damit nicht bloß eine eingehende pädagogische Aufsicht und Einwirkung des Erziehers, der ja daneben den Pflichten des eigenen Amtes nachkommen muß, möglich ist, sondern auch ein vollständiger Anschluß an die Familie stattfinde, als deren Glied der Zögling behandelt werden muß. Ist die Zahl zu groß, was sehr häufig der Fall ist, so entsteht ein Mittelding zwischen Familien- und Alumnatserziehung, welches der eigenthümlichen Vortheile beider verlustig geht.

Außerdem legen nun gesetzliche Bestimmungen den Ordinarien der Classen die Pflicht auf, ihr besonderes Augenmerk auf die auswärtigen Schüler zu richten und sie von Zeit zu Zeit und mindestens einmal in jedem Quartal in ihren Pensionen zu besuchen. (Instr. f. d. Ordin. a. d. höh. Unt.-Anst. d. Prov. Brandenburg. §. 8. Wiese a. a. O. Rönne II. 247.). Doch steht diese Bestimmung, welche sich übrigens schon in Verfügungen des rheinischen und brandenburger Provincialschulcollegiums von 1832 und 1833 findet, wohl größtentheils auf dem Papier. Diese Besuche haben nämlich ihre sehr bedenkliche Seite. Der gehässige Charakter des Mistrauens und der polizeilichen Ueberwachung, den sie jedenfalls zunächst tragen, und der zugleich von dem Pensionshalter, wenn dieser ein tüchtiger Mann ist, übel empfunden werden wird, macht den Lehrer leicht befangen und bringt ihn in eine üble Stellung. Es gehört daher eine besondere Geschicklichkeit dazu, wie sie wohl wenigen Lehrern innewohnt, sich gegenüber dem jedesmaligen Befunde in passender Weise zu benehmen, die richtigen Beobachtungen zu machen, die angemessenen Ermahnungen anzuknüpfen. Zudem verlangen diese Besuche kein geringes Opfer an Zeit seitens des Lehrers, und so sträuben sich nicht mit Unrecht die meisten Lehrer gegen die Uebernahme dieser Verpflichtung; an manchen Orten, wo der Versuch mit ihnen gemacht worden ist, sind sie alsbald aufgegeben worden; an andern, wo sie consequenter zur Ausführung gekommen sind, wissen gerade diejenigen schwierigen Elemente, die eine solche Beaufsichtigung besonders

nöthig hätten, die geeigneten Vorkehrungen zu treffen, um sich gegen solche Ueberfälle zu schützen und den Lehrer zu täuschen. Denn auch hier gilt, daß eine peinliche Controle selten eine sittliche Förderung erzielt, sondern größtentheils dazu dient, den Scharfsinn des Beobachteten zu neuen Täuschungen herauszufordern, und daß sie daher mit jeder neu entdeckten, und doch nie ganz verhinderten Möglichkeit der Umgehung gesteigert werden muß, ein unedler Wettkampf, der weder zur Ehre des einen Theiles noch zum Heile des andern dient.*)

Weit mehr als diese den Ordinarien zugewiesene Verpflichtung empfiehlt sich die an mehreren Anstalten z. B. in Schleusingen (Progr. 1867. S. 24) eingeführte Schülercuratel (Wiese a. a. O.). Jeder auswärtige Schüler wird nämlich bei seiner Aufnahme einem Lehrer der Anstalt als seinem Tutor überwiesen, oder es wird den Eltern empfohlen, sich unter den Lehrern einen solchen zu wählen, der sich ihrer mit Aufsicht und Berathung annimmt und im Auftrage des Directors in allen Verhältnissen der Vermittler zwischen der Schule und den Eltern ist. Hierdurch tritt der Lehrer sogleich in ein dauerndes Vertrauensverhältnis zu dem Schüler während der ganzen Schulzeit, und es kann sich ein innigerer Zusammenhang bilden, der auch ab und zu stattfindenden Besuchen das Gehässige nimmt und mehr auf freundliche Theilnahme, wie sie dem erziehlichen Zwecke entspricht, als auf amtliche Beaufsichtigung hinweist. In ähnlichem Sinne ist es empfohlen worden (Lottmann, Concentration S. 287), daß jeder auswärtige Schüler einem Geistlichen als seinem Seelsorger vorgestellt werde. Und gewiß kann dieser Einfluß, weil er nicht direct von der Schule ausgeht und doch in gleichem Sinne mit ihr ausgeübt werden wird, sich in vielen Fällen besonders wirksam erweisen. Es steht nur das Bedenken entgegen, daß die Geistlichen schwerlich die Zeit finden werden, ihre Seelsorge auch auf all' diese zahlreichen und vereinzelten Personen auszudehnen. Ein äußerliches Auskunftsmittel von sehr zweifelhaftem Werthe, zu welchem einzelne Directoren gegriffen haben, sind Bürgschaftsscheine (Wiese a. a. O.), die an einigen Schulen eingeführt sind, durch welche die Pensionshalter auswärtiger Schüler sich verpflichten, bei ihren Pflegbefohlenen auf die nöthige Ordnung und auf Beachtung der Schulgesetze zu halten und nöthigenfalls dem Director und den Ordinarien auf Befragen und unaufgefordert Anzeige und Auskunft im Interesse der Schuldisciplin zukommen zu lassen. Durch dieses Blatt Papier bekommt ein Verhältnis, welches wesentlich auf dem Vertrauen beruhen sollte, den Charakter eines juristischen Vertrages, eine Auffassung, unter welcher das Erziehungsgeschäft schwerlich gedeihen wird.

Die Schwierigkeit der Ueberwachung auswärtiger Zöglinge und die oben geschilderte Gefahr, welche gerade diejenigen Schüler hervorzurufen geeignet sind, welche auf andern Schulen nicht ihre Schuldigkeit gethan haben, macht große Vorsicht in der Aufnahme derselben rathsam und sollte jeden Director warnen, daß er nicht einen besondern Ruhm in einer überfüllten Schule suche, deren Glieder dann nicht zu beaufsichtigen sind. Wie Amos Comenius sagt: malo scholam desolatam, quam dissolutam, so schrieb der Minister Zedlitz am 14. Mai 1774 an den Director der Ritterakademie in Liegnitz, seinen Onkel (Progr. Liegnitz 1840. S. 26): Wir wollen nicht danach trachten, eine Menge junger Leute daher zu locken, sondern die wenigen, die da sind, sich und dem Staate brauchbar zu erziehen. Und Meierotto sagt (Programma de

*) Ueber obigen Gegenstand sind, wie über alle ähnlichen, bei denen die Persönlichkeit des einzelnen Lehrers das Entscheidende ist, unter ernstgesinnten Männern verschiedene Ansichten möglich. Wir kennen z. B. eine Anstalt, deren Lehrer die in Pension dort befindlichen Fremden hin und wieder in nicht polizeilicher, sondern freundlicher Weise besuchen, über ihre Angelegenheiten, ihr Thun und Treiben, ihre Privatstudien sich mit ihnen besprechen und eine seelsorgerliche Theilnahme an ihnen bethätigen; sie thun es aus freien Stücken, nicht weil sie müßen.
Die Red.

schola, quae saeculi genio obsequitur, splendidissima, quae illum emendat, optima): eum praeceptorem equidem commendarim qui alienum a sua persona putet esse, ambitiose domos circumire rogando, blandiendo, emendicando puerulos, numerum cogere seseque obnoxium parentibus vel iniqua postulantibus reddere. — Andrerseits ist es auch nicht zu leugnen, daß eine volle Schule oft ein großes Vertrauen voraussetzt und daß, wenn dasselbe wirklich durch tüchtige Leistungen begründet ist, eine gewiße Fülle innerhalb solcher Grenzen, daß auch der Einzelne in seinem sittlichen und wissenschaftlichen Treiben noch von dem Director beobachtet werden kann, ein reges, vielseitiges Leben zu erwecken vermag, wie eine volle, nicht überfüllte Classe gleichzeitig die Energie und Kraft des Lehrers herausfordert und übt und den Wetteifer der Schüler reizt.

Hospiten. Extraneer. Diese bilden bei Erziehungsanstalten den Gegensatz von Alumnen. Bei einigen dieser Anstalten, wie Pforte, Roßleben, Donndorf, ist die Anzahl der Extraneer eine fest begrenzte, und außer der verschwindenden Zahl derer, die an dem kleinen Orte selbst ihre Eltern haben, werden nur solche zugelassen, die bei einem der Professoren in Pension sind, welche in Pforta gewöhnlich 300 Thlr., in Roßleben nicht unter 250 Thlr. beträgt, während sie an die Schulcasse 36 Thlr. zu zahlen haben (Wiese a. a. O. S. 284, 291.). Es ist unter diesen Umständen natürlich, daß sie sich der fest ausgeprägten Anstaltsordnung fügen und eine besondere Behandlung nicht eben nöthig machen: Außerdem existiren in Pforta noch Semiextraneer, die im Alumnat außer dem Unterricht Wohnung, Heizung und Erleuchtung haben und dafür jährlich 50 Thlr. an die Schulcasse zahlen, dagegen ihre Kost bei einem Lehrer oder ihren Eltern nehmen; hierher gehören eben auch die Söhne von Beamten und Lehrern. — Bei andern Erziehungsanstalten, die in Städten liegen, wie die Francke'schen Stiftungen in Halle, das Joachimsthal in Berlin, die Steinbart'schen Anstalten in Züllichau u. a., ist die Anzahl der Extraneer natürlich sehr erheblich, so daß für ihre Behandlung diejenigen Rücksichten nöthig werden, welche oben im allgemeinen aufgestellt sind. Insofern erleichtert sich dieselbe etwas, als sie theils ausdrücklich, theils unwillkürlich ihre Lebens- und Arbeitsordnung derjenigen anpassen, welche in der Erziehungsanstalt selbst eingeführt ist, indem die große Anzahl der Zöglinge einer solchen Anstalt den starken Kern bildet, an den sich die übrigen in den einzelnen Classen anschließen. — Außerdem versteht man unter Hospiten auch wohl auf andern Anstalten Schüler, die nicht an dem gesammten Unterricht theilnehmen, sondern aus besondern Gründen, z. B. wegen sehr vorgerückten Alters und mangelnder Vorkenntnisse in einzelnen Disciplinen, oder als Ausländer nur die Gelegenheit zu benützen wünschen, sich in einzelnen Gegenständen weiter zu bilden, Im Gegensatz gegen diese Hospiten als „außerordentliche" Schüler nennt man die eigentlichen Schüler dann wohl auch „ordentliche." Da dies ganz exceptionelle Vergünstigungen sind, die einzelnen zu theil werden, so versteht es sich von selbst, daß durch sie keine Störung in den Organismus gebracht werden darf und auf sie auch von der Schule selbst besondere Rücksicht nicht genommen werden kann, daß ihnen vielmehr jene Vergünstigung entzogen wird, sobald eine solche Störung zu besorgen wäre.

Verschiedenheit der Schüler nach dem religiösen Bekenntnis. Zunächst verweisen wir auf den Art. Confessionsschulen. Dort ist mit Entschiedenheit ausgesprochen, was auch neuerdings in Preußen sehr bestimmt hervorgehoben worden ist, daß im allgemeinen jede Schule einen bestimmten confessionellen Charakter haben solle. Dies schließt nicht aus, daß Schüler andern Glaubens in größerer oder geringerer Zahl eine Schule besuchen. Es versteht sich, daß sie, wenn nicht für sie ein besonderer Religionsunterricht eingerichtet ist (Wiese, Verordn. 21), an dem Religionsunterricht der Schule nicht theil nehmen; von demselben sind nach mehreren, nicht übereinstimmenden Bestimmungen (s. Rönne I. 658) in Preußen auch die Kinder der Dissidenten, wenn ihre Eltern es wünschen, zu dispensiren (Wiese, Verordn. I. 85). Namentlich

ist die Zahl der Juden oft sehr groß und macht gewiße Rücksichten nöthig. Zunächst ist es gewiß, daß der Lehrer sich durch die Gegenwart Andersgläubiger nicht bestimmen lassen darf, seinen eigenen Glauben zu verläugnen oder auch, wenn es die Umstände erfordern, z. B. bei der Lectüre und im Geschichtsunterricht, mit dem Bekenntnis desselben zurückzuhalten. Dagegen wird er es zu vermeiden suchen (s. d. Art. Polemik), die Glaubenssätze, Gebräuche oder Charaktereigenthümlichkeiten Andersgläubiger ohne Noth und schroff oder gar höhnisch hervorzuheben, sondern stets beweisen, daß er den Glauben, der einem andern heilig ist, zu achten wisse. Insbesondere wird er sich hüten, in seiner erziehlichen Behandlung derselben irgend eine vorgefaßte Meinung hervortreten zu lassen, und streng darauf halten, daß jede Glaubenskränkung seitens der Mitschüler vermieden werde, indem er diesen recht das Wort des Herrn zu Gemüthe führt: Was du nicht willst, daß dir die Leute thun sollen, das thue du ihnen auch nicht. — Die Juden verlangen nun aber noch die besondere Berücksichtigung, daß sie am Sabbath vom Schreiben dispensirt werden. Es existirt darüber eine alleinstehende Verfügung des Schles. Prov.-Schulcoll. von 1840 (Rönne II. 191), welches diese Dispensation verbietet (die Juden seien zum Besuch christlicher Gymnasien ja nicht genöthigt), eine Verfügung, deren Rechtsbeständigkeit Rönne bereits bezweifelt. — Auch ihre vielen Feiertage, die mit den christlichen nicht zusammenfallen, bringen in Classen, in denen die Juden einen erheblichen Bruchtheil bilden, eine bedeutende Störung hervor, was übrigens auch von evangelischen Gymnasien gilt, in denen sich eine große Anzahl Katholiken befindet. Als Grundsatz wird gelten müßen, daß man keinen direct oder indirect zu einer Handlung nöthige, die ihm durch seinen Glauben verboten wird, oder an einer Handlung hindere, die ihm geboten wird, so lange es der Gesammtorganismus irgend erlaubt. Andrerseits wird die Schule auf die Uebelstände, welche aus derartigen Versäumnissen für die Fortschritte des Betreffenden möglicher Weise hervorgehen, keine besondere Rücksicht nehmen können, sondern ihre Beseitigung ihm selbst überlassen müßen, namentlich aber mit allem Ernste dem entgegentreten, daß ein solcher die gewährte Befreiung als Entschuldigung für weitere Nachlässigkeit innerhalb der eigentlichen Schulzeit benutze. Dagegen scheint es billig zu sein, daß man nicht gerade, wenn man es vermeiden kann, besonders wichtige Schreibübungen, z. B. Extemporalien auf den Sonnabend verlegt. Eine weitere Berücksichtigung wird erforderlich werden, wenn die Anzahl der Juden sehr groß ist. So beträgt dieselbe auf dem Elisabethanum in Breslau 40 %, auf dem Friedrich-Wilhelms-gymnasium in Posen sogar 45 %. Dann wird man auch im Interesse des Ganzen bei Gelegenheit zusammenhängender Versäumnisse die Einrichtung zu treffen haben, daß man in diesen Tagen nicht gerade solche Theile des Pensums behandelt, die eine eingehende Erklärung des Lehrers erfordern und deren Mangel den weiteren Fortschritt hemmen müßte. Man hat dabei zu bedenken, daß die Schule um der Schüler, nicht die Schüler um der Schule willen da sind, und daß ein mangelhafter Fortschritt einer größeren Anzahl auch für die übrigen ein gewaltiger Hemmschuh werden muß.

In einem Artikel, der von den Arten der Schüler handelt, wird man endlich auch die Erörterung der Frage erwarten, inwieweit der Unterricht individualisiren dürfe. Im allgemeinen ist dieselbe allerdings in dem Art. Individualität schon zur Besprechung gekommen. Hier specialisirt sie sich dahin, wie in der Schule zu verfahren sei. Zunächst besteht der Vorzug des öffentlichen Unterrichts gerade darin, daß das Individuum sich als Glied des Ganzen fühlen lernt, und die speciellen Wünsche und Neigungen einem höhern Zwecke unterordnet, daß der augenblicklichen Laune wenig oder gar kein Spielraum gegönnt wird, daß aber auch die wissenschaftliche Ausbildung vor einer schädlichen Einseitigkeit bewahrt bleibt (vgl. d. Art. Schule). Der ganze Unterricht drängt dahin, und in der gegenwärtigen, nach vielen Richtungen hin nivellirenden Zeit und bei den starkgefüllten Classen noch viel mehr, daß gerade diese Seite des Classenunterrichts, welche auf das Individuum keine Rücksicht nimmt, hervortrete.

Aber andrerseits kann auch der Classenunterricht nur gewinnen, wenn der Lehrer die Individualitäten seiner Schüler wohl zu unterscheiden und im Interesse des Unterrichts zu verwerthen weiß, die fähigen, lebhaften als die Pioniere im Gebiete der Wissenschaft benutzt, die langsamen, aber sorgfältigen zur genauen und geordneten Feststellung und Sicherung der gewonnenen Resultate verwendet. Ueberhaupt aber muß sich der Lehrer seiner Pflichten gegen jeden einzelnen wohl bewußt bleiben, und wo die Anzahl der Schüler einer Classe zu groß sein sollte, um dies zu ermöglichen, da ist eben der Zustand nicht normal. Er hat also, wie dort Isokrates, einen Ephorus zu ermuthigen und anzufeuern, einen Theopompus in Schranken zu halten und an Ordnung und Ausdauer zu gewöhnen; dem Schwachen und Blöden längere Zeit zur Antwort zu gewähren, dem aber, der sich mit jeder Leistung hervordrängt, ohne danach zu fragen, wie mangelhaft sie sei, auf den Mund zu schlagen. Kurz der Lehrer soll die Charaktereigenthümlichkeit seiner Schüler sowohl in seiner Behandlung, als auch und namentlich in der Beurtheilung berücksichtigen, in der Behandlung so, daß er sich bemühe, zwar die Mängel und Einseitigkeit derselben zu beseitigen, aber nicht darauf ausgehe, sie zu zerstören, sondern sie ausbilde und entwickle, in der Beurtheilung so, daß er, ohne die Gerechtigkeit irgend zu verletzen, doch neben der Leistung selbst auch das Streben in Rechnung ziehe, den Schwachen ermuthige, dem Eitlen seine Mängel zum Bewußtsein bringe. Es fragt sich sodann weiter, wie die geistige Individualität in Bezug auf die verschiedenen Wissenschaften zu berücksichtigen sei. Vortrefflich ist die Richtschnur, welche Quintilian darüber gegeben Inst. II. 8. Virtus praeceptoris haberi solet, nec immerito, diligenter in iis, quos erudiendos susceperit, notare discrimina ingeniorum et, quo quemque natura maxime ferat, scire. — Utile plerisque visum est ita quemque instituere, ut propria naturae bona doctrina foverent et in id potissimum ingenia, quo tenderent, adjuvarentur. Ita se commodabit singulis, ut in eo, quo quisque eminet, provehatur, quod et adjuta cura natura magis evalescit, et qui in diversa ducitur, nec in iis, quibus minus aptus est, satis potest efficere et ea, in quae natus videtur, deserendo facit infirmiora. Diese Ansicht scheint aber dem Quintilian nur theilweise richtig zu sein. Nam proprietates ingeniorum dispicere prorsus necessarium est. Verum ei, qui foro destinabitur, non in unam partem aliquam, sed in omnia, quae sunt ejus operis, etiam si qua difficiliora discenti videbuntur, elaborandum est.

Sind nun die Gymnasien und Realschulen bestimmt, der männlichen Jugend die Grundlagen wissenschaftlicher Bildung mitzutheilen, und ist ihr Organismus demgemäß eingerichtet, so wird allerdings und namentlich in den unteren und mittleren Classen darauf gehalten werden müßen, daß die Schüler gleichmäßig fortschreiten. Dies rechtfertigt sich theils dadurch, daß im früheren Alter überhaupt die individuelle Begabung weniger deutlich hervortritt, theils dadurch, daß die Grundlagen zu jeder tüchtigen Bildung gemeinsam und unentbehrlich sind, eine zu frühe Berücksichtigung einzelner Neigungen daher nur Einseitigkeit hervorrufen und den weiteren Fortschritt hemmen würde. In den oberen Classen dagegen werden die Neigungen und Anlagen für die einzelnen Disciplinen mehr auseinander gehen und es würde den oben von Quintilian aufgestellten Grundsätzen widerstreiten, auf die individuelle Neigung nicht einzugehen, sondern an alle dieselbe Forderung zu stellen. Soll der individuellen Richtung aber ihr Recht zu theil werden, so dürfen die allgemeinen Anforderungen nicht zu weit ausgedehnt werden, so daß sie von der Gesammtheit erfüllt werden können und daneben auch die Zeit für ein nicht allzu beschränktes Privatstudium (s. diesen Art.) übrig bleibt.

Die Zeitströmung strebt aber vielmehr einer universellen, als einer individuellen Ausbildung zu, und nicht sowohl die Reglements für die Abiturientenprüfung, die ja in den letzten 30 Jahren sich nicht wesentlich verändert, ja eher eine Vereinfachung erfahren haben, als vielmehr die, wenigstens in Preußen, immer strengere Ausführung

der Bestimmungen derselben und die auf Grund derselben immer gesteigerten Anforderungen begünstigen eine individuelle Ausbildung so wenig, daß in den Verhandlungen der preußischen Directorenconferenzen und den Lehrerversammlungen der letzten Jahre die Stimmen, welche für Privatstudien eintreten, von denen fast übertönt worden, welche aus Mitleid mit der Ueberbürdung der Jugend es für völlig unthunlich halten, daß, so lange die Anforderungen des Abiturientenexamens nicht gemildert seien, ein irgend nennenswerthes Privatstudium nebenhergehe. Die Examensfurcht, welche vielfach Lehrer und Schüler beseelt und die aus jenen Verhandlungen deutlich herauszuhören ist, ist jedenfalls diesen Privatstudien nicht günstig. Der charakteristische Zug des Mistrauens, der sich nicht bloß in jenen Verfügungen und Einrichtungen findet, die wir oben erwähnt haben, macht sich auch hier geltend; ein großer Theil der Lehrer schenkt nur denjenigen Leistungen Vertrauen, welche unter seiner directesten Mitwirkung und Controle zu Stande kommen und verspricht sich geringen Erfolg von Arbeiten, für deren Anfertigung dem Schüler größere Freiheit gelassen wird. Die Folge davon kann nur eine gleichmäßige Durchschnittsbildung und Mangel an idealem, wissenschaftlichem Streben sein. — Doch soll nicht geleugnet werden, daß auch die Zahl derjenigen nicht gering ist, die mit Energie und Begeisterung für Privatstudien sprechen und dieselben zur Ausführung bringen. Um für dieselben Zeit zu gewinnen, werden auf mehreren Gymnasien diejenigen Primaner, welche mit einer größeren, auf freien Studien ruhenden Arbeit beschäftigt sind, von einzelnen Terminararbeiten dispensirt (Wiese, Verordn. 175), ein Verfahren, welches ich seit 12 Jahren für größere mathematische Arbeiten zur Anwendung bringe (vgl. Zeitschr. f. Gymn.-Wesen XI. 401 u. Erler, Aufgaben a. d. Mathematik für größere Vierteljahrsarbeiten der Primaner. Jena 1862). Denn das wird mit Recht gefordert werden dürfen, daß die zu Privatstudien frei gelassene Zeit nun nicht ausschließlich zu ausgedehnter Lectüre der alten Classiker in Anspruch genommen, sondern daß für dieselben wirklich je nach der individuellen Neigung freie Wahl gelassen werde. **Erler.**

Schülerbibliothek. Die Nothwendigkeit wohleingerichteter Schülerbibliotheken für unsere höhern Lehranstalten ergiebt sich aus ihrem Zweck: sie sollen die geeigneten Mittel bieten, um den Schulunterricht durch die Privatlectüre zu ergänzen und eben hierdurch die Versuchung zum Lesen unpassender oder schädlicher Bücher abschneiden. Hier und da verfolgen sie auch das Ziel, ärmere Schüler durch Darleihung der erforderlichen Lehrmittel zu unterstützen; dies ist aber eine ganz andere Aufgabe, welche, wo und soweit sie Berücksichtigung verdient, durch Aufstellung einer besonderen Sammlung gelöst werden sollte. Jener Zweck wird durch sorgsame Wahl der Bücher, durch angemessene Einrichtung und Verwaltung der Bibliothek und durch zweckmäßige Beaufsichtigung der Lectüre erreicht; nach diesen drei Gesichtspuncten hat sich auch unsere Erwägung zu gliedern. Ist nun zunächst richtig, daß in den untersten Classen die geistige Bildung der Zöglinge sich vornehmlich in der Schule selbst und durch die unmittelbare und unausgesetzte Einwirkung des Lehrers vollziehen soll und daß demnach auch ihre häusliche Thätigkeit durch die Forderungen der Anstalt bestimmt und begrenzt wird, so bleibt hier zu selbständiger Lectüre kein oder doch nur ein geringer Raum. Auf diese Altersstufe hat also die Schülerbibliothek nur in sehr beschränktem Maße Rücksicht zu nehmen; demnach werden die Sextaner von ihrer Benutzung auszuschließen, die Quintaner aber zu derselben nur in mäßiger Ausdehnung, soweit es ihre geistige Entwicklung und die Fürsorge für die ihnen so nothwendige Muße gestattet, zuzulassen sein. Hierzu genügen für diese Classe kurze Unterhaltungsschriften, welche indes nicht lediglich zur Ergetzung der Schüler dienen, sondern so viel als möglich auch ihre geistige und sittliche Bildung zu fördern geeignet sind. Sagen und vorsichtig ausgewählte Märchen, auch kleinere Erzählungen, welche dem Verstande wie dem Gemüthe gesunde Nahrung zuführen, sind hier also der beste Stoff. Kann hierbei die Phantasie nicht ganz leer ausgehen, so ist doch jede Ueberreizung derselben, sei es durch die Masse

oder die Beschaffenheit der Lectüre, sorgfältig abzuwehren, da sie ohnehin in dem Kindesalter rege genug ist. Von unserer allzuüppig wuchernden Jugendliteratur, insbesondere den zahlreichen Novelletten ist hier nur ein sehr bescheidener Gebrauch zu machen; so sehr dieselben (z. B. die Erzählungen von Nieritz und Fr. Hoffmann) einen moralischen Gesichtspunct zu verfolgen scheinen, so bieten sie doch zum großen Theile Situationen und Verwicklungen, welche von dem Gesichtskreise der Jugend weit abliegen, dieselbe also leicht zerstreuen und für ihre nächste Aufgabe untüchtig machen. Die Auswahl der Bücher für die vier oberen Classen soll den doppelten Zweck der Belehrung und der Unterhaltung kennbar im Auge behalten; wenn jene auch je weiter hinauf desto mehr in den Vordergrund tritt, so darf doch auch diese nirgends völlig fehlen. Denn der Trieb der Jugend nach geistiger Unterhaltung ist zu groß und zu natürlich, als daß er nicht Befriedigung suchte und verdiente; nimmt also die Schülerbibliothek auf denselben keine Rücksicht, so werden die Schüler unausbleiblich der ungeordneten Lectüre aus den Leihbibliotheken verfallen und das soll eben vermieden werden. In der Quarta und Tertia wird noch der unterhaltende Charakter der Schriften vorwiegen müßen; einzelne zweckmäßig bearbeitete Romane (auch von Cooper), gute biographische Bilder aus der alten und noch mehr aus der vaterländischen Geschichte, Reisebeschreibungen, geographische und naturgeschichtliche Schilderungen sind hier das angemessene Material. Es verdient indes bemerkt zu werden, daß entsprechend der allgemeinen Geistesentwicklung sich auch und zwar mit vollem Fug der Geschmack der Jugend allmählich ändert. Mit Ausnahme des unsterblichen, übrigens mehr für das frühere Alter geeigneten Robinson werden also die vor einem längeren Zeitraum erschienenen Reisebeschreibungen jetzt nicht mehr schmackhaft und immer wieder durch neuere zu ersetzen sein. Strenger scheidet sich für die beiden oberen Classen das Gebiet der Unterhaltung von dem der Belehrung. Von dem ersten die Belletristik gänzlich auszuschließen ist schon deswegen unstatthaft, weil gerade hier der angemessene Zeitpunct ist, unsere Jugend mit den vaterländischen Dichtungen älterer und neuerer Periode bekannt zu machen; wieweit hiebei die Poesie des Mittelalters zu berücksichtigen und wo für die neueste Zeit die Grenze zu stecken ist, hat der kundige Lehrer je nach den Umständen zu bestimmen. Jedesfalls kann die zeitgenössische Literatur nicht ganz ausgeschieden werden; Uhland in seinen Dramen und Balladen, und wenn auch in minderem Grade A. Grün u. a. gehören wegen ihrer Vorzüglichkeit und ebenso wegen ihrer inneren Verwandtschaft mit den berechtigten Gefühlen der Jugend recht eigentlich hierher. Der deutsche Roman bietet allerdings nur eine geringe Auslese; desto unverfänglicher und wegen seiner sittlichen Reinheit, seiner treffenden und belebten Charakterschilderung und wegen des historischen Hintergrundes besonders empfehlenswerth ist W. Scott in seinen Hauptwerken. Zu dieser Unterhaltungslectüre, welche doch der unmittelbar bildenden Wirkung nicht entbehrt, treten nun die belehrenden Schriften, deren die neuere Literatur so viele durch gute Wahl des Stoffs und geschmackvolle Einkleidung gleich ausgezeichnete bietet. Neben den geschichtlichen und literarhistorischen Schöpfungen sind hier besonders solche Werke zu wählen, welche die reale Seite des Alterthums der Jugend näher zu bringen vermögen, und unter diesen sollten namentlich solche ihren Platz finden, welche das alte Leben in Kunst und Gesellschaft veranschaulichen. Was hilft dem Schüler aller Enthusiasmus des Lehrers für die griechische Bau- und Bildnerkunst, wenn ihm selbst keine Abbildungen geboten werden, an denen seine Theilnahme sich zu entzünden und in klare Anschauungen umzusetzen vermag! Wenn endlich von unseren Schülerbibliotheken die Anschaffung solcher Bücher ausgeschlossen wurde, welche ärmeren Zöglingen die Lehrmittel für den unmittelbaren Schulunterricht leihweise darbieten, so kann doch das Privatstudium der Classiker durch gute Ausgaben unterstützt werden.

Durch die vorstehend bezeichnete Auswahl der Bücher, welche sich nach den Classenstufen regeln soll, ist die zweite Frage nach der Einrichtung und Verwaltung der

Schülerbibliothek schon entschieden: jede Classe soll ihre eigene Sammlung haben, deren Benutzung durch den Ordinarius, wenn auch nach Rücksprache mit seinen Amtsgenossen, geleitet wird. Denn es handelt sich hier nicht um eine wohlassortirte und einheitlich verwaltete Gesammtbibliothek, welche allerdings mehr dem bibliothekarischen Interesse entspricht, sondern um die sorgfältige Befriedigung der Bildungsbedürfnisse wie der ganzen Classe so der einzelnen Schüler; hiermit kann aber ein Bibliothekar für die ganze Anstalt nicht vertraut sein. Mag also ein Katalog sämmtliche Werke einer Anstalt zusammenfassen, so muß daneben ein besonderes Verzeichnis für das Eigenthum jeder Classe vorhanden sein. Nach diesen Gesichtspuncten ist also nicht nur dasselbe Buch für verschiedene Classen, sondern auch innerhalb der einzelnen Classenbibliothek in mehreren Exemplaren anzuschaffen. Für die unteren Stufen bestimmt der Lehrer, was die einzelnen Schüler erhalten sollen; auf den oberen wird er ihnen eine vernünftige Freiheit der Wahl gestatten und dieselbe nur mit seinem Rathe begleiten, welcher ja bei sonst richtigem Verhältnis maßgebend sein wird. Jene Bestimmung und dieser Rath hat aber nicht nur auf das individuelle Bedürfnis der einzelnen Schüler, sondern auch auf das allgemeine Lehrziel insoweit Rücksicht zu nehmen, daß die möglichste Verbindung zwischen der Benutzung der Bibliothek und den Unterrichtsforderungen hergestellt wird. Aufsatzaufgaben, die nöthige Ergänzung besonderer Unterrichtspensa und anderes der Art werden also die Richtung bestimmen, in welcher der Lehrer seine Schule zu leiten hat; abgesehen von ihrer nächsten Förderung wird er hierdurch die Einheit der ganzen Jugendbildung, welche Anfang und Ausgang aller Lehrerwirksamkeit sein muß, auf das kräftigste unterstützen.

Hieran schließt sich drittens die Art der Beaufsichtigung über die stattgehabte Benutzung. So weit dieselbe sich nicht aus den sonstigen Arbeiten der Schüler beurtheilen läßt, hat der Lehrer bei der Rückgabe des Buches Gelegenheit genug sich zu überzeugen, wie die Schüler gelesen haben: hierauf muß er aber unbedingt sein Augenmerk richten, wenn nicht seine Aufgabe eine rein äußere und eben deshalb widerwärtige werden soll. Somit wird sich ihm ein reicher Anlaß bieten, durch einzelne Fragen und Bemerkungen einer irrthümlichen Auffassung zu begegnen, den Geschmack der Schüler zu leiten, Dunkelheiten aufzuklären und namentlich bei den auf die alten und neuen bildenden Künste bezüglichen Sachen eine förderliche Anleitung zu gewähren.

Endlich dürfte noch zu erörtern sein, in welcher Weise die Mittel für die Schülerbibliothek zu gewinnen sind. Wenn indes auch jede Classe ihre eigene Sammlung erhalten soll, so folgt hieraus nicht, daß diese nur durch Beiträge eben dieser Classe geschaffen und vermehrt werden muß, weil hierdurch je nach der verschiedenen Classenfrequenz eine sehr hemmende Ungleichheit der Geldmittel herbeigeführt werden würde. Vielmehr ist es angemessen, einen mäßig begrenzten Zusatz zu dem Schulgeld zu erheben und zu einer Kasse zu vereinnahmen, aus welcher dann unter billiger Berücksichtigung der einzelnen Classen die Ausgaben nach collegialischem Einvernehmen und unter dem bestimmenden Einfluß des Directors bestritten werden.*) Schrader.

Zusatz. Wir denken vielen von unsern Lesern einen Gefallen zu thun, wenn wir im Folgenden beispielsweise die Kataloge der Schülerbibliotheken von zwei Gymnasien der preußischen Provinz Preußen, welche wir der Gefälligkeit unseres Herrn Referenten verdanken, zum Abdruck bringen. D. Red.

I. Vom Gymnasium zu Memel (erst seit einigen Jahren nach dem Brande an-

*) Vgl. die Artikel Jugendlectüre, Romane, Deutsche Sprache S. 928 f. und den etwas abweichenden Artikel Lehrmittel S. 282 f.; ferner Hülsmann Progr. v. Duisburg 1855, Kühner Pädagogische Zeitfragen S. 98 (Gefahren moderner Jugendlectüre), Heiland in Zeitschr. für die Gymnasial-W. 1856 Jan. (vorzugsweise die sogenannten kanonischen Bücher!), Heinen im Museum d. rhein. westfäl. Schulm. VI, 4; Wiese, Verordnungen und Gesetze I, S. 176 f. Die Red.

geschafft.) **Quinta.** Barth, das Felsenkind, der Weihnachtmorgen, das Pergament, das Kleeblatt, Thomas Platters merkwürdige Lebensgeschichte; Bischoff, die Buschmühle; Glaubrecht, die Heimkehr, die Blutegelhändlerin; Gotthelf, der Knabe des Tell; Hebel, ausgewählte Erzählungen des rheinländischen Hausfreundes; J. Hoffmann, Menschenraub in Amerika; Fr. Hoffmann, der alte Gott lebt noch, der Tugenden Vergeltung, René, ein Mann ein Wort, Dienst um Dienst u. a.; Horn, ein Kongo-Neger, der Herr ist mein Schild; Fr. Jacobs, kleine Erzählungen des alten Pfarrers von Mainau; Br. Lindner, sieben Erzählungen; G. Nieritz, Alexander Menzikoff, die Türken vor Wien, Guttenberg und seine Erfindung, die Hunnenschlacht, Deutschlands Erniedrigung und Erhebung u. a.; F. Schmidt, Zeitbild aus den Wendekriegen, der Christbaum, Herder als Knabe und Jüngling, Gellert ein Lebensbild, Reinecke Fuchs u. a.; v. Schubert, kleine Erzählungen für die Jugend, Märchen und Erzählungen für das kindliche Alter; Stöber, der Schneider von Gastein; Campe, Robinson; Rave und Schlette, deutsches Lesebuch; Auras und Guerlich, deutsches Lesebuch; W. Hahn, Hans Joachim von Ziethen, Friedrich Wilhelm III. und Louise; Neigebaur, der alte Nettelbeck; Horn, das Buch vom Feldmarschall Blücher, der Admiral de Ruiter; Beckers Erzählungen aus der alten Welt von Eckstein; Niebuhr, Griechische Heroengeschichten; Gebr. Grimm, Kinder- und Hausmärchen; Campe, die Entdeckung von Amerika; Nill, das Leben der Natur im Winter; Beumer, Wanderungen durch das Reich der Thiere.

Quarta. F. Schmidt, Gudrun, von Rheinsberg bis Königgrätz, König Lear, Oedipus und sein Geschlecht, Götter und Helden, Hermann und Thusnelda, Richards Fahrt nach dem heiligen Lande, Oranienburg und Fehrbellin, Heroengeschichten aus der griechischen Vorzeit, aus der Jugendzeit des großen Kurfürsten, die Frithjofsage, Wilhelm Tell, die Befreiung Schleswig-Holsteins, Buch deutscher Märchen, Aeneide; Chr. Schmidt, der arme Heinrich, der C-Bund, Benoni; Andersen, Märchen; Broma, Erzählungen; Horn, Hirtenbüblein, Orkan auf Cuba; Kühn, Seydlitz, Schill; K. Müller, Wanderungen; Oyé, der junge Deutsche in Amerika; Stöber, Erzählungen; R. Baron, Geschichte eines jungen Malers; Stacke, Erzählungen aus der römischen Geschichte; aus dem O. Spamerschen Verlage Leipzig 1865, die Spanier in Mexiko, das Volk der Pfahlbauten; Beumer, der alte Fritz, Campe, Reisebeschreibungen; Wagner, Feld und Flur, Wald und Heide.

Unter-Tertia. Göhring, Deutschlands Schlachtfelder; Kalm, Geschichtsbilder; Fr. Körner, das deutsche Vaterland; Kohlrausch, deutsche Geschichte Theil 2; Matthesius, Leben Luthers; Overbeck, Leben Friedrich Wilhelms III.; Chr. Schultz, Melanchthons Leben und Wirken, Mungo Parks Reise in Afrika; G. Schwab, die schönsten Sagen des classischen Alterthums; H. W. Stoll, Sagen des classischen Alterthums; Stacke, Erzählungen aus der Geschichte des Mittelalters; Zschokke, der Pfarrer Oberlin; F. Schmidt, bis zum westphälischen Frieden, der Winterkönig, Wallenstein, Gustav Adolf, Kaiser Friedrich I., Kaiser Friedrich II., Georg Washington; Fr. Körner, Prinz Eugen; Hertzberg, die Geschichte der messenischen Kriege; F. J. Günther, die Geschichte der Perserkriege; Osterwald, Erzählungen aus der alten deutschen Welt, 8 Bde.; H. Reiser, Charakterbilder aus der preußischen Geschichte; Franz Otto, der sächsische Prinzenraub, Jeanne d'Arc u. a.; H. Kletke, Friedrich der Große; M. Berndt, das Leben Karls des Großen, Heinrich I., Otto der Große; C. Fr. Dietsch, Reise in Brasilien; aus dem O. Spamerschen Verlage, die Franklin-Expedition; Kutzner, ein Weltfahrer Kent Kane; H. Wagner, Reisen in den Steppen und Hochgebirgen Sibiriens; Fr. Steger und H. Wagner, die Nippen-Fahrer; R. Andree, das Amur-Gebiet; H. Wagner, Eduard Vogel der Afrika-Reisende; Müller, Cook der Weltumsegler; K. Ruß, in der freien Natur; Weber, illustrirtes Thierreich; Horn, von einem, der das Glück gesucht, Georg Stephenson; Chr. Jahn, Kamerad Hehl, Leo, das Leben des

frommen Chr. F. Gellert; Nathusius, Vater, Sohn und Enkel; Fr. Otto, Krieg und Frieden; v. Schubert, vier Erzählungen; Stöber, Kalendergeschichten; Volkening, Israel Hartmann; die Mehrzahl der älteren besseren Sachen von G. Nieritz.

Ober-Tertia. Hanneberger, Griechische Geschichte in Biographieen; F. Bäßler, Hellenischer Heldensaal, Heldengeschichten des Mittelalters; Hertzberg, die Feldzüge Alexanders des Großen; W. Stoll, Geschichte der Hohenstaufen; C. Wernike, Geschichte des Mittelalters; Wildenhahn, Luther und Melanchthon; Meurer, Katharina Luther; Drenkhan, Theodor Körner; Mürdter, deutsche Kaiserbilder; Stacke, Erzählungen aus der neuen Geschichte, französische Revolution; Biernatzki, Befreiungskriege; Kutzen, aus der Zeit des siebenjährigen Krieges; Zimmermann, Hohenzollern; W. Hahn, Friedrich I.; L. Hahn, Friedrich der Große; Th. Fontane, der schleswig-holsteinische Krieg; Kriebitzsch, allgemeine Geschichte in Charakterbildern; A. W. Grube, Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben; F. Orelli, Nord und Süd; Bernal Diaz, die Entdeckung und Eroberung von Mexiko; W. Irving, Columbus; H. Smidt, zu Wasser und zu Lande; H. Masius, der Jugend Lust und Lehre; B. Hall, aus dem Seeleben; Fr. Heinzelmann, die Weltkunde von Dr. W. Harnisch, 21 Bde.; G. Hartwig, die Tropenwelt; Fr. Schödler, Brehms illustrirtes Thierleben; Schillers Gedichte; Körners Werke; O. F. Gruppe, vaterländische Gedichte; A. Lindner, Stauf und Welf; C. Simrock, Rheinsagen; Fr. Trautmann, die gute alte Zeit; Wildenhahn, geschichtliche Erzählungen; J. Gotthelf, Käthi die Großmutter, die beiden Seidenweber; Biernatzki, die Schiffbrüchigen; Horn, Schmiedjakobs Geschichten, die Spinnstube, Rheinische Dorfgeschichten; Wildenhahn, erzgebirgische Dorfgeschichten; Trautmann, Abenteuer Herzog Christophs von Bayern; Volbeding, Erinnerungen aus dem Leben eines wackeren Mannes; H. W. Stoll, Handbuch der Mythologie, die Götter und Heroen des classischen Alterthums.

Secunda und Prima. Walthers v. d. Vogelweide Gedichte; Gudrun, Nibelungenlied von Simrock; das kleine Heldenbuch, Amelungenlied von Simrock; altdeutsches Lesebuch mit Wörterbuch von W. Wackernagel; Wielands Oberon; Lessings Werke; Herders Cid und Stimmen der Völker; Klopstocks Oden und Messiade; Auswahl aus Göthes Werken; Schillers, Gellerts, M. Claudius, Fr. Rückerts, Th. Körners, Ad. Chamissos, Platens Werke; Uhlands Gedichte; Engels Philosoph für die Welt und Lorenz Stark; L. Tieck, Phantasus; Scherenberg, Leuthen u. a.; Auswahl aus W. Alexis Romanen; Lenaus Savonarola, Albigenser; P. Heyse, Thekla; Shakespeares Werke v. Schlegel-Tieck; Tegners Frithjofsage von Niendorf; Ossians Gedichte von Rhode; Cid von Duttenhofer; Auswahl aus W. Scotts Werken; Auswahl aus Coopers Werken; Echtermeyer, Auswahl deutscher Gedichte; W. Schäfer, Göthes Gedichte, Göthes Prosa; Rönnefahrt, Schillers Wallenstein; H. Viehoff, Handbuch der deutschen Nationalliteratur; Vilmar, Geschichte der deutschen Literatur; W. Buchner, Lehrbuch der Geschichte der deutschen Nationalliteratur; Th. Colshorn, deutsche Mythologie; Wolf, die deutsche Götterlehre; K. Gödeke, Göthe und Schiller; Wildenhahn, Jakob Spener, Paul Gerhard; H. v. Schubert, Friedrich Oberlin; Heinrich Jungs, genannt Stilling, Lebensgeschichte; Riehl, culturgeschichtliche Novellen, Land und Leute; Meurer, Philipp Melanchthon; Varnhagen von Ense, sämmtliche Biographieen; Beckers Weltgeschichte; G. Weber, Weltgeschichte; Dickens Geschichte Englands; Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit; G. Pfizer, Geschichte der Griechen; Jäger, Geschichte der Römer; Beitzke, Geschichte der deutschen Freiheitskriege; F. Voigt, Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates; Archenholz, siebenjähriger Krieg; Kugler, Friedrich der Große; Preuß, Friedrich der Große;

Eylert, Charakterzüge aus dem Leben Friedrich Wilhelms III.; Klöden, Friedrich Wilhelm III.; Droysen, das Leben Yorks; Th. Krüger, die Salzburger Einwanderung in Preußen; W. Pütz, Charakteristiken; Adami, Louise, Königin von Preußen; G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit, 4 Bde.; Liebetraut, Reise nach dem Morgenlande; F. Stäger, Cooks drei Reisen um die Welt; A. v. Humboldt, Reisen in Amerika und Asien von H. Kletke; Kohl, Alpenreisen; Gerstäcker, nach Amerika; H. Masius, Naturstudien, Thierwelt; Schleiden, die Pflanze und ihr Leben; Mädler, populäre Astronomie; A. v. Humboldt, Ansichten der Natur; Kohl, Naturansichten aus den Alpen; Tschudi, das Thierleben der Alpenwelt; Berghaus, was man von der Erde weiß; Nägelsbach, lat. Stilistik; Ferd. Schultz, lat. Synonymik; Platos Laches, Alcibiades I. und II. von Stallbaum; Platos Gorgias, von Deuschle; Anthologie griechischer Lyriker, von Stoll; ausgewählte Reden des Lysias, von Rauchenstein. A. Boltz, Briefe über Sprachwissenschaft; O. Müller, griechische Literaturgeschichte; E. Munk, griechische Literaturgeschichte, römische Literaturgeschichte; J. Hoffa, römische Antiquitäten; R. Schultze, das römische Kriegswesen von W. Rückert, 2. Auflage; Wägner, Rom, Hellas; Schömann, griechische Antiquitäten; Sommerbrodt, das altgriechische Theater; Becker, Charikles, Gallus; Fr. Jacobs, Hellas; Koner, Leben der Griechen und Römer; Lübke, Kunstgeschichte; Gypsmodell der Akropolis in Athen, gefertigt von Prof. v. d. Launitz in Frankfurt a. M.; Chr. Bomhard, die Vorschule des akademischen Lebens und Studiums.

II. Vom Gymnasium zu Tilsit. Anschaffungen von 1857 bis 1868. (Die deutschen Classiker von Klopstock bis Uhland und Platen sind selbstverständlich auch hier wie an jedem Gymnasium angeschafft.)

A. Für **Unterclassen.** 1) Alte Sage und Mythologie. F. Schmidt, Homers Odyssee, Homers Ilias, Götter und Helden, Aeneïde; Witt, griechische Götter- und Heldengeschichten; Priedemann, Uranos.

2) Deutsche Sage (Märchen). F. Schmidt, Nibelungen, Gudrun, Reineke Fuchs, das Buch der Märchen, Oberon; Krüger, Nibelungen; Osterwald, Siegfried und Kriemhild, Gudrun; Hoffmann, Tell; F. Hoffmann, deutsche Sagen; Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen; Andersen, ausgewählte Märchen.

3) Zur deutschen (preußischen) Geschichte (Biographieen berühmter Männer). C. Vogel, deutsche Geschichten, in der Kinderstube; F. Schmidt, Oranienburg und Fehrbellin, Friedrich der Große, aus der Jugendzeit des großen Kurfürsten, Burggraf Friedrich von Nürnberg, Schiller, Fichtes Jugendleben, Gellert, Herder als Knabe und Jüngling, Mozart; Bernhardi, Kaiser Friedrich der Rothbart; Schrader, Friedrich der Große; Vogler, Bülow von Dennewitz; Würdig, des alten Dessauers Leben und Thaten; Kunel, Ferdinand Schill; Horn, Maria Theresia, der alte Fritz; Körner, Prinz Eugen; F. Kühn, Seidlitz, Derfflinger, Nettelbeck; Oppermann, Konradin.

4) Erzählungen (leichte Unterhaltungslectüre). F. Schmidt, Hermann und Thusnelde, der Köhler und die Prinzen, Kriegsruhm und Vaterlandsliebe, Volkserzählungen, der Kaufmann von Venedig, Macbeth; Wohlthat, eine Reichsacht und der Kaiser Sigismund; Horn, von dem Manne, der uns den Weg nach Amerika ꝛc., Fr. Kerndörfer; O. Schwerdt, die Rädelsführer; Schmid, Admiral Karpfänger; F. Hoffmann, Gullivers Reisen; H. Wagner, illustrirtes Spielbuch für Knaben; Wagner, der gelehrte Spielkamerad, Entdeckungsreisen.

B. Für **Mittelclassen.** 1) Zum classischen Alterthum. Wägner, Hellas, Rom; G. Schwab, die schönsten Sagen des classischen Alterthums; Grimm, Sagen der Griechen und Römer; Stoll, Sagen des classischen Alterthums, Götter und Heroen.

2) Zur Geschichte (Biographie) und Geographie. Archenholz, der sieben-

jährige Krieg; F. Schmidt und Burger, Preußens Geschichte in Wort und Bild; F. Schmidt, der 30jährige Krieg, Geschichte der Freiheitskriege, Geschichtsbilder aus dem deutschen Vaterlande, die Hohenstaufen; Körner, die Weltgeschichte; A. Mauer, Geschichtsbilder, geographische Bilder; Schmidt Mellin, der deutsche Orden der Marianer; Bauer, Leben Steins; Hahn, Leben Joachims v. Ziethen, Friedrich der Große; Weidinger, Friedrich der Große, Andreas Hofer; Schmidt-Weißenfels, Scharnhorst; Keller, Fürst Blücher; Eckstein, Hermann August Francke; Gossel, Kaiser Joseph II.; Große, Waterloo; Volbeding, Melanchthon; Schlimpert, Vorbilder der Vaterlandsliebe; Maukisch, Germania; Dielitz, Britannia, Erzählungen aus der englischen Geschichte, Reisebilder, amerikanische Reisebilder, Land- und Seebilder; Grube, geographische Charakterbilder; Kletke, Buch der Reisen; Müller, Cook, der Weltumsegler; Livingstone, der Missionär; A. v. Etzel und H. Wagner, Reisen in die Steppen und Hochgebirge Sibiriens.

3) Zur Naturwissenschaft. Brehm und Roßmäßler, die Thiere des Waldes; Brehm, Bilder und Skizzen aus der Thierwelt, illustr. Thierleben; Griesinger, im hohen Norden; Cornelius, Zug- und Wanderthiere; Nuß, meine Freunde; Seiffart, astronomische Jugendabende.

4) Leichtere Unterhaltungslectüre. Masius, der Jugend Lust und Lehre; Hoffmann, deutscher Jugendfreund; Dielitz, Streit- und Jagdzüge, Panoramen.

C. Für Oberclassen. 1) Zum classischen Alterthum. (Griechen. Römer). Ottfr. Müller, Geschichte der griechischen Literatur; Munck, griechische Literaturgeschichte; Schömann, griechische Alterthümer; Becker, Charikles; Hermann, griechische Antiquitäten; Fischer, griechische Staatsmänner; Flaxmann, Umrisse zu Homer; Witzschel, die tragische Bühne in Athen; Schäfer, Demosthenes und seine Zeit; Koch, Sophokleische Studien; Becker, Demosthenes; W. v. Humboldt, Aeschylos Agamemnon; Curtius, griechische Geschichte; Welker, Tagebuch einer griechischen Reise; Baehr, römische Literaturgeschichte; Munck, Geschichte der römischen Literatur; Schuch, Privatalterthümer; Becker, Gallus; Lange, römische Alterthümer; Kopp, Privatalterthümer; Rückert, das römische Kriegswesen; Peter, römische Geschichte; Jacob, Horaz und seine Freunde; Abeken, Cicero in seinen Briefen; Schulz, Synonymik; Krebs, Antibarbarus; Reinhardt, römische und griechische Kriegsalterthümer; Henneberger, Charakterbilder aus der alten Welt; Schöppner, Charakterbilder.

2) Zur deutschen Literatur. Mittelhochdeutsch. — Neuhochdeutsch. (Dichtwerke, Mustersammlungen, Literaturgeschichte, Erläuterungsschriften, Commentare, Briefwechsel). Grimm, deutsche Mythologie; Simrock, Handb. d. deutsch. Mythologie; Zarnke, das Nibelungenlied; Plönnies, Kudrun; Uhland, Walther v. d. Vogelweide; K. Bartsch, Liederdichter des 12.—14. Jahrh.; Fr. Pfeiffer, deutsche Classiker des Mittelalters; Gödeke, deutsche Dichtungen im Mittelalter; Hahn, mittelhochdeutsche Grammatik; O. Schade, mittelhochdeutsches Wörterbuch; Schade, althochdeutsches Lesebuch, Paradigmen; Koberstein, Laut- und Flexions-Lehre. Klopstock, Oden; Herder, Cid, Stimmen der Völker; Lessing, Laokoon, Nathan, Minna, Emilia; Wieland, Oberon; Göthe, Tasso, Iphigenia; Schiller, Wallenstein, Jungfrau, Maria, Braut von Messina, Tell; Simrock, Heldenbuch; Pischon, Denkmäler der deutschen Sprache; Kurtz, deutsche Bibliothek; A. Lüben, Auswahl charakteristischer Dichtungen und Prosastücke; Gödecke, 11 Bücher deutscher Dichtung; H. Kurtz, Handbuch der deutschen Prosa, Geschichte der deutschen Literatur; Löbel, die Entwicklung der deutschen Poesie; Barthel, die classische Periode der deutschen Literatur; Werner-Hahn, Literaturgeschichte; Schäfer, Literaturbilder; Jul. Schmidt, Geschichte der deutschen Literatur, Geschichte des geistigen Lebens in Deutschland; Cholevius, Geschichte der deutschen

Poesie nach ihren antiken Elementen; Klein, Geschichte des Drama; Gruppe, Leben und Werke deutscher Dichter; Gelzer, Nationalliteratur; Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Literatur; Viehoff, deutsche Nationalliteratur; Vernaleken, deutsches Literaturbuch; Kurz, deutsche Dichter und Prosaisten; Düntzer, Erläuterungen zu den deutschen Classikern; Cholevius, Göthes Hermann und Dorothea; Süvern, über Schillers Wallenstein; Viehoff, Schillers Gedichte; derselbe, Göthes Gedichte; Danzel, Lessing; Briefwechsel von Schiller und Göthe; von Schiller und Körner, von Wilhelm v. Humboldt und Schiller.

Romane. W. Alexis, der Roland von Berlin; Immermann, Münchhausen; H. Kurz, Schillers Heimatjahre; G. Freytag, die verlorne Handschrift.

3) Zur Geschichte und Geographie. Giesebrecht, Kaisergeschichte; Hahn, preußische Geschichte, Friedrich I.; Werneke, Geschichte der Welt; Droysen, das Leben Yorks; Pertz, aus dem Leben Steins; Rückert, Weltgeschichte; Wachsmuth, Culturgeschichte; G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit, neue Bilder; Ferd. Schmidt, deutsche Nationalbibliothek; Bögekamp, geographische Charakteristiken; Kletke, Reise des Prinzen Adalbert nach Brasilien; Steeger, Cooks Reisen; Kohl, Reisen in England und Wales, in den österreichischen Staaten; Spieß, die preußische Expedition in Ost-Asien; W. Heine, eine Weltreise um die nördliche Hemisphäre 1860—61; R. Werner, die preußische Expedition nach China, Japan und Siam, Reise der Novara; Kutzner, geographische Bilder: Valentiner, Charakterbilder; Pütz, Charakteristiken.

4) Zur Naturwissenschaft. Zimmermann, der Erdball, aus der Natur; Bernstein, aus dem Reiche der Naturwissenschaften, das Buch der Erfindungen; Hartwig, Gott in der Natur, der hohe Norden.

Schülerverzeichnis s. Schulacten.

Schülerzahl. Wenn man ohne alle Rücksicht auf die Schranken gegebener Verhältnisse die Frage zu erörtern hätte, welche Zahl von Schülern zu vereinigen wäre, um durch gemeinsame Behandlung derselben das relativ günstigste Resultat der Erziehung und des Unterrichts zu erzielen, so würde man schon vor einer sehr verwickelten und schwierigen Frage stehen. Die Beschränkung auf gegebene Mittel und unabweisbare Aufgaben bringt einerseits zu dieser Frage wieder neue Factoren hinzu, schneidet aber auch anderseits eine Menge von Möglichkeiten ab, so daß die Untersuchung im ganzen dadurch bedeutend vereinfacht wird. Trotzdem mag es zweckmäßig sein, ein gründliches Verständnis der in Rede stehenden Frage durch Voranschickung einer allgemeinen und rein theoretischen Betrachtung zu fördern.

Wenn man über beliebige Mittel an Lehrkräften, Localitäten u. s. w. zu verfügen hätte, so könnte es auf den ersten Blick vielleicht scheinen, man würde am weitesten kommen, wenn man jedem Schüler seinen besondern Lehrer gäbe, oder gar, wie es in der Prinzenerziehung nicht selten gemacht wird, seinen besondern Gouverneur für die allgemeine Erziehung und außerdem noch für jedes Fach einen auserlesenen Meister desselben. Wir möchten jedoch die Frage aufstellen, ob nicht ein solches Verfahren unter allen Umständen kraft allgemeiner psychologischer Gesetze zu ernsthaften Nachtheilen führen müße, die keineswegs durch den Werth einer möglichst sorgfältigen Instruction in einer großen Summe von Unterrichtsfächern aufgewogen werden. Ist man doch selbst in so bevorzugten und scheinbar auf Isolirung hinweisenden Verhältnissen bisweilen mit gutem Bedacht auf Herstellung einer Art von Classenunterricht ausgegangen (so z. B. bei der Erziehung des jetzigen Kronprinzen von Preußen). Die Vorzüge der wechselseitigen Anregung, ja sogar eines natürlich und unwillkürlich sich ergebenden wechselseitigen Unterrichts unter Schülern der nämlichen Classe, der Vortheil eines mäßigen Wetteifers, die Unterstützung der sittlichen Erziehung durch den Charakter der Oeffentlichkeit und organischen Gesammtheit, welcher einer Schulclasse anhaftet; endlich selbst die Erfrischung des kindlichen Geistes durch kleine, den Unter-

richt an und für sich momentan beeinträchtigende Ablenkungen der Aufmerksamkeit; alles das sind Dinge, auf die jeder denkende Lehrer durch die Beobachtung von selbst hingeführt wird, so daß man auch unter den bevorzugtesten Verhältnissen stets wenigstens eine Mischung von Classenunterricht und Privatunterricht empfehlen und selbst bei letzterem einige wenige Kameraden für den zu Unterrichtenden wünschen muß. Wir möchten aber auch in der That unsre Untersuchung nicht so völlig abstract anstellen, daß wir gar keinen Unterschied mehr machten zwischen normalen und ihrer Natur nach bloß ausnahmsweise möglichen Verhältnissen. Es versteht sich im allgemeinen für jedes menschliche Gemeinwesen von selbst, daß eine Mehrzahl von Schülern auf einen Lehrer kommen muß; nur wird das Verhältnis der Arbeitskraft, die ein jedes Gemeinwesen für Unterricht und Erziehung erübrigen kann und will, ein sehr verschiedenes sein und hier eben möchten wir von den zur Zeit noch so äußerst ungünstigen Verhältnissen der meisten Staaten einstweilen abstrahiren.

Fassen wir so unsre Aufgabe, so ergiebt sich von selbst, daß die günstigste Schülerzahl keine constante, sondern eine veränderliche Größe ist, je nach dem Alter und der Befähigung oder Vorbildung der Schüler, nach der Natur des Fachs und dem Stadium des Unterrichts (erste Anfänge oder Fortführung auf bereits gelegtem Grunde), nach der Dauer der Lehrstunde, nach der angewandten Lehrmethode und der Persönlichkeit des Lehrers. Auch wird man leicht zugeben, daß es verschiedene an und für sich gleichberechtigte Zusammensetzungen dieser Verhältnisse geben kann, wie es verschiedne Stilarten in den Künsten giebt, von denen jede ihre eigene Vollkommenheit hat. So wird z. B. eine Erziehung, die vor allen Dingen straffes, männliches Wesen, pünctliche Disciplin und — vielleicht auf Kosten des feineren Verständnisses — Genauigkeit und Sicherheit in den positiven Kenntnissen erstrebt, auch hinsichtlich der Schülerzahl ein andres Verhältnis der günstigsten Wirkung haben als eine weichere Erziehung, die auf innige Vertiefung in den Stoff, freiwillige, wenn auch minder pünctliche Folgsamkeit, Gefälligkeit der Formen und harmonisches, wenn auch minder energisches Wesen abzielt. Hieraus ergiebt sich beiläufig auch, daß die günstigste Schülerzahl bei übrigens gleicher Aufgabe nicht für beide Geschlechter dieselbe sein kann, obwohl der eben geschilderte Unterschied seine relative Bedeutung auch für die Erziehung jedes einzelnen Geschlechtes haben kann.

Was zunächst das Alter der Schüler betrifft, so darf man nicht glauben, hier eine gleichmäßig aufsteigende oder absteigende Linie der günstigsten Schülerzahl zu erhalten. Man würde vielmehr, wenn man auf der einen Axe eines Coordinatensystems das Lebensalter, auf der andern die günstigste Schülerzahl auftragen wollte, ohne Zweifel eine Curve erhalten, welche für das früheste Alter mit sehr kleiner Schülerzahl beginnen, dann bis in das 14. oder 15. Lebensjahr steigen, und zwar anfangs schnell, später langsamer steigen, sodann aber jenseit des 15. Lebensjahrs sich wieder mäßig und allmählich senken würde. So verhält es sich wenigstens für das gewöhnliche Verfahren des erziehenden Unterrichts. Für die rein akroamatische Methode scheint das günstigste Verhältnis als einfache Function der zunehmenden Selbständigkeit und Selbstbeherrschung des Schülers stetig mit dem Alter zu wachsen, so daß z. B. auf Universitäten das Auditorium beliebig groß sein kann, so weit die Zugkraft des Docenten — und seine Stimme reicht. Will dagegen ein Erwachsener sich im engeren Sinn des Wortes in einem Fache unterrichten lassen, z. B. von einem Lehrer eine Sprache erlernen, so kommt er gewiß am weitesten, wenn er den Lehrer für sich allein hat, weil er fähig ist, sich diesem Unterricht eine volle Stunde oder länger mit gleichmäßiger Anspannung zu widmen, ohne daß er den Sporn des Wetteifers bedürfte.

In den frühesten Lebensjahren ist fast aller Unterricht Einzelunterricht, aber mit beständiger Abwechslung und alle Augenblicke von Ruhepausen unterbrochen. Die Mutter ist die natürliche Lehrerin des Kindes und die vielen Lehrmeister, welche sich freundlich und mehr oder minder verständig herbeidrängen, um auch ihr Scherflein zur Entwick-

lung der jungen Seele beizutragen, nehmen stets das einzelne Wesen vor. Auch in Kinderbewahranstalten muß die leitende Erzieherin sich, wenn sie auch eine ziemliche Schar beisammen hat, mit ihrem Unterricht vorwiegend an das einzelne Kind wenden, das zu diesem Zweck nur auf kurze Zeit vom Spiele abgerufen wird. Das Gefühl der Gemeinsamkeit kann freilich schon im zarten Alter angebahnt werden, allein der Versuch muß von sinnlichen Mitteln unterstützt sein: Ringeltanz, gemeinsamer Gesang und Chorsprechen üben früh in diesem Sinne ihre Wirkung, aber dabei wird immer noch gelegentlich die naive Willkür des einzelnen Kindes die Regel durchbrechen, ohne daß man diesem gar zu natürlichen Fehler von Anfang an anders als mit freundlicher Zurechtweisung entgegentreten dürfte. Das Bewußtsein einer Verantwortlichkeit für das Gelingen des gemeinsamen Werkes muß sich eben allmählich erst bilden.

Wird das Kind zuerst in die öffentliche Schule eingeführt, so macht es einen großen Unterschied, ob eine genaue Trennung der Altersstufen durchgeführt ist, so daß der Lehrer es von Anfang an mit einer ganzen für sich abgeschlossenen Schar nahezu gleichaltriger Kinder zu thun hat, oder ob die Classe aus sehr verschiednen Altersstufen zusammengesetzt ist. Im letzteren Falle ist gar nicht daran zu denken, daß sich das neu eintretende Kind gleich im großen Ganzen dieser Schülermasse heimisch finden könnte. Sein Plätzchen mit der nächsten Umgebung, seine Bank, seine Abtheilung, wenn's hoch kommt, sind ihm eine Insel im wüsten Ocean. Hier ist es denn gleich nothwendig in erzieherischer Hinsicht, wie mit Rücksicht auf den Unterrichtsstoff, daß eine besondre Behandlungsweise eintrete, die sich bei einclassigen Dorfschulen dem Lehrer von selbst aufdrängt. Nimmt man völlig ausreichende Lehrkräfte an, so wird man sicher diese Form des Schulunterrichts schon bei Classen von mittlerer Größe (40—60) verwerfen und zunächst auf Trennung der Altersstufen hinarbeiten. Sobald dagegen ohne Ueberbürdung des Lehrers eine ganze Dorfjugend von höchstens 30—40 Kindern unter gemeinsamer Leitung vereinigt werden kann, hat diese Form der Gesammtheit bei richtiger Behandlung auch wieder ihre eigenthümlichen Vorzüge und bei dem familienmäßigen Charakter einer solchen Schule kann namentlich das Helfersystem mit großem Vortheil angewandt werden. Trennt man die Kinder im gewöhnlichen schulpflichtigen Alter etwa in 2 bis 3 Abtheilungen, so wird die Anwendung des Helfersystems erschwert, denn gerade die ältesten Schüler lassen sich am leichtesten als Lehrmeister der kleineren und kleinsten verwenden. Andererseits hat der Lehrer freilich schon eine bedeutend leichter zu bewältigende Fülle von Lehrstoff vor sich und kann einen Theil der Arbeitskraft, die sonst auf Organisation, Eintheilung und regelnde Beherrschung der Schule verwandt werden muß, dem unmittelbaren Unterricht widmen. Trotzdem bleibt hier immer noch, namentlich bei der unteren Abtheilung, der Unterricht, und besonders wieder der Unterricht der Kleinsten, durch eine nur einigermaßen große Schülerzahl sehr gehemmt. Wenn man daher bei einer Zweitheilung der Schülerzahl gewöhnlich die untere Abtheilung etwas stärker nimmt als die obere, so liegt dies gewiß nicht in den Bedürfnissen des Alters an und für sich begründet, sondern theils darin, daß mit den älteren Schülern schon schwierigere *Fächer* getrieben werden müßen, die ein specielles Eingehen des Lehrers auf die Auffassung jedes einzelnen Schülers nöthig machen, theils aber darin, daß man die *Zeit* der kleineren Kinder überhaupt nicht so kostbar findet und sich leicht dabei beruhigt, wenn die Schule für sie anfangs noch fast bloße Bewahranstalt ist, in welcher sie zunächst still sitzen lernen und dabei allmählich in die Kenntnis der Elemente hineinwachsen. Beide Motive haben ihre Berechtigung, doch hat das letztere jedenfalls auch seine großen Bedenken. Der Werth des Stillsitzens als erzieherische Vorbereitung für den folgenden Unterricht wird gewiß oft bedeutend überschätzt, und das dumpfe Hinbrüten, welches so leicht in überfüllten Volksschulen einwurzelt, hängt gewiß damit zusammen, daß die kleinsten Kinder oft lange Zeit ohne eine direct an sie gerichtete Anregung bleiben. Da wäre es denn meist geradezu besser, sie wieder heim oder auf den Spielplatz zu schicken, wenn man

sich nicht direct mit ihnen beschäftigen kann (s. unten gegen Schluß des Artikels). Selbst die physischen Nachtheile des Stillsitzens sind unzweifelhaft weit größer, wenn dasselbe mit geistiger Unthätigkeit verbunden ist, als wenn inzwischen durch einen lebendigen Unterricht das ganze Nervensystem in Thätigkeit und Anregung versetzt wird.

Bei einer vollständigen Trennung nach Jahrescursen ist für die unterste Stufe eine Zahl von 30—40 Kindern beiderlei Geschlechts wohl am vortheilhaftesten; jedoch unter der Voraussetzung, daß der Lehrer diese Zahl nur in einem Theil der Stunden zusammen läßt und sich für die Mehrzahl derselben, namentlich für den Anfang des Cursus, seine Aufgabe einfach dadurch erleichtert, daß er je die Hälfte oder Zweidrittel der Kinder nach Hause oder auf den Spielplatz schickt. Leider sind selbst da, wo die häuslichen Verhältnisse günstig genug sind, um die Schule nicht zur Bewahranstalt zu machen, gewöhnlich starke Vorurtheile der Eltern und bisweilen auch der Schulbehörden einem solchen Verfahren entgegen. Man meint, der Lehrer thue nicht genug für sein Gehalt, wenn er nicht beständig die ganze Masse der Kinder um sich hat. Landleute, die einmal die Vorstellung haben, daß mit dem sechsten, siebenten Jahre die regelmäßige Schulzeit für ihre Kinder beginne, werden leicht an einem solchen theilweisen Aussetzen des Unterrichts Anstoß nehmen; in größeren Städten aber und zur Winterzeit bei weiten Wegen auch auf dem Lande wird die Schule durch den Zwang der Verhältnisse dazu gebracht, gleichzeitig als Bewahranstalt zu dienen. Gerade bei einer Classe mit lauter Kleinen wird es nun aber dem Lehrer am schwersten, die größere Zahl mit einer stillen Beschäftigung sich selbst zu überlassen und unterdessen Einzelne oder kleine Abtheilungen separat vorzunehmen. Und doch giebt es hier so vieles, was eine ganz specielle Beschäftigung des Lehrers mit dem Einzelnen gebieterisch zu fordern scheint. Die Aussprache der Wörter und Silben (kommen doch oft genug Kinder auf die Schulbänke, welche noch nicht einmal alle Consonanten richtig und deutlich hervorbringen können!), die erste Einübung in der Haltung des Griffels, der Gebrauch des Lineals, die Führung der ersten Striche und Buchstabenzüge, die Gewöhnung an ruhiges Sprechen, Abgewöhnung besondrer Fehler, wie Stammeln, Ueberstürzen oder Stocken im Reden u. s. w. — Auch bleibt bald hier bald da eines in Folge von Unaufmerksamkeit oder Absenzen, auch wohl durch ein fast zufällig zu nennendes Misverständnis zurück und nur wenn der Lehrer sich genug mit den Einzelnen beschäftigen kann, läßt sich hier einem lange Zeit nachwirkenden Uebel rechtzeitig vorbeugen.

Weshalb im übrigen gerade beim zartesten Alter der schulpflichtigen Periode an und für sich, und von der Natur der Lehrfächer abgesehen, am allerwenigsten große Classen wünschenswerth sind, das ergiebt sich leicht, wenn man die Aufgabe der Disciplin und das Verhältnis der willkürlichen zur unwillkürlichen Aufmerksamkeit in's Auge faßt. In Classen mit gemischten Altersstufen hat der Lehrer in der Regel mit den Kleinsten nicht viel Schwierigkeiten der Disciplin. Die einmal herrschende Ordnung imponirt den neuen Ankömmlingen am meisten; gelegentliche Bestrafung älterer Schüler erschreckt sie und im allgemeinen entsteht ein Verhältnis der natürlichen Erziehung der jüngsten Generation durch die älteren, welches bei mäßiger Gesammtzahl zum Guten gelenkt werden kann, während freilich bei einer übermäßigen die zarteste Generation durch zu starke Unterdrückung der natürlichen Regsamkeit des Geistes und Körpers Schaden leidet. Sobald aber die jüngste Generation für sich allein schon eine große Schulclasse bildet, so werden die Kleinen in ihrem Schulzimmer sehr bald heimisch und geneigt, sich miteinander zu unterhalten, die Arbeit zum Spiel zu machen und sich in jeder Weise die verhaßte Langeweile fern zu halten. Wenn da der Lehrer zwischen zu großer Strenge und zu großer Nachsicht sicher durchfahren will, ohne von der Scylla in die Charybdis zu gerathen, so muß er sich wohl hüten, dem guten Willen und der noch äußerst geringen Fähigkeit der Selbstbeherrschung der Kinder zuviel zuzumuthen. Er muß daher vor allen Dingen auf die unwillkürliche Aufmerksamkeit der Kinder rechnen, und das bedarf seitens des Lehrers einer ungleich größeren

Anstrengung, einer regsameren Thätigkeit und sorgfältigeren pädagogischen Berechnung, als wenn er auf die Pflicht des Aufmerkens abstellen und die Leistung dieser Pflicht durch Strenge erzwingen kann. Daher bemerkt man bei den tüchtigsten Lehrern für diese unterste Stufe stets eine ungemeine Gewandtheit im raschen, aber dabei doch nicht hastigen oder unruhigen Wechsel verschiedener Arten der Thätigkeit. Beim ersten Schreibunterricht z. B. wird der Lehrer bald einzelne, schon dagewesene Buchstaben an die Tafel schreiben oder vorzeigen und sie im Chor benennen lassen, bald neue Buchstaben vornehmen und ihre Gestalt mit den Kindern besprechen und erörtern, bald auf der Tafel im Takt und nach Befehl in vorgeschriebenen Zügen schreiben lassen, bald wieder den Kindern eine kleine Aufgabe geben, die jedes still für sich durchzuführen hat und bei der er den Einzelnen über die Schulter sehen und ihre Fehler verbessern, ihre Leistungen aufmunternd loben oder warnend tadeln kann. Beim Rechnen wird er bald im Chor zählen oder zuzählen und abzählen lassen, bald Einzelne eine längere Folge von Zahlen hersagen, bald wieder in schneller Folge, je ein Schüler eine Zahl, das Pensum der Reihe nach durch die Classe laufen lassen. Manche Lehrer erhöhen diese Mannigfaltigkeit noch durch Gruppenbildung, indem sie z. B. je eine Bank oder mehrere Bänke im Chor sprechen lassen u. s. w. — Mit dem zunehmenden Alter muß der Lehrer auf diese pädagogischen Künste zwar noch nicht verzichten, wohl aber sie allmählich mäßiger anwenden. Wo das verabsäumt wird, erlebt man die gar nicht seltene Erscheinung, daß sich an höheren Schulen, Gymnasien z. B., die Schüler, welche 4 bis 5 Jahre bei einem vorzüglich aufgeweckten und didaktisch begabten Lehrer waren, schlechter machen als diejenigen, welche von einem unbeholfeneren, aber treu und fleißig arbeitenden Lehrer kommen, weil die ersteren gleichsam pädagogisch verwöhnt wurden und die an der höheren Schule sofort stark in Anspruch genommene Fähigkeit der Selbstbeherrschung noch nicht hinlänglich geübt haben. Es ist ja wohl selbstverständlich, daß diese Fähigkeit, um recht wachsen und erstarken zu können, auch mit zunehmendem Alter mehr und mehr in Anspruch genommen werden muß.

Der Schluß hieraus auf die günstigste Schülerzahl ist, was wenigstens die Knaben betrifft, leicht zu ziehen. Je mehr der Lehrer die willkürliche Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen und, was davon unzertrennlich ist, der Disciplin einen ernsteren und strengeren Charakter geben darf, desto größer muß auch die Schülerzahl werden, die er unter übrigens gleichen Verhältnissen beherrschen kann. Sofern nicht die Natur des Faches ein anderes Verhältnis bedingt, muß der Lehrer mit Knaben von 13—14 Jahren ganz gut eine Classe von 50 bis 60 und mehr Schülern beherrschen können und wenn dies den Gymnasiallehrern oft unendlich sauer fällt, so ist der Grund einfach darin zu suchen, daß sie nicht, wie man dies von jedem Volksschullehrer verlangt, pädagogisch gebildet sind. Bei der Einübung lateinischer und griechischer Formenlehre z. B. ist es, von der größeren Bequemlichkeit des Lehrers abgesehen, gar nicht einmal ein ernsthafter Vortheil, nur 20 bis 30 Schüler zu haben, statt 50 bis 60. Was an der Möglichkeit individueller Behandlung im letzteren Falle verloren wird, das wird an der größeren Wuchtigkeit und Spannung, mit der die Bearbeitung einer großen Classe durch den tüchtigen Lehrer stets verbunden ist, reichlich wieder gewonnen und es läßt sich leicht zeigen, daß eine solche Stunde, in welcher die einzelnen Fragen wie Blitzfunken bald hier, bald da einschlagen und alles in Athem gehalten wird, nicht nur für den Lehrer, sondern auch für jeden einzelnen Schüler anstrengender wirkt, als eine Lehrstunde für 30 Knaben mit dem gemüthlicheren Ton, der in kleineren Classen herrschend ist. Es giebt keine verkehrtere Anschauung, als wenn man die Lehrkraft des Lehrers als eine Summe betrachtet, welche durch die Anzahl der Schüler dividirt wird und von welcher einfach auf den Kopf des Schülers um so viel mehr kommt, je weniger Schüler sind und umgekehrt. Eine Classe ist ein organisches Ganzes, das von einem gemeinsamen Lebensgesetz beherrscht wird, und der Lehrer muß es verstehen, mit diesem Ganzen, nicht mit einem Schüler nach dem andern, in geistigen Rapport zu treten. —

Die Variation in der Beschäftigungsweise ist beim reiferen Knabenalter nicht nur weniger nothwendig als in den Anfängen der Volksschule, sondern sie würde sogar, im gleichen Maßstabe angewendet, hier entschieden nachtheilig wirken; dagegen läßt sich doch ernsthaft fragen, ob nicht auch hier eine ganze Unterrichtsstunde, selbst auf die üblichen 45—55 Minuten reducirt, noch in manchen Fällen zu viel wäre. Die theilweise Entlassung der Schüler gegen Schluß der Stunde, die übrigens bei recht guter Disciplin auch durch stille Beschäftigung ersetzt werden kann, empfiehlt sich auch hier, theils um bei großen Classen Ueberanstrengung der Lehrer und Schüler zu verhüten, theils aber, um die individuelle Einwirkung, die sich bei der großen Classe verbietet, hier bei successiver Vornahme eines kleineren Theiles der Schüler nachzuholen.

Mit den Mädchen steht es zum großen Theil ganz ähnlich, wie mit den Knaben; namentlich ist auch hier für das 11—13. Lebensjahr eine weit größere Strenge nützlich und heilsam, als für das erste Kindesalter. Auch Mädchen sollen in diesem Alter an willkürliche, ernste Aufmerksamkeit gewöhnt werden und jene Bestimmtheit, welche der Unterricht in größeren Classen nothwendig fordert, thut der Weiblichkeit durchaus keinen Schaden. Dagegen bringt allerdings das Uebergangsalter hier besondere Schwierigkeiten mit sich. Es tritt schneller als beim Knaben ein ganz neuer Charakter ein, der sich der straffen Massenbehandlung nicht mehr gerne fügt, nach individueller Freiheit ringt und statt der vorherrschenden Uebung des Verstandes und Gedächtnisses eine gewiße Bethätigung der Phantasie und des Gemüths verlangt, welcher die Schule in ihrer Weise gerecht werden muß. Das erste jungfräuliche Alter ist in dieser Beziehung gewißermaßen eine zweite Kindheit, nur daß die entsprechende geistige Nahrung schon auf höheren Gebieten liegt und der Uebergang zur vollen Selbständigkeit des Wesens sich gleichzeitig bereits in der Neigung zu scheuer Zurückgezogenheit und individuellem innerlichem Leben kund giebt. Da ist denn freilich mit dem Mechanismus, welcher dem Getriebe großer Classen fast nothwendig anhaftet, wenig gutes gethan. Will man deshalb in jenem Uebergangsalter nachtheilige Wirkungen des Schullebens möglichst vermeiden, so wird man die Versetzung in höhere Classen mehr von der allgemeinen Stufe der physischen und psychischen Entwicklung abhängig machen, als von dem genauen Maß der Kenntnisse in den einzelnen Lehrfächern. Gerade dadurch aber entstehen dann wieder in den oberen Classen Ungleichheiten in der Vorbereitung, welche hier um so mehr das Vorwalten der individuellen Behandlung fordern.

Der Uebergang vom Knaben- in das Jünglingsalter ist mit weniger Schwierigkeiten verbunden, doch tritt auch hier ein Zeitpunct ein, in welchem das stärker erwachende individuelle Leben sich gewaltig gegen die straffe Massenbehandlung und den Mechanismus sträubt, und da dies Sträuben tief in der Natur der geistigen Entwicklung begründet liegt, so soll der Erzieher es beachten und berücksichtigen. Aus diesem Grunde hauptsächlich hören die vortheilhaften Seiten großer Classen jenseit des 15. Lebensjahres mehr und mehr auf und in den obersten Gymnasialclassen kommt man auf eine Stufe, wo, vom rein akroamatischen Unterricht abgesehen, gar zu große Classen weit nachtheiliger sind, als auf irgend einer andern Stufe des Gymnasialunterrichts. Theilweise rührt dies freilich von der größeren Schwierigkeit der Fächer her, die manchmal eine individuelle Nachhülfe verlangen, sowie vom größeren Reichthum des Unterrichtsstoffs, der oft schon eine gewiße Vorausnahme der späteren Arbeitstheilung im Gebiete der Wissenschaften begünstigt; zum großen Theile liegt es aber auch in der allmählichen Entfaltung des männlichen Charakters begründet, welcher mehr und mehr einer eigenartigen Herausbildung der Persönlichkeit zustrebt. Das Bedürfnis einer Abkürzung der Stunden oder eines Wechsels in der Behandlungsweise schwindet dagegen im Jünglingsalter vollständig und selbst eine mehrstündige Beschäftigung mit demselben Gegenstande braucht an oberen Gymnasialclassen nicht mehr ängstlich vermieden zu werden und ist oft geradezu zu empfehlen.

Daß man im allgemeinen bei gleichmäßig und gut vorgebildeten Schülern — also auch überhaupt bei einem wohlgeregelten Unterrichtsgang — größere Classen bewältigen kann, als bei starker Ungleichheit der Schüler und lückenhafter Vorbildung, bedarf keiner weiteren Ausführung; auch ist es klar genug, daß die Bewältigung einer größeren Schülermasse in den Anfängen des Unterrichtes überhaupt, wie auch beim ersten Unterricht in neu eintretenden Fächern, besondere Schwierigkeiten hat, während die Fortführung, sobald einmal die Basis vorhanden ist, auch mit einer größeren Zahl verhältnismäßig leicht von statten geht. Hier ist nur zu bemerken, daß die anfängliche Vornahme der Schüler in Sectionen, bis die allerersten Grundlagen gewonnen sind, vielfach auch noch, wo man bisher nicht daran denkt, mit Vortheil verwendet werden kann.

Für große Classen eignet sich im allgemeinen mehr die synthetische, für kleine die analytische Lehrmethode, woraus der Rückschluß erlaubt ist, daß auch hinwiederum starke Classen in denjenigen Schulen und Lehrfächern am ehesten zuläßig sind, wo ein synthetisches Verfahren an sich schon dem Unterrichtszweck entspricht.*) Was die Person des Lehrers betrifft, so ist klar, daß kräftige und schroffe Naturen, die kurz, scharf und imperatorisch aufzutreten lieben, die geborenen Beherrscher großer Classen sind, während sie oft aus kleinen Classen nicht den eigenthümlichen Vortheil zu ziehen wissen, welchen diese einem duldsam und verständnisvoll auf das Individuelle eingehenden Lehrer zu bieten pflegen. Auch wird der Lehrer, welcher die Anlage zu beidem in sich trägt, sich ohne Zweifel mehr in ersterer Richtung entwickeln, wann man ihn in eine große Classe wirft; in letzterer dagegen, wenn er sich von einer mäßigen Schülerzahl umringt sieht. An den untersten Classen der Volksschule ist nun aber entschieden ein Lehrer der letzteren Art, wenn es ihm nicht gerade an Festigkeit mangelt, am besten an seinem Platz, und es ist deshalb besonders schade, wenn diese feineren Eigenschaften durch das Ringen mit einer übermäßigen Classe, welches für den angehenden Lehrer oft fast zur Nothwehr wird, verkümmert werden müßen. Uebrigens steht auf jeden Fall fest, wie sehr auch beiderlei Unterrichtsarten ihre eigenthümlichen Vorzüge haben, daß der Lehrer in großen Classen bei der gleichen Zahl von Lehrstunden eine ungleich größere physische und psychische Anstrengung zu leisten hat. Es liegt daher eine große Roheit und zugleich eine ruchlose Kraftvergeudung darin, wenn Schulbehörden ihre jungen Lehrer, ohne irgend einen weiteren Unterschied zu machen, in große Classen

) Ueber den Unterschied beider Methoden vgl. Herbart, kl. philos. Schriften III, 422 u. ff., wo ein System angenommen wird, bei welchem der analytische Unterricht durch Privatlehrer und der synthetische durch die öffentliche Lehranstalt künstlich ineinandergreifen. Uns scheint, daß auch bei den ausreichendsten Mitteln möglichst der gleiche Lehrer den synthetischen und den analytischen Unterricht geben sollte und auch den letzteren nicht in der Form des Privatunterrichts, sondern als integrirenden Theil des öffentlichen Unterrichts durch Vornahme von Gruppen oder Einzelnen. Vergl. übrigens eine abweichende Auffassung bei Palmer, Päd. S. 363 u. f. Im Text sind die Worte nicht im Sinne Palmers genommen. Der Uebergang vom Ganzen zum Einzelnen an der Hand des Lehrers ist beim „Lernen" im engeren Sinne des Wortes allerdings für das Kind ebenso wohl synthetisch als der umgekehrte Gang. Trotzdem giebt es auch einen analytischen Unterricht, bei welchem nämlich das Einzelne besonders zum Bewußtsein gebracht und entwickelt wird aus einem Stoff, den das Kind als Ganzes schon hat (entweder durch früheren synthetischen Unterricht oder aus der Weltanschauung, in welcher das Kind aufgewachsen ist, aus der Erfahrung oder auch aus dem natürlichen Bewußtsein). Absolut unumgänglich ist z. B. das analytische Verfahren in oberen Gymnasialclassen beim Durchgehen eines vom Schüler gelieferten Aufsatzes.

*) Ganz richtig, aber wenn der Lehrer, um dem Kind eine Wahrheit erst deutlich zu machen, seine Erinnerung an eine schon früher mitgetheilte Wahrheit wach ruft, so ist das wieder nicht Analyse, sondern eine besondere Art von Synthese. Das Gedächtnis zu Hülfe rufen ist noch nicht analytisches Verfahren. Auf einer höhern Stufe, wie beim Construiren eines Satzes, beim Katechisiren über einen Spruch u. dgl. muß allerdings der Schüler selbst analysiren; aber indem der Schüler durch diese Zerlegung der Satzform erst ein Verständnis vom Inhalt erlangt, der ihm zuvor unbekannt oder unklar war, ist auch dies wieder vielmehr Synthese. Die bloße Anweisung zum Construiren, diesen Unterricht in der Analyse eines Satzes oder eines Sprachganzen wird niemand analytische Methode nennen. Palmer.

schicken, wenn sie mit diesen fertig werden können, und in kleine, wenn sie für Beherrschung der großen nicht befähigt scheinen. Bei gleicher Stundenzahl hat dann der letztere ein ziemlich bequemes Dasein, bedarf der Ruhe und Erholung nach den Schulstunden und in den Ferien wenig und kann sich bei sehr mäßiger Strebsamkeit noch wissenschaftlich fortbilden, während dem andern zum Lohn dafür, daß er befähigt ist, eine größere Arbeitskraft in der Lehrstunde abzugeben, auch noch ganz unbefangen, als verstünde sich das von selbst, die ungeheure Last von Correcturen, die mit einer großen Classe verbunden ist, aufgeladen wird. Es ist dies um so ungerechter, als einerseits die größere Zahl von Schülern auch naturgemäß ein größeres Schulgeld einbringt, so daß der Staat also hier durch seine ausgleichende Intervention einen schwer zu verantwortenden Communismus einführt, andererseits aber jene durch übermäßige Arbeit bestrafte Befähigung gar nicht immer mit einer unverwüstlichen physischen Kraft verbunden ist. Wir haben Lehrer gekannt, die man im Privatverkehr entschieden als zarte, sinnige Naturen ansehen mußte, voll Geist und Leben, aber physisch schwächlich, die es infolge ihres Pflichtgefühls durch Nachdenken und Anspannung aller Kräfte dahin gebracht hatten, daß sie die größten Knabenclassen scheinbar spielend bewältigten. Wenn junge Männer von diesem Schlage dann ihre 3 oder gar 4 Stunden nacheinander gegeben haben, so brechen sie zu Hause ermattet zusammen; nach einigen Jahren folgt Blutspeien und die schöne Kraft ist geknickt und völlig dahin. Umgekehrt muthet man oft denjenigen, welchen die Disciplin in einer großen Classe nicht gelingen will, in pädagogischer Hinsicht viel zu wenig zu. Wenn es auch vollkommen richtig ist, daß wie oben bemerkt, die eine Natur von vorn herein mehr für große, die andre mehr für kleine Classen geeignet ist, so sollte man doch streng daran festhalten, daß die Aufrechterhaltung der Disciplin in großen wie kleinen Classen eine lehrbare Kunst ist, die jeder Fachmann, möge er nun etwas mehr oder weniger Naturanlage dazu mitbringen, sich aneignen kann und soll. An der Volksschule hat man diesen Satz längst beobachtet und die Zöglinge guter Seminare bringen es auch durchschnittlich so weit, daß sie in jedem Wasser schwimmen können; an den höheren Schulen dagegen ist die eitle und selbstgefällige Verachtung aller pädagogischen Regeln und Fertigkeiten leider noch so vorherrschend, daß es rein dem Zufall überlassen bleibt, ob sich ein Lehrer in dieser Beziehung das Erforderliche aneignet oder nicht. Daraus folgt dann wieder, daß man die großen Classen meist nothgedrungen denjenigen aufladen muß, welche sich diese Fertigkeiten angeeignet haben, ohne Rücksicht darauf, ob ihre ursprüngliche Natur eine vortheilhaftere Verwendung in der einen oder andern Weise verspricht.

Man kann endlich noch von einem ganz andern Puncte ausgehen, um einen Anhaltspunct zur Beurtheilung der günstigsten Schülerzahl ausfindig zu machen: wenn man nämlich das Verhältnis der Schüler zum Lehrstoff und zum Lehrer ganz bei Seite läßt und die Classe gewißermaßen als einen kleinen Staat auffaßt, in welchem ein zwar etwas anarchisches, aber doch zum Ganzen strebendes und daher sittlich bildendes Gesammtleben stattfindet. Da wird dann offenbar diejenige Classe den günstigsten Umfang haben, in welcher sämmtliche Schüler miteinander in möglichst gründlichen und vollen Verkehr kommen, welche nicht so klein ist, daß die Genossen in derselben zu einer Clique zusammenwachsen, und nicht so groß, daß die verschiedenen Kameraderieen, die sich immer bilden werden, ganz auseinander fallen und sich schroff gegeneinander abschließen. Diese Zahl wird zugleich ungefähr eine solche sein, bei welcher eine genügende Wahrscheinlichkeit dafür spricht, daß sich unter den Schülern Charaktere und Talente von aller Art zusammenfinden, ohne daß zu viele Gleichartige, z. B. ehrgeizige Streber, leichtfertige Lustigmacher oder auch Söhne reicher Eltern, ungewöhnlich alte Schüler u. s. w. durch den Classenverband in engere Genossenschaft und dadurch in die Gefahr einer ungesunden Absonderung gerathen. Sollen wir hier eine Zahl nennen, die freilich nur auf den vielleicht stark subjectiv gefärbten Eindrücken unsrer Erfahrung beruht, so würden wir in dieser Hinsicht für Knaben von 12—15 Jahren

etwa 30—36, für Mädchen etwas weniger, etwa 24—28 für die günstigste Mitte halten.

Soll man nunmehr darauf verzichten, die Classen durch ein künstliches System des Lehrplans bald groß, bald klein zu haben, so werden die gleichen Zahlen wohl auch dem günstigsten Mittelverhältnis in Beziehung auf den erziehenden Unterricht nahe kommen. In der That hätte auch eine stark wechselnde Combination der Schülerzahl aus demselben Grunde ihre Nachtheile, aus welchem wir eine wohlgerundete, mittelstarke Classe an und für sich schon, ohne Rücksicht auf den Unterricht, für wünschenswerth halten. In Schulen, wo irgend welche äußerliche Gründe, z. B. theilweise Verschmelzung von Gymnasial- und Realclassen, verbunden mit mannigfachen Dispensationen, jenen Wechsel der Combinationen mit sich bringen, wird der Lehrer sich stets weniger heimisch fühlen und schwerlich dasselbe leisten können, als in Schulen, wo die Classe wenigstens in der großen Mehrzahl der Fächer ein geschlossenes Ganzes bildet. Daher möchten wir, auch ganz abgesehen von den Schranken, welche die Mittel den meisten Schulen zu setzen pflegen, um des Gesammtzwecks willen darauf verzichten, stets für jedes einzelne Fach die Schüler besonders zu gruppiren; müßen aber um so mehr darauf bestehen, daß den einzelnen Lehrern, sofern sie einen pädagogisch richtigen Gebrauch davon zu machen wissen, eine größere Freiheit in der Behandlung der Classe erlaubt und zugemuthet werde, als sie bis jetzt meist üblich ist. Geht man dann von den Mittelzahlen aus, die wir oben angenommen haben, so wird sich die Verminderung der Schüler für die höheren Classen in der Regel ganz von selbst herstellen, da ja stets ein Theil derselben frühzeitig in das praktische Leben übertritt oder in irgend welche nur für das reifere Alter bestimmte Specialschulen übergeht. Nach unten zu entsteht die Frage, ob hier mit einer stärkeren Anwendung der Gruppenbildung innerhalb der Classen und der theilweisen Entlassung kann geholfen werden, oder ob man weiter gehende Auskunftsmittel als wenigstens wünschenswerth hinstellen soll. Das Mittel einer stärkeren Sonderung in Parallelclassen, so z. B., daß für die untersten Stufen der Volksschule je drei auf je zwei für die höheren Stufen kommen, wird sich dabei, wo es anwendbar ist, in erster Linie empfehlen, wobei die damit verbundne ungleiche Belastung der Lehrer mit einiger Ueberlegung auszugleichen wäre. Mit der Zeit wird man vielleicht auch bei uns dazu greifen, wie es in Amerika in so großem Maßstabe geschieht, für die Volksschule weibliche Lehrkräfte heranzuziehen, wo dann die ermäßigte Anstrengung gleichzeitig mit geringerer Besoldung sich von selbst empfehlen würde; doch liegt uns diese Eventualität noch zu fern, um hier näher darauf einzutreten. Erwähnung verdient endlich auch das Bell-Lancaster'sche Monitorensystem, welches in gemäßigter Anwendung und gemischt mit dem directen Unterricht durch den Lehrer immer noch bei einer starken Schülerzahl zu großem Vortheil gereichen kann, während es sich in einseitiger Durchführung und auf übermäßige Schülermassen angewandt nirgend bewährt hat (vgl. d. Art. „Bell").

Doch wir sind damit schon fast im Bereich des Nothbehelfs angelangt, der übrigens zur Zeit noch in den meisten Staaten und Gegenden von Deutschland die Regel bildet. Die gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen über Schülerzahl geben uns im allgemeinen nur ein Bild des Kampfes mit der Unzulänglichkeit der Mittel und sind weder als ein genauer Spiegel der wirklichen Zustände zu betrachten, noch als eine Norm des Wünschenswerthesten. Selbst als Grenze des Erträglichen darf man sie sich nicht ohne eine bedeutende Elasticität denken, die manchmal so weit geht, daß in der Wirklichkeit die Noth weit mehr gilt als die Regel. Eine Zusammenstellung der in einer großen Anzahl von Staaten geltenden Bestimmungen giebt Kirsch, Volksschulrecht, I. S. 414 ff., wo die Frage von vorn herein nicht auf die günstigste, sondern auf die Maximalzahl gestellt ist. Es müße die Frage beantwortet werden: wie viele Kinder ein Lehrer gleichzeitig zu unterrichten im Stande sei. Kirsch bemerkt zu dieser Frage: „Wohl ist es wahr, daß dabei auf die Eigenthümlichkeit des Lehrers

selbst sehr viel ankommt, und daß in der Kraft und dem Willen der Lehrer (nächst der vorhandenen Localität) der einzig sichere Maßstab für den Umfang einer Classe liegt. Doch kann der Schulgesetzgeber nicht umhin, ein Maximum der Schülerzahl zu bestimmen, über welches hinaus kein Lehrer belastet werden darf. Dieses Maximum enthalte die äußerste Grenze, die in keinem Falle überschritten werden soll." Die Frage, wie viel Kinder durchschnittlich auf einen Lehrer zu rechnen sind, hält Kirsch für minder wichtig, weil alles darauf ankomme, ob Sonderclassen eingerichtet sind, oder nicht. Wir können ihm hierin nicht völlig beistimmen; möchten vielmehr die Frage, wie viel Kinder sowohl im Durchschnitt als auch im Maximum und Minimum auf einen Lehrer kommen und kommen sollen, für die eigentliche Hauptfrage halten, an welche sich die Frage nach der zweckmäßigsten Classeneintheilung erst anschließen sollte.

Im Königreich Sachsen gelten nach Kirsch folgende Bestimmungen: Ein Lehrer kann nicht mehr als 50—60 Kinder in einer Classe beisammen haben; steigt die Zahl über 60, so ist eine neue Abtheilung zu bilden. Ein Lehrer kann ferner in der Regel höchstens zwei Abtheilungen mit einer Gesammtzahl von höchstens 120 Kindern unterrichten; eine dreifache Classenabtheilung mit einem Maximum von 180 Kindern würde einem Lehrer nur ganz ausnahmsweise gestattet sein. — Im Großherzogthum Hessen gelte dasselbe Maximum von 50—60 mit Classentrennung bei über 60. Wenn über 100 Kinder vorhanden sind, so sei „wenn die Mittel hinreichen", eine zweite Schule zu errichten, oder ein selbständiger Gehülfe anzustellen. — In Baden sei das Maximum auf 70 bestimmt; bei getrennten Abtheilungen auf einen Lehrer 120; ausnahmsweise und mit Bewilligung der Oberschulbehörde höchstens 150. — In Schwarzburg-Sondershausen bei getheilter Schule in der Oberclasse nicht über 60, in der Unterclasse nicht über 80; in ungetheilter Schule 100 auf den einzelnen Lehrer. — In Württemberg dürfe ein Lehrer in Sonderclassen (wobei die älteren Schüler täglich wenigstens 4, die jüngeren wenigstens 3 Stunden erhalten sollen) zusammen nicht über 120 Kinder zu unterrichten haben; bei gleichzeitigem Unterricht höchstens 90. — Ein bayrisches Rescript von 1810 fordert, daß bei einer Zahl von gegen 100 Abtheilung in 2 Classen (auf einen Lehrer) eintrete, bis sich die Mittel zur gründlichen Abhülfe bieten. — Oesterreich rechnet bei ganztägigem Unterricht auf einen Lehrer 80; doch können auch 10—20 darüber sein. Bei mehr als 100, z. B. 120—130 sei ein Schulgehülfe erforderlich. Bei nur halbtägigem Unterricht könne dagegen die doppelte Zahl der Kinder auf einen Lehrer gerechnet werden „weil nur eine Hälfte Vormittags, die andere Nachmittags die Schule besucht." — Waldeck: höchstens 130 Kinder auf einen Lehrer. — Anhalt-Dessau und Köthen: bei mehr als 140 ein zweiter Lehrer anzustellen. — Hannover: bei mehr als 120 kann die Beiordnung eines Gehülfen, bei mehr als 200 die Errichtung einer zweiten Lehrstelle oder Theilung des Schulverbandes angeordnet werden. — Sehr elastisch verfügt endlich das Großherzogthum Weimar (1853): „Erreicht die Schülermenge eines Ortes die Zahl 120, so ist es wünschenswerth, daß ein zweiter Lehrer angestellt werde. Ueberschreitet die Zahl 140, so wird diese Maßregel wenn irgend thunlich eintreten; befinden sich mehr als 260 Kinder in einer Schule, so wird darauf Bedacht genommen werden, daß, wenn irgend thunlich, wenigstens 4 Lehrer angestellt werden." — So weit nach Kirsch, dessen Angaben (von 1854) vielleicht hie und da schon durch bessere Bestimmungen neueren Datums ersetzt sind. *) Preußen betreffend bemerkt Kirsch (abgesehen von den Nachträgen, II. 493, wo die Bestimmung der Regulative erwähnt wird) nur, daß „in vielen Gegenden" gesetzlose Willkür herrsche, daher seien in Westfalen die meisten Classen über 100 stark und es fänden sich sogar Classen von 150 Kindern. Hier ist nur so viel zu bemerken, daß von einer völligen Willkür der ein-

*) Allerdings, vgl. die betreffenden statistischen Artikel der Encyklopädie. D. Red.

zelnen Schulgemeinden keine Rede sein kann, sofern in Preußen überall den Regierungen die Befugnis zuerkannt wurde, Classentheilungen und Gründung neuer Schulen, wo das Bedürfnis vorhanden schien, einfach anzuordnen. Die Provincialregierungen verfuhren aber dabei, wie es auch die so äußerst verschiednen Verhältnisse der verschiednen Provinzen mit sich brachten, nach sehr verschiednen Grundsätzen und griffen überhaupt nur selten ein, um die Errichtung neuer Schulen durchzusetzen. Für einzelne Landestheile bestanden ältere Bestimmungen, deren fortdauernde Gültigkeit von den Behörden nicht immer gleichmäßig beurtheilt wurde. So war z. B. für das napoleonische Großherzogthum Berg durch kaiserliches Decret vom 17. Dec. 1811 bestimmt, daß auf 80 Kinder eine Primarschule kommen solle und eine Ministerialinstruction vom 21. Juni 1812 gab dazu eine sehr specielle Ausführung, welche von dem Grundsatz ausgieng, daß jenes Decret von 80 *wirklich* die Schule besuchenden Kindern rede, daß dagegen die Schulbezirke nach der Anzahl der *schulfähigen* Kinder vom 6. bis zum 14. Jahre (ausschließlich) abzugrenzen seien und zwar ohne Rücksicht auf die politische und kirchliche Gemeindeeintheilung. Man nahm dann ferner an, daß auf 100 Kinder in jenem Alter etwa 80 kommen würden, welche wirklich die Schule besuchen, und so wurde die Zahl von 100 schulfähigen Kindern die eigentliche Normalzahl. Diese Instruction (abgedruckt bei Rönne I, 189 ff.) wurde noch in einem Ministerialentscheid vom 31. März 1862 (s. Centralbl. f. Unterr. V. 1862, S. 241 f.) als gültig behandelt. Das Regulativ für die Errichtung und Erhaltung der Landschulen in Neuvorpommern v. 29. Aug. 1831 bestimmt in Art. 2: „Die neuen Schulen können durch freiwillige Association errichtet werden. Es ist aber darauf zu sehen, daß weder mehr als 100 Kinder einem Lehrer zugewiesen werden, noch die Schule von den Wohnorten der Kinder mehr als eine halbe Meile entfernt sei. Kommen die neuen Schulen durch freiwillige Association nicht zu Stande, so erfolgt deren Errichtung nach Anordnung der Regierung, die, was Umfang und Lage der Schulen betrifft, die diesfällige Bestimmung (hier ist eine Verweisung auf den allgemeiner gehaltenen „Art. 1" eingeklammert, so daß es scheint, als solle die Regierung an die genauen Zahlenbestimmungen des Art. 2 nicht gebunden sein. Vergl. Rönne I, S. 129) ebenfalls als Vorschrift zu beachten hat." Die Regierung zu Stettin verfügte im Juli 1854, also noch vor Erlaß der Regulative, als „durchschnittliches" Maß für die Grundclassen sei die Zahl 80 festzuhalten. Werde dieselbe nur um ein Geringes überschritten, so könne die Abzweigung einer neuen Classe noch aufgeschoben werden; jedenfalls aber müße sofort eine neue Classe errichtet werden, sobald die Schülerzahl auf 120 gestiegen sei.

Das Regulativ vom 3. Oct. 1854 nimmt die „einclassige Elementarschule" zur Grundlage seiner Bestimmungen und verlangt, daß diese, soweit den Umständen nach möglich, auch für die mehrclassige Schule gelten sollen. Ueber die Schülerzahl für letzteren Fall ist keine besondere Bestimmung getroffen, doch versteht sich wohl von selbst, daß hier kein niedrigeres Maximum angenommen wird, als für die einclassige Schule, da die Aufgabe des Lehrers bei gleicher Schülerzahl eine leichtere ist, als bei der einclassigen Schule. Das System der Halbtagsschule läßt das Regulativ nur ganz ausnahmsweise zu; als Regel gilt, daß der Lehrer seine sämmtlichen Schüler gleichzeitig vor sich hat und dafür sorgt, „daß kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird." Dabei soll das „für die ungetheilte Schule unentbehrliche" *Helfersystem*, welches von dem „unzuläßigen, sogenannten wechselseitigen Unterricht" unterschieden wird, von dem Charakter eines Nothbehelfs befreit und zu einer festgeordneten Einrichtung der Schule gemacht werden. Unter diesen Voraussetzungen bestimmt das Regulativ, daß bei Neubauten von Schullocalen das Raumbedürfnis nicht nach Maßgabe getrennter Abtheilungen, sondern nach der *ganzen Schülerzahl* bemessen werde. Weiter heißt es dann: „Wo die Anzahl der Schüler über 80 steigt, oder wo das vorhandene Local auch für eine geringere Zahl von Schülern nicht ausreicht, kann von der Regierung bis zur Anstellung eines zweiten Lehrers oder einer Lehrerin und bis

zur angemessenen Erweiterung des Schullocals die Trennung der Schule in zwei Abtheilungen ausnahmsweise angeordnet werden." Hier ist also kein eigentliches Maximum angegeben, sondern nur eine Grenzlinie, bei welcher die Trennung, deren Verfügung übrigens im Belieben der Regierung steht, in Frage kommt. Wie wir oben gesehen haben, werden daneben die in einzelnen Landestheilen etwa geltenden allgemeinen Bestimmungen noch respectirt, jedoch ohne Zweifel mit der in Preußen auf diesem ganzen Gebiete üblichen Elasticität. Den allgemeinen Verwaltungsgrundsätzen zufolge gelten für diejenigen Landestheile, für welche keine besondere Bestimmungen erlassen sind, die Verfügungen anderer Regierungen als zur Beachtung empfohlene Anhaltspuncte. Im allgemeinen wird man daher nicht fehl gehen, wenn man für Preußen überhaupt die Zahl von 80—100 und in Ausnahmsfällen 120 Kindern als diejenige ansieht, bei welcher die Behörden sich nach den anerkannten Grundsätzen der Schulverwaltung zur Abhülfe wegen drohender Ueberfüllung veranlaßt finden sollten.

Man findet einige andre Normalbestimmungen älteren und neueren Datums bei Heppe, Gesch. d. Volksschulwesens (so z. B. IV, S. 331 von Mecklenburg-Schwerin 1823: auf 1 Lehrer höchstens 50 Kinder), bei Thiersch über den gegenw. Zust. d. öffentl. Unterr. (Th. ist in seinen Angaben nicht sehr zuverläßig) und in zahlreichen pädagogischen Reiseberichten, Verordnungssammlungen u. s. w. Es würde jedoch keine lohnende Arbeit sein, diese Bestimmungen vollständig zusammenzutragen, da sie weder von den thatsächlichen Verhältnissen der betreffenden Staaten noch von den Zielen und Zwecken der Schulbehörden ein unzweideutiges Zeugnis geben. Hat doch in Württemberg s. Z. der Regierungscommissär von Schlayer selbst gestanden, daß die von ihm angesetzte Maximalzahl von 90 gleichzeitig zu unterrichtenden Schulkindern ungefähr das Dreifache sei von der Anzahl, die im Interesse des Unterrichtes zu wünschen wäre. Aber auch von der eingreifenden und regelnden Thätigkeit der Schulbehörden geben jene Bestimmungen keine genaue Vorstellung, da sie in den meisten und bedeutendsten Staaten mit sehr großer Elasticität gehandhabt werden. In der Schweiz haben mehrere Kantone solche Maximalbestimmungen in das Schulgesetz aufgenommen und ihnen dadurch eine unbedingte Gültigkeit zugesprochen, was in Deutschland, so viel wir wissen, nirgend der Fall ist. So verfügt z. B. das Schulgesetz des Cantons Zürich: „Wo in einer Schule während dreier Jahre andauernd mehr als 100 Alltagsschüler sind, da soll ein zweiter Lehrer angestellt und ihm ein besondres Schulzimmer angewiesen werden. Der Erziehungsrath ist jedoch berechtigt, mit Rücksicht auf die Verhältnisse der Gemeinden, die Schullocale oder andre besondre Gründe die Theilung einer Schule auch dann schon anzuordnen, wenn die Schülerzahl über 80 angestiegen ist." Hier sind also scheinbar fast dieselben Maximalbestimmungen, wie in Preußen, allein da sie Gesetzeskraft haben und rücksichtslos durchgeführt werden, so ist der thatsächliche Zustand ein ungemein verschiedener. Aber auch in den verschiedenen Gegenden des preußischen Staates muß der Zustand nothwendig ein sehr verschiedener sein, da die Bezirksregierungen bestehenden und überlieferten Verhältnissen gegenüber nur selten streng durchgreifen, wenn sie sich auch das Recht dazu beständig wahren. Daß im allgemeinen die Ueberfüllung der Classen weit stärker ist, als man bei den oben besprochenen Normalbestimmungen erwarten sollte, ergiebt sich schon daraus, daß für den gesammten Staat (vergl. d. Art.: Preußisches Volksschulwesen) an öffentlichen Elementarschulen 35,372 Lehrer und Lehrerinnen auf 2,875,836 factisch die Schulen besuchende Kinder kommen, so daß sich also die Durchschnittszahl für den ganzen Staat (über 81) schon höher beläuft als das als Norm erstrebte Maximum. Während nun aber die Durchschnittszahl sich z. B. für die evangelischen Schulen der Provinz Preußen (mit Abrundung der Bruchtheile) auf nur 67 beläuft, steigt dieselbe für die katholischen Schulen von Schlesien auf 98 und, wenn man die Berechnung auf das platte Land beschränkt, auf 101. Sondert man dann weiter auch die Regierungsbezirke aus, so ergiebt sich für den ärmsten derselben, mit der stärksten Arbeiterbevölkerung (Oppeln)

sogar eine Durchschnittszahl von 115. Wie mag es nun wohl in den 20 oder 30 stärksten Classen dieses Regierungsbezirks aussehen? Auch im Regierungsbezirk Münster (Westfalen) herrscht eine starke Ueberfüllung der Classen. Der Durchschnitt beläuft sich hier auf 100 für die evangelischen und auf 108 für die katholischen Schulen. Hier ist jedoch das Uebel weniger schlimm, als in den Fabrikgegenden, wo gerade unter der rohesten und dabei noch stark wechselnden und oft bunt zusammengewürfelten Bevölkerung die Classen wegen mangelnder Mittel am größten zu sein pflegen.

Im allgemeinen ist auf statistischem Wege bis jetzt wenig ersprießliches für unsre Frage zu gewinnen, weil es hier weit mehr auf die Maxima und Minima ankommt, als auf die Durchschnittszahlen. Man müßte vor allen Dingen bei den Angaben über Classenfrequenz zugleich sowohl die absolut höchste Zahl wissen, welche in jeder Kategorie von Schulclassen überhaupt vorkommt, als auch die Durchschnittsfrequenz des ersten Zehntels (oder eines andern Bruchtheils) der Classen, wenn dieselben nach der Reihenfolge der Frequenz geordnet sind. Die Minima der Frequenz könnten in einer ganz andern Hinsicht von Wichtigkeit werden; nämlich für die Frage der ökonomischen Zweckmäßigkeit (wenn wir das Wort in einem etwas höheren Sinne gebrauchen dürften, als üblich, würden wir sagen der „Rentabilität") der Errichtung gewißer Schulclassen, so z. B. der Prima einer Realschule, die oft sehr bedeutende Summen für eine verschwindend kleine Schülerzahl in Anspruch nimmt. Wir glauben jedoch nicht fehl zu gehn, wenn wir diese Seite des Gegenstandes, als wesentlich in einen andern Begriffskreis gehörig, hier bei Seite lassen. Die Verschmelzung von Schulen oder Classen aus rein pädagogischen Rücksichten — um den erzieherischen Vortheil des größeren Ganzen zu haben — wird nicht leicht irgendwo in Frage kommen, weil da, wo die Umstände eine solche Verschmelzung überhaupt zuläßig erscheinen lassen, in der Regel die ökonomischen Gründe schon für sich allein durchschlagen, ohne daß es der pädagogischen bedürfte.

Erwähnung verdient bei der Frage der Schülerzahl noch die natürliche und allgemeine oder aus besondern Verhältnissen hervorgehende Verschiedenheit der Anzahl der einzelnen Jahresstufen der Kinder. Schon die allgemeinen Mortalitätsverhältnisse bedingen eine größere Stärke der jüngsten Jahrgänge; an höheren Schulen aber entsteht infolge der mannigfachsten Einflüsse oft ein sehr verwickeltes und doch ziemlich constantes Verhältnis zwischen der Frequenz der einzelnen Classen, zumal wenn dieselben nicht streng nach Jahrescursen abgetheilt sind. Der Einfluß der Mortalität ist sehr gering und kann innerhalb der gewöhnlichen Periode der Volksschule fast als verschwindend betrachtet werden. Zwar beträgt die Gesammtzahl der Kinder zwischen 7 und 14 Jahren im größten Theil von Deutschland ungefähr ein volles Viertel weniger als die Gesammtzahl der Kinder unter 7 Jahren; allein innerhalb des schulpflichtigen Alters ist die Mortalität gering und wenn man etwa 1 Todesfall jährlich auf die Durchschnittsclasse rechnet, bleibt man nicht weit unter der Wirklichkeit. Zwischen den untersten Classen der Volksschule und den höchsten Classen der höheren Schulen würde dann freilich der Unterschied schon merklich sein, doch treten hier ganz andere Ursachen entscheidend in den Vordergrund: vor allen Dingen die allmählige Abzweigung der Schüler durch den Uebergang zur Erwerbsthätigkeit und der praktischen Vorbereitung für dieselbe. Hier sind die Verhältnisse je nach der Natur der Schulen, nach den gesetzlichen Bestimmungen (in Preußen scharfes Eingreifen der Berechtigung für den einjährigen Militärdienst!) sowie nach dem Wohlstand und den Gewohnheiten der Bevölkerung sehr verschieden und müßen für jeden Fall besonders erforscht und in Betracht gezogen werden. So ergiebt sich z. B. für das Verhältnis der Schülerzahl in Prima zu derjenigen in Secunda an den preußischen Realschulen erster Ordnung ein total verschiedner Maßstab, wie bei den Gymnasien, die doch äußerlich parallel laufend organisirt sind. Dergleichen eigentlich selbstverständliche Verhältnisse werden, wo neue

Schuleinrichtungen in Frage kommen, weit häufiger außer Acht gelassen, als man denken sollte.

Die Frage der unter einem Lehrer gleichzeitig zu vereinigenden Schülerzahl ist im wesentlichen eine Frage der neueren deutschen Pädagogik, sofern diese erst das Wesen des Classenunterrichts als eines wirklich gemeinsamen, die ganze Masse der Schüler gleichzeitig in geistige Thätigkeit versetzenden Unterrichts erfaßt und ausgebildet hat. Im Auslande findet man meist entweder noch die alte Methode, bei welcher der Lehrer ein Kind nach dem andern vornimmt und zufrieden ist, wenn die übrigen unterdessen leidlich still sitzen oder sich für sich beschäftigen, oder dann die Lancastermethode, bei welcher der persönliche Unterricht des Lehrers fast ganz zurücktritt und fast alles durch die Monitoren mitgetheilt und abgefragt wird. Bei älteren Pädagogen und in den älteren Schulordnungen findet man nur wenige und dabei allgemein gehaltene Bemerkungen über die Schülerzahl. Die Lehrer klagten nicht leicht über zu starke Schülerzahl, weil ihre Einnahme vom Schulgeld bedingt war, und im übrigen verfuhr man bei der Errichtung neuer Schulen, Classen und Abtheilungen nach dem individuellen Bedürfnis und den vorhandenen Mitteln. Auch die von Rousseau und Basedow ausgehenden Anregungen zur Umgestaltung des Erziehungswesens blieben ohne bedeutenden Einfluß auf die vorliegende Frage. Man gieng in dieser pädagogischen Strömung einseitig vom Individuum aus und kam daher auch zu einer noch heute vielfach nachwirkenden Ueberschätzung der Vortheile kleiner Classen. So findet sich in einer Abhandlung von Trapp im Allgem. Revisionswerk VIII, S. 208 folgende Aeußerung: „Wenn sich bei einer genauen Untersuchung finden sollte, daß etwa 12 bis 20 die höchste Anzahl wäre, die ein Lehrer zu einer Zeit gehörig besorgen könnte, so würde dies der schwierigste Punct bei der im Jahr 2440 zu erwartenden reellen Schulverbesserung sein."

Erst die pestalozzische Schule bildete die Idee einer gemeinsamen geistigen Thätigkeit des Lehrers und seiner Schüler mehr und mehr aus, stellte die dazu dienlichen Regeln und Hülfsmittel fest und erzog vor und nach eine Generation von Lehrern, zunächst auf dem Felde der Volksschule, welche zu dieser Art des Unterrichtes befähigt war. Seitdem haben viele denkende Pädagogen sich auch mit der Frage der günstigsten Schülerzahl und des Maximums, mit dem überhaupt noch ersprießlich gearbeitet werden kann, beschäftigt. Dabei ist unverkennbar, daß mit der Ausbreitung der pestalozzischen Pädagogik eine Reaction eintritt gegen die im 18. Jahrhundert herrschende Forderung einer möglichst niedrigen Schülerzahl. Unverkennbar mußte die Auffrischung des Chorsprechens, verbunden mit der Entwicklung des Anschauungsunterrichts, nachdem der letztere ein wenig von seinen Einseitigkeiten gereinigt war, ein bedeutendes Hülfsmittel für die Erhaltung der Gesammtthätigkeit einer Classe werden. Selbst die viel kritisirte „Lückenlosigkeit" des Unterrichtes und die so oft misverstandne „Mechanisirung" desselben erwiesen sich auf die Dauer nur als Hülfsmittel, um die wahre Natur eines Classenunterrichtes im Gegensatz zum Einzelunterricht zu entwickeln. Das pestalozzische Familienprincip in seiner Fortbildung zum Princip der Schulfamilie gab diesen Bestrebungen den Abschluß und seitdem ist bei allen neueren Umgestaltungen der Pädagogik doch dieser Faden nicht mehr abgerissen.

Niemeyer, der sich zur pestalozzischen Pädagogik sehr kühl und kritisch verhält, ist denn auch consequenterweise unter den in der Gegenwart noch benutzten Pädagogen derjenige, welcher bei all seinem sonstigen Scharfsinn am wenigsten Verständnis für das Wesen des Classenunterrichts zeigt. Er stellt den allgemeinen Satz auf: „Jede zu große Anzahl von Menschen, eng miteinander verbunden, bildet sich schwerer, als wenn die Gesellschaften klein sind." Man könne daher bei einer Schule die Zunahme der Schülerzahl nur dann gerne sehen, wenn sich hinlänglich viele Abtheilungen (Classen) unter besondern Lehrern bilden lassen. „Jede Vermehrung der Abtheilungen, wodurch die Zahl der Lehrlinge einer Classe vermindert wird, ist ein Gewinn für das Ganze

und für die Einzelnen; jede Zusammenziehung von mehreren Classen ein Rückgang für die Schule." Hienach würde es also ein Minimum der wünschenswerthen Schülerzahl gar nicht geben. „Dürfte man sich Idealen überlassen," sagt Niemeyer, „so würde eine Zahl zwischen 20 und 30 Lehrlingen die höchste sein. Da eine solche Begrenzung aber bei dem Bedürfnis so vieler Lehranstalten im Staat, und bei der großen Menge der unterrichtsfähigen Kinder am wenigsten möglich ist, so sollte man wenigstens in keiner Schule die Zahl von 50 überschreiten, in den höheren Schulanstalten aber, wo irgend möglich, nicht über 30 in einem Zimmer hinausgehen." Aehnlich scheint freilich auch Denzel zu urtheilen, wenn er (Einl. in die Erz. u. Unterrichtsl. II. §. 70) bemerkt: „Beabsichtigt man die möglichst vollkommene Einrichtung einer Schule, so darf die Zahl der Schüler, welche zu gleicher Zeit unterrichtet werden, nicht über 30 steigen." Allein Denzel ist fernerhin auch der Ansicht, daß sich bei einer Schule von 20 bis 25 Schülern alles „ohne eine auf gegebene Gesetze gegründete Ordnung", wie in einem Familienkreise von selbst mache; und jene feste Schulordnung, zu deren Erhaltung die Kinder selbst mitzuwirken haben, betrachtet Denzel als ein sittlich erziehendes Moment von großer Wichtigkeit, wie er dies an mancher Stelle seines Werkes ausspricht. Da nun aber dasselbe bei einer zu geringen Schülerzahl wegfällt, so wird man, wenn man auf diese sittliche Erziehung durch ein gegebenes, die Gesammtheit regelndes Gesetz nicht verzichten will, die Zahl 30 als eine Normalzahl betrachten müßen, die auch nach unten nicht viel verringert werden darf. Dies gilt aber namentlich für das mittlere Knabenalter. Was die früheste Altersstufe betrifft, so bemerkt Denzel sehr richtig, übereinstimmend mit unsrer vorstehenden allgemeinen Untersuchung, daß hier gerade die Schülerzahl am wenigsten gesteigert werden dürfe. Zieht man nun ferner die Unzulänglichkeit der Mittel in Betracht und verzichtet auf die Normalzahl von 30, so stellt Denzel das Maximum der Zahl, die ein Lehrer überhaupt noch zu gleicher Zeit zweckmäßig unterrichten könne, auf 80, freilich mit der (heute nicht mehr zutreffenden) Bemerkung, daß sich unter 10 Lehrern kaum einer finden würde, der dazu wahrhaft im Stande sei. — Diesterweg betont in dieser Frage hauptsächlich die Individualität des Lehrers und meint, einer könne nicht 60, vielleicht nicht 40 Kinder gut zugleich unterrichten, wo ein andrer mit der doppelten Anzahl gut fertig werde (vgl. Kirsch a. a. O.). Danach müßte man das Maximum schon auf 80—120 erhöhen; freilich mit dem Vorbehalt, daß es unter keinen Umständen allgemein zur Anwendung kommen dürfe. — Curtman, welcher mit Recht hervorhebt, daß das Princip des Einzelunterrichts schon deshalb nicht genüge, weil der Mensch ja auch für das Leben in einer Gesammtheit zu erziehen sei, nimmt die Zahl von 60 Schülern, also mehr als das äußerste Maximum, welches Niemeyer zugeben wollte, als eine zweckmäßige Mittelzahl für die Stärke einer Volksschulclasse an und glaubt, daß ein Lehrer auf dem Lande wohl — dies dann aber als Maximum — zwei solche Classen in getrennter Unterrichtszeit, zusammen also 120 Kinder, unterrichten könne. In einer einzigen Classe will er „unter den günstigsten Umständen" nicht über 100 gehen. Solche Umstände seien: gleiches Alter, geringe Anforderungen an die Fortschritte (was wohl eigentlich nicht unter die günstigen Umstände zu zählen ist), bequemes Local, vollständiger Apparat, geebnete Disciplin. Für Gymnasien will Curtman bei 30 Schülern stehen bleiben, „weil sonst die Disciplin zu viel Zeit verschlingt;" ein Grund, den wir nicht anerkennen können, da die Disciplin, sobald nur der Unterrichtsgegenstand den Lehrer nicht zu sehr an den einzelnen Schüler fesselt, in einer größeren Classe nicht sowohl mehr Zeit, als vielmehr größere Strenge und Spannung erfordert, so daß ein drohender Blick schon dasselbe thut, was in kleineren Classen eine Ermahnung. Die Erfahrung zeigt jedem Lehrer, der beides durchgemacht hat, daß er in der größeren Classe ganz von selbst auch strenger auftritt und daß die größere Zahl der Schüler eine strengere Disciplin, sobald einmal der richtige Ton getroffen ist, geradezu begünstigt — natürlich nur, so lange die Zahl nicht eine übermäßige wird.

Hätten wir unserseits die Umstände zu bezeichnen, unter welchen ein Maximum der Schülerzahl zu erreichen ist, so würden wir den von Curtman genannten Bedingungen (mit Weglassung der geringen Anforderungen) noch hinzufügen: Altersstufe zwischen 10 und 13 Jahren, ein klar geordnetes und richtig begrenztes Pensum, Lehrstoffe, die ein bedeutendes mechanisches oder akroamatisches Element in der Unterrichtsweise ertragen (ersterer Art z. B. Rechnen und lateinische Formenlehre, letzterer Geschichte und Religion), mäßige Stundenzahl für Lehrer und Schüler. Was die persönlichen Eigenschaften des Lehrers betrifft, der eine große Classe beherrschen soll, so ist von denselben schon oben die Rede gewesen. Wo es um ein wirkliches Maximum geht, darf eine kräftige Gesundheit, gute Stimme und ein scharfes Auge nicht fehlen; pädagogische Bildung und Kenntnis aller didaktischen Kunstgriffe selbstverständlich. Unter solchen Umständen zweifeln wir durchaus nicht, daß ein einziger Lehrer 100 und selbst 120 Schüler mit entschiedenem Erfolg unterrichten kann. Für die Praxis ist jedoch mit einem solchen Maximum wenig gewonnen, und zwar hauptsächlich aus zwei Gründen: einmal weil alle jene Bedingungen nur selten zusammentreffen werden, sodann aber, weil die Erziehung in einer solchen Classe, wenn nicht noch andre Elemente hinzutreten, sehr einseitig bleiben müßte und überhaupt keinen vollständigen Bildungsgang umfassen könnte, da nun einmal nicht alle Lehrgegenstände und nicht alle Theile eines und desselben Gegenstandes sich zu einer solchen Behandlungsweise eignen.

Das gesetzliche Maximum sollte so gestellt werden, daß ein treuer und befriedigend vorgebildeter Lehrer, der seine Kräfte ordentlich einsetzt, auch ohne besonders ausgezeichnete Gaben sein Ziel noch erreichen kann, und da würden wir selbst für eine Classe gleichartiger Schüler nicht über 70, für eine gemischte Classe (einclassige Volksschule) nicht über 50 hinausgehen. Wo die Jugend einer Dorfschule in 2 Abtheilungen getheilt ist, kann man ernsthaft zweifeln, ob die untere oder die obere stärker sein sollte. Wie wir oben gesehen haben, sollte an und für sich das zartere Alter kleinere Classen haben. Führt man dies aber bei einer Dorfschule durch, so wird die Oberclasse nicht nur stärker, sondern sie erhält auch verschiedenartigere Jahresstufen und eignet sich dabei weniger zur theilweisen Trennung. Umgekehrt kann man mit dem letzteren Mittel in der Unterclasse sehr wohl aushelfen und dabei noch den großen Vortheil erzielen, daß die jüngsten Kinder überhaupt weniger lang an die Schulbank gefesselt werden. Angenommen etwa, man hätte 7 Jahresstufen von je 15 Schülern. Alsdann könnte man die Gesammtzahl von 105 passend so theilen, daß 45 auf die Oberclasse fielen, 60 auf die Unterclasse. Beide Lehrer seien zu 30 Stunden wöchentlich verpflichtet, je 3 an 6 Vormittagen und 4 Nachmittagen. Alsdann könnte man vom Lehrer der Oberclasse füglich verlangen, daß er seine 45 beständig zusammen behielte und beschäftigte; der Lehrer der Unterclasse dagegen könnte seinen Unterricht etwa folgendermaßen einrichten: Morgens 1. Stunde: die beiden ältesten Jahrgänge; 2. und 3. Stunde: sämmtliche Schüler; Nachmittags die 1. und 2. Stunde: die drei älteren Jahrgänge; die 3. Stunde: die 15 Schüler des jüngsten Jahrgangs allein. Dann hätten die Schüler der 1. und 2. Abtheilung der Unterrichtsclasse 26, die der 3. Abtheilung 20 und die der 4. Abtheilung nur 16 Stunden in der Woche, wovon 4 ganz allein. Infolge dieser Einrichtung, bei welcher sich der Lehrer wenigstens eine Zeit lang ganz ungestört den ersten Anfängen widmen könnte, würde ohne Zweifel ein besseres Resultat erzielt, als wenn man auch diesem Lehrer zumuthen wollte, seine sämmtlichen Schüler immer zusammen zu behalten. Aehnliche Combinationen sind aber in großer Zahl möglich und leicht einzurichten, sobald einmal das Princip zugegeben ist. Bei einer nach Jahresstufen durchgeführten Classeneintheilung sollte entsprechend den Lehrern der untersten Classen gestattet werden, dieselben in Parallelabtheilungen oder nach den Fähigkeiten einzutheilen und dann ähnlich mit theilweiser Entlassung der Schüler zu Werke zu gehen. Der leichteren Gesammtaufgabe wegen könnte dann immerhin dem Tagewerk dieser

Lehrer ½—1 Stunde zugegeben werden, insbesondre zur regelmäßigen Nachhülfe für die schwächsten Schüler bestimmt.

Was die höheren Schulen betrifft, so wird man bei der gehobenen Volksschule, Mittelschule, Secundaschule oder wie man eine solche Schule benennen mag, die ihren Schülern unmittelbar vor dem Uebergang in das praktische Leben noch einen erweiterten Kreis von Kenntnissen geben will, vor zu starken Classen ernstlich warnen müßen, obwohl das Lebensalter vielleicht der Massenbehandlung noch nicht widerstreben würde. Es liegt in der Natur dieser Schulen, daß ihre Schüler und Schülerinnen bereits stark unter dem Einfluß des elterlichen Hauses mit seinen Sorgen und Arbeiten stehen oder schon durch Rücksichten auf den zu erwählenden Beruf in eine individuelle Richtung getrieben werden. Dieser Tendenz kann und soll der Lehrer nur theilweise Widerstand leisten; er wird mehr individualisiren müßen, als bei andern Schülern, und der gleichmäßige Mechanismus des Massenunterrichts wird daher unanwendbar. Auf bestimmte Zahlen einzugehen gestattet jedoch die große Verschiedenartigkeit dieser Schulen nicht.

Ganz anders bei den Unter- und Mittelclassen der Gymnasien. Hier ist alles auf das ferne Ziel einer höheren Bildung eingerichtet; man befindet sich auf dem Boden der Gymnastik, nicht der Aneignung nutzbarer Kenntnisse und Fertigkeiten. Wenn auch in diesen Classen die Mehrzahl der Schüler für denselben Lebensweg bestimmt ist, wie die Schüler einer Mittelschule, so ist es doch ihr Schicksal, die Bahn der Minderheit einstweilen mit zu verfolgen: eine Einrichtung, die vom Standpunct des bürgerlichen Lebens aus ihre Schattenseiten, aber auch ihre Vorzüge hat. Die Fächer dieser Classen eignen sich zum großen Theil auch nicht übel zum Massenunterricht, ganz besonders neben dem Rechnen die Elemente der alten Sprachen bei der hergebrachten synthetischen Unterrichtsweise. Hier wiederholen wir die Behauptung, daß es entweder pädagogische Unfähigkeit der Lehrer oder Ueberbürdung derselben mit Arbeit ist (Correcturen!), wenn sie nicht bei erhöhter Anspannung der Kräfte und strengerer Disciplin mit einer Classe von 60 Schülern durchschnittlich dieselbe, ja noch eine größere Sicherheit erreichen, als mit einer Classe von 20 Schülern. *) Ueber 60 hinaus wird die Sache freilich bedenklich, wäre es auch aus keinem andern Grunde, als wegen der bei den Philologen so häufigen Kurzsichtigkeit. Nun aber besteht ferner selbst von Anfang an nicht der ganze Unterricht in den alten Sprachen in jenem mechanischen Einüben. Es kommen die Schriftsteller und die Anleitung zur eignen Präparation; es treten sprachliche Besonderheiten auf, für deren Verständnis der Geist geweckt und oft individuell geleitet werden muß. Dann schleicht sich ein Fach nach dem andern in den Lehrplan des Gymnasiums ein, bei welchem ganz andre Anforderungen auftreten. Wir erwähnen nur die Mathematik. Hier ist zwar die alte Unsitte, daß der Lehrer sich die „mathematischen Köpfe" heraussuchte und mit diesen unbekümmert um das Schicksal der übrigen durchgieng, glücklich am Verschwinden; aber ein beständiges Eingehen auf individuelle Schwächen und Misverständnisse ist unerläßlich, um in diesem Fach auch die mittelmäßigen Schüler vorwärts zu bringen. Dann nehme man das Französische mit den Feinheiten und Schwierigkeiten der Aussprache; weiterhin ganz besonders das Fach des Deutschen, welches seiner Natur nach so recht zu einem Gegengewicht gegen den Einfluß des Mechanischen und Stofflichen, zu einer Pflegestätte freier, organischer Form bestimmt ist: man wird bald finden, daß hier entgegengesetzte Anforderungen zu erfüllen sind, die nur in einem Compromisse, wenn nicht in neuen und verwickelteren Einrich-

*) Aber ist nicht beim Elementarunterricht im Lateinischen und Griechischen die Uebung des Erlernten durch vielfache schriftliche Uebung nothwendig und wird nicht infolge dessen der Lehrer einer Classe von 60 Schülern eben deswegen nothwendig überbürdet sein? Dazu kommt in der Regel noch, daß, wie die Dinge gegenwärtig noch liegen, die auf dieser Stufe beschäftigten Lehrer sich viele Arbeit außer der Schule auferlegen müßen, um — leben zu können. D. Red.

tungen einigermaßen versöhnt werden können. *) Man wird daher auch in der Regel darauf verzichten müßen, in den mechanischeren Theilen des Unterrichts das Aeußerste zu leisten, um vielmehr zu einem guten Durchschnitt der Leistungen zu kommen und namentlich die Weckung des feineren Verständnisses und des eigenen Nachdenkens nicht zu verabsäumen. Dabei aber wird eine Zahl von 40 Schülern auf eine Classe schon als Maximum bezeichnet werden dürfen. Stellt man die unterste Classe eines Gymnasiums auf etwa 40 Schüler, so werden die nächstfolgenden Stufen in den meisten Fällen noch etwas stärker werden, da diesen Classen mehr Auswärtige zuströmen, die sich so weit privatim vorbereiten ließen, während die Ortsangehörigen schon einfach deshalb bleiben, weil sie das schulpflichtige Alter noch nicht verlassen haben. Dies Wachsen der Classen bis zur Tertia (nach preußischer Zählungsweise) ist bei strenger Disciplin im allgemeinen nicht nachtheilig, doch sollte man bei einer Zahl von 50 und mehr die Schüler mindestens für einen Theil der Fächer trennen. Bei vollständiger Trennung in zwei Coetus könnte dann immerhin wieder für einzelne Unterrichtsfächer eine Combination beider Coetus stattfinden. In den oberen Classen macht sich dann eine starke Abnahme der Schülerzahl von selbst durch den Uebergang vieler zu praktischer Thätigkeit in verschiedenen Berufszweigen. Man sollte in einer Secunda nicht mehr als 25—30, in Prima nicht mehr als etwa 18 bis 24 haben, um noch etwas rechtes leisten zu können.

Es bedarf endlich kaum der Bemerkung, daß wenigstens bei den höheren Schulen die Frage der Schülerzahl nicht nur für die einzelnen Classen, sondern auch für die Gesammtheit der Anstalt ihre ernste Bedeutung hat. Bei der Volksschule vermag die scharfe Sonderung der Lehrpensa, die specielle Festsetzung der Methoden und die gesammte Organisation der Schule weit eher die Einheit oder doch einen sicheren Gang der Stufenfolge zu wahren, als beim Gymnasium, wo nothwendig die persönliche Wachsamkeit eines Rectors, verbunden mit dem Meinungsaustausch in den Conferenzen, die Einheit des Ganzen erhalten muß. Bei einer Gesammtzahl von über 240 Schülern wird das schon äußerst schwierig werden, wenn der Rector nicht nur flüchtig in die Classen hineinsehen, sondern sich vom Stand der Kenntnisse in denselben eine genügende Anschauung verschaffen will. Dazu kommt, daß ein Gymnasium aus zahlreichen hier nicht weiter zu verfolgenden Gründen nicht nur in Beziehung auf den geordneten Unterrichtsgang, sondern auch in Beziehung auf den ganzen Geist der Anstalt eine den Charakter der einzelnen Classen wieder vom Ganzen aus bestimmende Einheit sein sollte, während bei der Volksschule die moralische Einheit doch stets wesentlich in der Classe liegen wird. Zu große Gymnasien sind daher entschieden vom Uebel, wenn auch die ausreichendsten Mittel da sind, um die Ueberfüllung der einzelnen Classen durch Parallelcoetus zu vermeiden. Noch nachtheiliger wirkt die beliebte Verbindung eines Gymnasiums mit einer Realschule unter gemeinsamem Rectorat. Für eine jede solche Anstalt dürfte die günstigste Gesammtzahl etwa 120—150 sein, das zulässige Maximum sollte etwa bei 240 liegen.

Was die gesetzliche Regelung der Schülerzahl betrifft, so ist nach der Seite des wünschbaren Minimums hin nichts zu machen. Wenn zwei Gemeinden eigene Schulen unterhalten wollen und können, so sollten sich die Behörden — den Fall ungenügender Lehrerbesoldung, Lehrmittel u. s. w. natürlich ausgenommen — wohl hüten, sie zur Vereinigung zu nöthigen. Man muß eben in solchen Fällen auf die Vortheile der sittlichen Erziehung in einem größeren Ganzen verzichten und dafür die Vortheile einer mehr familienmäßigen Schulerziehung annehmen. Der Nach-

*) Wir denken hier namentlich an eine Berücksichtigung der amerikanischen Unterrichtsweise, bei welcher jeder Schüler für sich an seinem Pulte arbeitet und vom Lehrer, der, wie beim Zeichenunterricht, von einem zum andern geht, unterstützt, corrigirt und geleitet wird. So wenig diese Unterrichtsweise die deutsche ersetzen kann, so wird sie doch vielleicht später einmal zur Erlangung der besten Resultate mit derselben combinirt werden.

theil wird um so geringer sein, je mehr sich solche ganz kleine Schulen auf dünn bevölkerte Gegenden beschränken, in welchen die Kinder noch weniger für ein dichtes Zusammenleben mit zahllosen größtentheils fremden Menschen zu erziehen sind, als z. B. in großen Städten. Die Hauptrolle spielt natürlich das Maximum und hier sollte man, ohne übrigens die Schranken ganz starr zu ziehen, doch bedeutend mehr auf den Wortlaut der einmal erlassenen Bestimmungen sehen, als zur Zeit weitaus im größten Theile von Deutschland geschieht. Daß, wie es in Preußen der Fall ist, der Durchschnitt der Schülerzahl höher steht als das von der obersten Behörde empfohlene Maximum, ist ohne Zweifel ein abnormes Verhältnis, auf dessen Abänderung alle Betheiligten bedacht sein müßen. Auch darf man nie vergessen, daß die Frage der Mittel zur Durchführung des als richtig Erkannten keine solche ist, bei welcher man eine absolute Unmöglichkeit vor sich hätte. Die Anstellung eines Lehrers auf je 50—70 Kinder im schulpflichtigen Alter wird nur da zur Unmöglichkeit, wo die übrigen Lasten, welche den Gemeinden und den Einzelnen aufliegen, noch zu drückend sind. Es gilt, den relativen Antheil der Volksbildung an den Opfern, die der Einzelne dem Gesammtwohl bringen kann, zu steigern; und wenn man bedenkt, daß an höheren wie an niederen Schulen, ganz besonders aber an einem großen Theil der Volksschulen, die bisherigen ungenügenden Leistungen hauptsächlich auf Rechnung einer übermäßigen Schülerzahl zu setzen sind, so wird man noch nicht so leicht darauf verzichten, in dieser Hinsicht eine baldige und bedeutende Besserung der bestehenden Verhältnisse zu erwarten.*)

A. Lange.

Schulabtritt s. Schulgebäude.

Schulacte. Schulfeierlichkeiten. Obgleich „Act" (actus), auf die Schule bezogen, eigentlich jede Thätigkeit oder Handlung in derselben bezeichnen kann, verstehen wir doch unter Schulact nur eine solche Aeußerung dieser Thätigkeit, in der sich dieselbe als eine besonders hervortretende und wichtige zu erkennen giebt. Vorzugsweise wird unter Schulactus im Gegensatz zu Schulexamen oder Schulprüfung (s. d. Artikel) ein öffentliches Auftreten der Schule mit Gesang, Declamationen und Vorträgen oder Reden von Schülern (daher auch Redeactus) ohne Prüfung verstanden. Wir fassen gewöhnlich unter Schulact Schulfeierlichkeit und Schulfest zusammen: es kann eine Schulfeierlichkeit zu einem Feste werden; ein Schulfest ist in der Regel, aber nicht nothwendig, mit einer Schulfeierlichkeit verbunden. Das Austheilen der halb- oder vierteljährlichen Censuren an die Schüler ist ein Schulact: er wird zu einer Schulfeier, wenn es in feierlicher, durch Gesang, Gebet und Ansprache gehobener Weise geschieht; ein Schulfest ist das Austheilen der Censuren an sich nicht, es müßten denn andere Festlichkeiten damit verbunden sein; aber es kann für diejenigen Schüler zu einem Feste werden, welche in dem Bewußtsein, ihre Pflicht gethan und den Erwartungen der Eltern und Lehrer entsprochen zu haben, eine gute Censur erwarten, sie erhalten und infolge dessen eine besondere, auch äußere Anerkennung von Lehrern (Prämien) oder Eltern bekommen. (Vgl. Schulzeugnisse.) Eine öffentliche Prüfung ist an sich eine Schulfeier, jedoch kein Schulfest; aber sie kann dazu werden.**)

*) Indem wir Obiges zum Abdruck bringen, sind wir uns wohl bewußt, daß damit auf einen bis jetzt viel zu wenig beachteten Schaden unseres höheren Unterrichtswesens hingewiesen wird. Wenn etwa eine Schulverwaltung auf ihre höheren Schulanstalten mit 4, 5, 600 und mehr Schülern anders als mit Seufzen blicken wollte, so müßte man daraus schließen, daß ihr die Einsicht in die Bedingungen, unter denen eine Schulanstalt noch ein organisches, von einem Geiste durchdrungenes Wesen sein kann, abhanden gekommen wäre. Gymnasien und Realschulen mit 600 Schülern sind Monstrositäten, deren Vorstände gerade ihre besten Kräfte nur sehr ungenügend verwenden können, weil sie durch allerlei äußeren Dienst absorbirt werden. Zu helfen ist nicht durch Erweiterung solcher Unterrichtscasernen, sondern durch Errichtung neuer Anstalten, denen es auch hinsichtlich ihres Umfangs möglich ist, ihre Aufgabe zu erfüllen. D. Red.

**) Von den öffentlichen Prüfungen an dem berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster

Feier (altdeutsch Fir, Fiar ruhig, still) bezeichnet zuerst die Ruhe von der Arbeit, das Aufhören der Arbeit, wie wir von Feierabend als dem Beschlusse der täglichen Arbeit, von der Feierglocke, durch welche das Zeichen zum Feierabend gegeben wird, reden, das Zeitwort feiern (altdeutsch Firon) in seiner intransitiven Bedeutung das Aufhören oder Ausruhen von der Arbeit. Sodann tritt als zweites Moment für diese von der Arbeit freie Zeit die Bedeutung einer Hervorhebung derselben vor den übrigen, dem gewöhnlichen Leben und Treiben gewidmeten Zeiten hinzu, wie sie sich am deutlichsten in den Wörtern „feierlich" und „Feiertag" zu erkennen giebt. Feiertag bezeichnet ursprünglich nur einen Ruhetag (1 Mos. 2, 2 u. 3; 2. Mos. 20, 8—11, 5 Mos. 5, 12—15), an dem die gewöhnliche Arbeit aufhören, dafür der Geist auf etwas höheres gerichtet, statt des irdischen und menschlichen Dienstes ein Gottesdienst geübt (gefeiert) werden soll. Feiern (transitiv) bezeichnet daher etwas aus dem Gewöhnlichen und Alltäglichen hervorheben, zu etwas besonderem, bedeutungsvollem und die Seele ergreifendem machen, daher denn auch ein Fest feiern, feierlich begehen, einen Tag festlich begehen, so daß die Bedeutung beider Wörter zuweilen gleich wird, wie in Festkleid und Feierkleid, während in andern ein geringer Unterschied bleibt, wie in Festtag und Feiertag, mehr noch in Schulfeierlichkeit und Schulfest. Bei der ersteren kommt es wesentlich darauf an, eine feierliche, d. h. eine gehobene, eine von dem gewöhnlichen und alltäglichen Treiben abgewandte und auf das Ewige und Unvergängliche gerichtete Stimmung der Seele hervorzurufen. Eine solche ist die nothwendige Grundlage bei der öffentlichen Gottesverehrung; sie war es in früheren Zeiten auch durchgängig bei den Schulfesten und Schulfeierlichkeiten, da diese einen durchaus kirchlichen Charakter hatten; die Schulen, wie von der Kirche ausgegangen, wurden auch als Glieder derselben betrachtet. Die Verbindung zwischen beiden ist in neuerer Zeit mehrfach gelockert, in manchen Ländern sogar ganz aufgehoben (z. B. in den Niederlanden, aber zu welchem Nachtheil für die Schulen und somit auch für das Staats- und kirchliche Leben, darüber s. Schwartz, die religionslose Schule in Holland, Vortrag im evangelischen Verein zu Berlin 1868), besteht aber bei uns noch in einer mehr oder weniger festen Weise. Jedenfalls muß das religiöse Element bei allen Schulfeierlichkeiten direct (durch Gesang und Gebet) oder indirect (durch den ganzen Charakter derselben) sich zu erkennen geben. Die Hauptsache in dieser Hinsicht ist, daß die Lehrer und Leiter vom Lichte des evangelischen Christenthums durchdrungen seien; aber auch abgesehen davon werden die Schulfeierlichkeiten, wenn sie nur ihren Inhalt, namentlich den Gesang, aus dem Umfange der gewöhnlichen kirchlichen Andacht entnehmen, nicht ohne bedeutende Einwirkung auf die Stimmung der Theilnehmenden bleiben. Je mehr freilich eine Schulfeier in die Oeffentlichkeit tritt, um so mehr werden natürlich andere Momente zerstreuend einwirken, um jene durch die religiöse Feier hervorgebrachte Stimmung wieder abzuschwächen; es wird dies um so weniger der Fall sein, je mehr eine Feier in den engeren oder engsten Kreis der Schule eingeschlossen bleibt.

Weiter ist es wohl eine selbstverständliche Forderung, daß die Schule sich bei einer öffentlichen Schulfeier in einem Feiergewande, in einem sonntäglichen Kleide dem Publicum, den Eltern der Schüler und den Behörden gegenüber zeige, zunächst im eigentlichen Sinne, sodann auch insofern, als sie bemüht sein muß, alle Taktlosigkeiten und Unschicklichkeiten zu vermeiden, Mängel der Schule wenn auch nicht zu verdecken, doch auch nicht etwa absichtlich zur Schau zu tragen, überhaupt das Beste, was sie hat und kann, nachzuweisen, ohne jedoch die Feier zu einer Schaustellung zu machen: Wahrheit bleibe das Grundgesetz bei allen Acten der Schule, wie es im höheren Sinne das Ziel ist, nach dem sie zu streben und durch die sie die echte Freiheit zu

unter dem älteren Bellermann sagt der Provincialschulrath Bormann (Schulkunde, III. S. 89.): „Uns, den Schülern, erschien der Prüfungstag als ein Festtag, ja als der festlichste Tag in dem Schulleben des ganzen Jahres."

erlangen hat. Bei den im Kreise der Schule sich bewegenden Feierlichkeiten erscheint dieselbe Forderung nicht so selbstverständlich, und es ist sehr wohl das gewöhnliche Schulgewand zulässig bei der Feier zum Beginne des Schuljahres oder eines größeren Schulabschnitts (z. B. zu Neujahr nach den Weihnachtsferien), wenn dieselbe mit der Andacht zum Beginn der Woche vereinigt wird und der Schulunterricht sich unmittelbar anschließt. Wenn aber eine Schulfeierlichkeit für sich selbständig begangen wird, wie die Austheilung der Censuren und Bekanntmachung der Versetzungen, so achte man auch das äußere Gewand nicht für gleichgültig. Diejenigen Schüler, welche eine gute Censur zu erwarten haben, oder welche in eine höhere Classe versetzt zu werden hoffen, werden einen solchen Tag als einen Ehrentag für sich ansehen und demgemäß ihren Anzug einrichten, während träge und nachlässige Schüler auf denselben auch bei dieser Gelegenheit wenig geben werden. Der Leiter einer Anstalt lasse also auch durch die Rücksicht auf die Kleidung der Schüler die Wichtigkeit der Feier fühlen und erkennen; er sorge aber auch dafür, daß das Gewand, in welches er seine Ansprachen an die Schüler im einzelnen wie im ganzen kleidet, ein anständiges und der Bedeutung der Sache entsprechendes, frei von nachlässigen oder gar verletzenden Ausdrücken sei; ebenso veranlasse er dazu seine Collegen, wenn diesen ein Theil der Thätigkeit bei dieser Feier (z. B. den Ordinarien die Austheilung der Censuren an die Schüler ihrer Classe) zufällt. Anstand, auch in äußeren Dingen, gehört nicht allein zu guter Sitte, namentlich für die Jugend, er bildet auch ein wichtiges Moment für die sittliche und erziehliche Einwirkung auf dieselbe. Durch eine anständige und straffe Haltung des Körpers wird dem Geiste eine kräftige Stütze für Spannung und Aufmerksamkeit gegeben, eine nachlässige Haltung des Körpers läßt auf Unachtsamkeit und Zerstreutheit des Geistes schließen. Zu solchen Schulacten, welche mit besonderer Feierlichkeit zu begehen sind und dadurch zu Schulfeierlichkeiten werden, gehören der Amtsantritt und der Amtsaustritt des Directors oder der Lehrer der Schule; die Aufnahme der Schüler zum Beginn des Schuljahres, die Entlassung derjenigen, welche das Ziel der Schule erreicht haben (der Abiturienten in den höheren, der Confirmanden in den niederen Schulen); der Beginn und der Schluß der Schule bei größeren oder wichtigeren Abschnitten derselben; die Austheilung der viertel- oder halbjährlichen Censuren und die Bekanntmachung der Versetzungen von Schülern in höhere Classen, die öffentlichen Prüfungen und Redeacte.

Bei der Bedeutung, welche der Amtsantritt (s. den Art.) eines neuen Leiters oder Oberhauptes für die Schule haben muß, gebührt es sich, denselben mit entsprechender Feierlichkeit zu begehen, damit das Gefühl dieser Bedeutung sich allen denen recht lebendig einpräge, welche am meisten daran betheiligt sind, also den Schülern und Lehrern der Anstalt, den Eltern der Schüler und den Behörden, denen das Wohl der Anstalt besonders am Herzen liegen muß. Daraus folgt schon die Oeffentlichkeit einer solchen Feier; es folgt daraus auch, wie zweckmäßig, wenn nicht gar nothwendig es ist, um die rechte, empfängliche und gehobene Stimmung hervorzurufen, daß die Feier auch einen religiösen Charakter durch Gesang und Gebet erhalte.

Der Amtsaustritt eines Directors wird dagegen seiner besonderen Bedeutung nach die Oeffentlichkeit ausschließen, und zwar um so mehr, je enger und vertrauter das Verhältnis gewesen ist, in dem er zu seinen Amtsgenossen und zu seinen Schülern gestanden hat, denn um so mehr werden seine Worte die innersten Saiten des Herzens anschlagen und Verhältnisse berühren, welche durch das Heraustreten an die Oeffentlichkeit eine Art Entweihung erfahren würden.

Die Einführung eines Lehrers sollte niemals ohne eine gewiße Feierlichkeit, aber innerhalb der Schule, vor sich gehen, wie es denn auch mehrfach, namentlich bei kleineren Anstalten, noch jetzt eine löbliche Sitte ist.*) Indes bei dem großem Umfang,

*) Vergl. Einführungsreden von Wegener und Herm. Schmidt am Gymnasium in Fried-

den jetzt viele der höheren Lehranstalten gewonnen haben, und bei dem häufigen Lehrerwechsel, der infolge dessen, wie infolge der nicht ausreichenden Zahl geeigneter Candidaten jetzt vorkommt, würde der Zweck einer solchen Feierlichkeit verloren gehen und demselben eher nachtheilig als förderlich sein. Es wird sich daher eine solche auf einzelne besonders bedeutende Fälle zu beschränken haben. Dasselbe gilt natürlich und in noch höherem Grade von dem Austritt eines Lehrers, obwohl hierbei solche Fälle auszunehmen sind, in denen ein langjähriger und bewährter Lehrer als Anerkennung seiner besonderen Tüchtigkeit die Berufung in ein höheres, ehrenvolles Amt, z. B. in ein Directorat erhalten hat.

Die Aufnahme neuer Schüler, die selbstverständlich mit dem Beginn des Schuljahres zusammenfällt, bietet ganz natürlich eine Gelegenheit zu einer kurzen Ansprache und zu einer Fürbitte für dieselben in dem Gebete, mit welchem der Director das Schuljahr eröffnet. Die Entlassung der Schüler kann nur dann zu einer besonderen Feier werden, wenn sie bei mehreren zugleich geschieht, wie in der Volksschule bei denen, die durch die Confirmation aus der Schule überhaupt aus- und in die Reihe der erwachsenen Christen eintreten, oder wenn durch einen besonderen Act dargethan ist, daß sie das Ziel der Schule erreicht haben. Ein gewissenhafter Lehrer oder Vorstand, dem sein Beruf Herzenssache ist, wird keine Gelegenheit, auf die Herzen seiner Zöglinge einzuwirken, und so auch nicht die Entlassung von Schülern vorüber gehen lassen, ohne ihren Abschied zu einem feierlichen Momente im Schulleben zu machen und vor versammelten Schülern, beziehungsweise auch Lehrern, an die scheidenden ernste und freundliche Worte zu richten, die aus treuer Liebe und mit väterlicher Gesinnung gesprochen sicherlich eines nachhaltigen Eindruckes auf sie selbst wie auf die Zurückbleibenden nicht verfehlen werden. Wenn irgend das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler das rechte gewesen ist, so wirkt die Erinnerung an die Vergangenheit, wie der Gedanke an die Zukunft und die Bedeutung des Moments selbst mächtig auf alle unverdorbenen Gemüther ein und erhöht den Eindruck der unter solchen Umständen gehörten Worte, mögen sie auch nur ganz innerhalb der Schule vor den bisherigen Mitschülern und Lehrern gesprochen werden; zuweilen vielleicht noch mehr, wenn sie unter den gewöhnlichen Umgebungen und im engen Kreise der Schule, als wenn sie vor einer größeren Versammlung, im Beisein von ferner Stehenden und bei einem öffentlichen Schulact vernommen werden.

In beiden Fällen wird der gewöhnliche Gang des Schullebens unterbrochen und ist von dem Leiter der Schule dafür zu sorgen, daß ein solcher Act der nöthigen Feierlichkeit nicht entbehre, mag sie nun wie bei der ersten Art, wie ein inneres Familienereignis erscheinen oder mehr nach außen hin sich erweitern und durch zahlreichen Besuch von Eltern und Angehörigen der Schüler, von Freunden, Gönnern und Pflegern oder Behörden der Schule, durch das Festgewand der Schüler und Lehrer, durch Anschluß an eine Schulprüfung oder an einen Redeact und durch die Begleitung einer größeren musikalischen Aufführung zu einer öffentlichen Schulfeier werden, bei der die Schule vor den Augen und Ohren desjenigen Publicums, welches sich für sie besonders interessirt, Zeugnis ablegt von ihren Leistungen, durch ihre Schüler das Beste, was sie hat und kann, vorträgt und schließlich diejenigen vorführt, an welchen sie die Erreichung ihres Zieles und die Lösung ihrer Aufgabe infolge einer durch das Zeugnis unparteiischer und kundiger Männer beglaubigten Weise nachweisen kann. Für manchen der so als reif zu entlassenden und zu höheren Studien oder zu einem besonders gewählten Berufe sofort übergehenden Schüler wird eine solche öffentliche Feier mehr Momente bleibender Erinnerung bieten und einen tieferen, nachhaltigeren Eindruck auf

land; K. v. Roths kleine Schriften 2, S. 13 ff. Die Programme der meisten Gymnasien bringen über solche Feierlichkeiten nähere Angaben, auch die dabei gehaltenen Reden.

das jugendliche Gemüth für die fernere Lebensbahn zurücklassen, als die erste, einfachere und prunklosere Entlassung, die andererseits einem tieferen und zarteren Gemüthe willkommen sein und bei ihm eine ergreifendere und darum auch länger dauernde Wirkung hervorbringen wird. Die Abschiedsworte des Leiters der Anstalt werden sich natürlich immer nach dem jedesmaligen Charakter der Feier zu richten haben, werden im Kreise der Schule mehr zum Herzen in väterlicher und liebevoller Weise reden und auf die persönlichen Verhältnisse der Scheidenden eingehender Rücksicht nehmen können, während die öffentliche Entlassung diese hervorzuheben verbietet und nicht gestattet, besondere Beziehungen der Abgehenden zu dem Redner, zu einzelnen Lehrern, zur Schule oder zu Mitschülern hervorzuheben, werden dagegen bei der öffentlichen Entlassung mehr das Verhältnis der Schule zur Universität und zur Wissenschaft, zum Leben und zur späteren Berufsthätigkeit der Abgehenden, zum Staate und zur Kirche zu berühren haben.*)

Die durch Austheilung der viertel- oder halbjährlichen Censuren veranlaßte Schulfeierlichkeit muß ihrem eigentlichsten Wesen nach durchaus jede Oeffentlichkeit ausschließen, ganz in den Kreis der Schule eingeschlossen sein. (Vgl. den Art. Censur.) Hier sei nur einiges über die Austheilung der Schulzeugnisse bemerkt im Gegensatz zu denen, welche dieselbe zu einer öffentlichen machen wollen oder nach hergebrachter Sitte als eine öffentliche behandeln.

Die Schule tritt bei öffentlichen Prüfungen mit ihren Leistungen an die Oeffentlichkeit, in der Regel zum Schluße des Schuljahres, nach Beendigung des Jahrescurses, also mit denjenigen Leistungen, welche das Ergebnis der unterrichtlichen Thätigkeit nach einem relativen Abschluße sind. Von diesen will sie allen denen, welche an ihrem Ergehen und Gedeihen, an ihrer Einwirkung auf die Zöglinge und ihrer Behandlung des Unterrichts ein theilnehmendes Interesse zeigen, Kenntnis geben, den staatlichen und städtischen Behörden, mehr noch denen, welchen es sonst nicht gestattet ist, in die inneren und verborgenen Räume des Wirkens und Schaffens der Schule einzudringen. Aber zu der unterrichtenden Thätigkeit selbst, zu der eigentlichen Berufsarbeit der Lehrer innerhalb der Schule oder während des Jahrescurses läßt sie jene nicht zu, schon weil dies Unterbrechungen und Störungen des Unterrichts und andere Uebelstände, namentlich aber eine falsche Beurtheilung der Lehrthätigkeit zur Folge haben könnte. Viel schwieriger aber ist es, die erziehende als die unterrichtende Thätigkeit der Lehrer zu beurtheilen, unmöglich, sie richtig zu beurtheilen, wenn nicht die dem Urtheil der Lehrer und Erzieher zu Grunde liegenden Momente klar und ausreichend vorliegen. Wie ist dies aber möglich für ein größeres Publicum, ja selbst für die Eltern der einzelnen Schüler, wenn jene Momente den Eltern nicht für ihre Söhne von den Lehrern mit specieller Beziehung gegeben werden, sei es sofort schriftlich auf der Censur, sei es mündlich auf Befragen über einzelne Theile oder Aeußerungen der Censur? Deshalb kann gewiß die Frage, ob bei öffentlichen Prüfungen, wie Probeschriften und Probezeichnungen u. s. w., so auch die Censuren auszulegen seien, nicht im Ernst erhoben werden, wie es scheinbar von einem praktischen Schulmanne (Berliner Blätter 1865. VI. Jahrg. No. 18, S. 144) geschieht; er meint zwar, wenn dem Schüler bekannt sei, daß die Censur in jedermanns Hände komme, der bei der Prüfung zugegen sei, so könne dies allerdings ein Sporn zum Fleiß für ihn sein; aber er selbst scheut sich, für das Auslegen der Censuren sich auszusprechen, weil es aus dem zuerst angeführten Grunde leicht dem Misbrauche unterworfen sei, namentlich in Bezug auf das Urtheil über das Betragen der Schüler. — Und doch

*) Der Vorstand einer Anstalt kann neben den oben angeführten beiden Formen wohl auch noch eine dritte zweckmäßig finden, die nämlich, daß er die austretenden Schüler alle zusammen oder auch einzeln zu sich beruft und ihnen da ans Herz legt, was er für sie auf dem Herzen hat. Es kommen gewiß nicht selten Fälle vor, in denen er nur dann sich und seiner Pflicht genug thut, wenn er mit den Scheidenden unter vier Augen redet. D. Red.

geht ein Gymnasialdirector noch weiter, der (Neue Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 1864, 2. Abth. S. 98) für die öffentlichen Prüfungen „die an seiner Schule getroffene Einrichtung der Mappencensuren" empfiehlt, „welche eine eingehendere und rückhaltslosere Besprechung der einzelnen Schüler enthielten, daher nicht den Schülern selbst mitgetheilt, sondern nur den Eltern beim Examen zur Einsicht vorgezeigt würden. Diese Einrichtungen üben eine wunderbare magnetische Kraft aus." Man kann die Richtigkeit des letzten Satzes leicht zugeben, weil alles geheimnisvolle eine besondere Wirkung auf die Gemüther der Menschen, namentlich der jüngeren, ausübt, wird aber dennoch jene Einrichtung als mit einer gesunden Pädagogik nicht wohl vereinbar bezeichnen müßen.

Was von der Austheilung der Censuren gesagt ist, gilt auch von der Bekanntmachung der Versetzungen zum Schlusse des Semesters oder des Schuljahres. Wenn dieselben, wie noch an einigen wenigen Anstalten herkömmlich ist, mit der öffentlichen Prüfung oder der Entlassung der Abiturienten verbunden ist, so mag eben durch die hergebrachte Sitte manches, was darin als anstößig erscheinen kann, gemildert werden; jedenfalls müßen aber dann von derselben lobende oder tadelnde Bemerkungen seitens des Directors oder Ordinarius fern gehalten werden, die sich im Kreise der Schule sehr geeignet anschließen und für die betreffenden Schüler sehr wirksam sein könnten.

Da über die öffentlichen Prüfungen in einem besonderen Artikel gehandelt werden wird, so haben wir hier nur noch von den theils mit denselben verbundenen, theils für sich bestehenden Redeacten zu sprechen. Sie sind hervorgegangen aus den in früherer Zeit allgemein verbreiteten und selbst jetzt an manchen Anstalten noch üblichen dramatischen Aufführungen (s. d. Art. Bd. II. S. 25, 30). Wir schließen uns dem dort S. 29 über dieselben gefällten Urtheile vollständig an und würden uns freuen, wenn wir den Schlußsatz als mit der Wirklichkeit übereinstimmend bezeichnen könnten: „In öffentlichen höheren Schulen begnügt man sich längst mit dem einfachen Redeactus, der neben der Probe einer tüchtigen wissenschaftlichen Leistung zugleich ein behutsames Mittel ist, die Schüler an öffentliches Auftreten und Sprechen vor einer größeren Versammlung zu gewöhnen." Dieser Satz hat allerdings seine Richtigkeit, soweit die höheren Lehranstalten mit öffentlichen Reden und Declamationen ihrer Schüler auftreten; von solchen Redeacten und ihrer Einrichtung soll hier gehandelt werden. Aber es finden auch andere Darstellungen an höheren, nicht geschlossenen Anstalten statt, sogenannte „Abendunterhaltungen," die an sich sehr harmlos sein können, wenn sie sich auf Productionen musikalischer Leistungen und einzelner Scenen aus Dramen (ohne Costüm) beschränken, die aber unseres Erachtens entschieden über die Grenzen der Schule hinausgehen, wenn sie zu Darstellungen ganzer, wenn auch nur kleinerer Stücke, namentlich Lustspiele ausgedehnt werden. Ein wesentlicher Unterschied besteht indes auch bei solchen Darstellungen zwischen den geschlossenen (Alumnaten) und den nicht geschlossenen Anstalten. Beide sollen zwar einen Ersatz der Familie bieten, dieselbe gleichsam in weiterem Umfange fortsetzen, aber für die Anstalten letzterer Art kann es doch hauptsächlich nur während der Unterrichtszeit gesagt werden, nach Beendigung derselben treten die einzelnen Schüler wieder in die besonderen Familiengemeinschaften zurück, während die ersteren gerade dann ihre Hauptthätigkeit als die Erziehung der Familie fortsetzend und erweiternd entfalten müßen. Sie haben daher auch dafür zu sorgen, daß die freie Zeit neben den Arbeitsstunden, in denen die Leitung und Beaufsichtigung am leichtesten ist, durch Beschäftigungen, welche zur Erfrischung des Körpers und Geistes dienen, ohne doch dem Zwecke der sittlichen und wissenschaftlichen Bildung störend entgegenzutreten, ausgefüllt werde. Wie mannichfaltig diese auch sein können, es wird unter ihnen neben musikalischen Uebungen für die dazu befähigten Zöglinge die Lectüre deutscher, lateinischer und griechischer Classiker (Dichter) eine besonders bevorzugte Rolle einnehmen, namentlich auch die Lectüre mit vertheilten Rollen, an

welche sich leicht das Auswendiglernen und Darstellen einzelner Scenen oder kleinerer Stücke, selbst unter günstigen Umständen ganzer Dramen der Alten anschließen kann. Hier tritt nun unabweislich die Frage heran: ob im Costüm oder nicht. Ganze Dramen werden sich ohne dasselbe nicht ausführen lassen, mag dasselbe auch nur mangelhaft sein. Damit ist aber auch die Oeffentlichkeit ausgeschlossen, die Zuhörer müßen in den Familienkreis der Schule eingeschlossen sein. Für eine geschlossene Anstalt bildet diesen das Alumnat mit den Lehrern und deren Familien; eine Erweiterung desselben durch einzelne mit dem Alumnate oder mit Gliedern des Alumnates in enger Verbindung stehende Personen wird unbedenklich zuläßig sein. Größere Vorsicht ist anzuwenden bei nicht geschlossenen Anstalten: es wird ein Lehrer, der ein Stück mit den Schülern gelesen, und es ihnen erklärt hat, sich einen kleineren Kreis aus denselben auswählen und diesen gleichsam zu einer Familie vereinigen und nachdem er das Stück eingeübt, zu Zuhörern ebenfalls nur einen besonderen Kreis von solchen Personen einladen, welche mit der Schule, deren Lehrern und Schülern in einer engeren Beziehung stehen. Jede weitere Ausdehnung dramatischer Darstellungen, namentlich solcher Stücke, deren Darstellung für die Schule keinen besonderen Zweck und keine Beziehung zu der von derselben zu erzielenden Bildung hat, geht durchaus über den Horizont der Schule hinaus, und hat, abgesehen von dem unnützen Aufwande an Zeit, welchen die Einübung erfordert, ihre sehr großen Bedenken und Gefahren für die sittliche Erziehung der Jugend. Vgl. was Palmer in seiner evangel. Pädagogik (Aufl. 3) S. 198 über dramatische Aufführungen urtheilt und die von ihm in der Anm. angeführten Verordnungen über dieselben.

Ein öffentlicher Redeactus, von dem allein wir also hier noch zu sprechen haben, kann mit einer öffentlichen Prüfung in der Art verbunden werden, daß zwischen der Prüfung der einzelnen Classen Schüler derselben Gedichte in deutscher oder in einer fremden Sprache (in französischer und englischer namentlich auf Realschulen) vortragen, wie es nach Ausweis der Programme an vielen Anstalten geschieht, oder es kann der Redeactus ganz von der Prüfung getrennt, die letztere auf den ersten, der Redeactus auf den zweiten Tag, oder die erstere auf den Vor-, der andere auf den Nachmittag gelegt und an denselben in beiden Fällen die Entlassung der Abiturienten angeschlossen werden. In Rücksicht auf den Besuch des Publicums ist diese letztere Einrichtung nicht zu empfehlen. Wenn schon von manchen Anstalten über den geringen Besuch der öffentlichen Prüfungen geklagt wird, so wird derselbe noch geringer ausfallen, wenn jenen gleich darauf, sei es an demselben, sei es am nächsten Tage, ein Redeactus folgt. Das wird jeder natürlich finden, der bedenkt, daß von den bei den Prüfungen vorkommenden Objecten den Zuhörern mit seltenen Ausnahmen nur der eine oder der andere verständlich ist, dagegen alle Vorträge bei einem Redeactus mit wenigen Ausnahmen den Zuhörern verständlich sind, diese also den Redeactus lieber als die Prüfungen besuchen werden. Wenn daher beides getrennt werden soll, so empfiehlt es sich, die öffentlichen Prüfungen zu Ende des ganzen Schuljahres zu halten, einen besonderen Redeactus zu Ende des ersten Semesters anzustellen, wie eine solche Einrichtung an manchen Schulen (z. B. in Berlin) besteht.

Die Redeacte bestehen aus Declamationen und Vorträgen (Reden) der Schüler. Bei den ersteren können Gedichte, auch Scenen (Dialoge ꝛc.) aus Dramen vorgetragen werden. Es erscheint natürlich, daß Schüler aller Classen hierbei auftreten; das Declamiren der kleineren Schüler ist nicht für bedenklich zu halten, wenn es von den Lehrern in rechter Weise angeordnet wird: sie pflegen gewöhnlich mit größerer Unbefangenheit vorzutreten, als Schüler der mittleren Classen, auch das Gefühl der Eitelkeit liegt ihnen meist ferner, als größeren Schülern. Vor etwa 20—30 Jahren wurden in einer höheren Knabenschule Berlins (Leipziger Platz 9) auf eine wirklich meisterhafte Weise selbst Knaben von 7—9 Jahren bei öffentlichen Prüfungen in der Art vorgeführt, daß der Vortrag eines Gedichtes von mehrerern Schülern (wie eine Art

Drama) vertheilt, überdies sehr sorgsam eingeübt war; man konnte aus dem richtigen Vortrage und der sachgemäßen Betonung das Verständnis der Kinder erkennen. Die Jahresberichte dieser jetzt in eine andere Leitung übergegangenen Schule werden einen Einblick in dies Verfahren gewähren. — Ueber die bei einem Redeactus von Schülern zu haltenden Reden gehen die Urtheile sachverständiger Männer weit auseinander. (Vgl. Bericht über die Versammlung deutscher Philologen ꝛc. in Meißen 1863 in den Neuen Jahrb. f. Ph. u. Päd. 2. Abth. 1864. S. 100—104). Es ist einerseits festzuhalten, daß die Anforderungen an dieselben nicht hoch zu stellen sind, andrerseits nicht zu leugnen, daß sie manches bedenkliche haben, namentlich daß sie zur Eitelkeit, zum Hinausgehen über die Sphäre der Schule und was das schlimmste, zu innerer Unwahrheit führen können. Aber diesen Gefahren kann durch Vorsicht und Besonnenheit der Lehrer oder des Directors vorgebeugt werden, namentlich bei der Wahl der Themata und der Durchsicht der ausgearbeiteten und stets erst zur Beurtheilung dem Lehrer vorzulegenden Reden der Schüler. Jedenfalls sind die Vortheile derselben viel zu bedeutend, als daß man sie wegen der möglicherweise bei falscher Behandlung zu befürchtenden Nachtheile ganz aufgeben sollte.

Daß für einen bestimmten Redeactus auch ein bestimmter Mittelpunct aufgestellt werde, auf den alle vorkommenden Gesänge, Declamationen und Reden eine mehr oder weniger hervortretende Beziehung nehmen, kann sehr zweckmäßig und naturgemäß sein, wenn der Redeactus zu dem Zwecke einer besonderen Feier angestellt wird, wie im J. 1860 am dreihundertjährigen Todestage Melanchthons oder im J. 1855 zum Andenken an den Abschluß des Augsburger Religionsfriedens. (Vgl. Lübker im Programm des Gymnasiums zu Parchim. 1857.) Aus dem Zwecke der Feier ergiebt sich von selbst die Forderung, daß Declamationen wie Vorträge durch die gemeinsame Beziehung auf den leitenden Gesichtspunct unter einander in Zusammenhang gesetzt werden. Für einen solchen Fall werden nach einem einleitenden entsprechenden Chorale einzelne Schüler Gedichte vortragen, welche die Veranlassung der Feier in ganzen oder in einzelnen Momenten berühren, dann einer oder einige der älteren Primaner auch in Reden einzelne dabei betheiligte Persönlichkeiten und ihre Verdienste darstellen, der Director oder ein Lehrer in der Schlußrede die eigentliche Bedeutung der Feier in geeigneter Weise entwickeln, und ein entsprechender mehrstimmiger Gesang die Feier schließen. Dadurch wird eine ideale Einheitlichkeit der ganzen Feier erreicht werden. Eine solche dem Redeactus im gewöhnlichen Schulleben ohne besondere Veranlassung zu geben, ist zwar nicht bloß möglich, sondern kann zweckmäßig und anregend für Schule und Publicum sein, namentlich wenn dazu Momente aus der vaterländischen Geschichte gewählt werden; aber theils ist dabei wohl darauf zu achten, daß die Einheitlichkeit nicht eine mechanische werde, wie sie in früheren Zeiten (im 16. u. 17. Jahrhunderte) auf Gymnasien nicht selten vorgekommen ist (vgl. N. Jahrb. a. a. O. S. 101 u. 103), theils ist es auch nicht nöthig, jedem Redeactus eine derartige Einheitlichkeit zu geben, um ihn für die Schüler anregend und bildend, für die Zuhörer interessant und anziehend zu machen. Denn eine gewiße Einheit liegt schon in der Zusammengehörigkeit der daran thätig Theilnehmenden zu einer und derselben Anstalt und in der Rücksicht auf das aller Thätigkeit der Schule und ihrer Angehörigen vorgesteckte Ziel. Mögen daher auch Reden in verschiedenen Sprachen und mit verschiedenen Themen von Schülern gehalten werden, sie werden alle leicht auch die gemeinsame Beziehung auf die den Schulen, namentlich den Gymnasien, gestellte Aufgaben der Sprachbildung erkennen lassen und können dadurch, wenn sie den zu stellenden Anforderungen genügen, solche Redeacte zu wahren „Sprachfesten" der Schule machen (vgl. a. a. O. S. 102 Mitte). An einen solchen Redeactus kann sich sehr naturgemäß eine Rede des Directors zur Entlassung der Abiturienten anschließen, aber kaum, wenigstens nicht ohne besondere Veranlassung, eine andere Rede, sei es des Directors, sei es eines anderen Lehrers. (Vgl. d. Art. Redeübungen. D. Red.)

Zu besonderen Schulfeierlichkeiten sind noch zu rechnen die Jubiläen, sei es der Schule selbst, oder des Directors oder von Lehrern, deren Feier jedesmal nach der Bedeutung und dem Umfange derselben einzurichten ist. Zu Schulfeierlichkeiten ernsterer Art werden Todesfälle von Lehrern oder Schülern der Anstalt Veranlassung geben; bei ersteren wird sich naturgemäß die ganze Schule betheiligen, sofern nicht besondere Umstände es verhindern, bei den letzteren werden die jedesmaligen Verhältnisse entscheiden, wie denn die Einrichtung des Leichenbegängnisses von Schülern in der Regel von der Bestimmung der Eltern oder Angehörigen des Verstorbenen abhängen wird. In geschlossenen Anstalten wird wegen des ihnen eigenthümlichen Charakters, nach dem sie in sich eine familienartige Gemeinsamkeit darzustellen suchen, die Erinnerungsfeier an ein Glied, das derselben angehört oder früher angehört hatte, ein besonders feierliches Gepräge annehmen. So wird in Schulpforte zur Erinnerung an jeden Verstorbenen, der ein Mitglied der Anstalt ist oder gewesen ist, ob als Lehrer oder Schüler, eine besondere Trauerfeierlichkeit angestellt. — In dem Alumnate des Joachimsthalschen Gymnasiums wird mit der gewöhnlichen Abendandacht eine besondere Feier verbunden, wenn ein Lehrer oder Alumnus durch den Tod ausscheidet, und ihnen ein Nachruf gewidmet, ein kürzerer im letzten Falle, ein ausführlicherer im ersteren, je nach der Wirksamkeit des Lehrers an der Anstalt und nach der Bedeutung derselben, wie für Schule und Wissenschaft überhaupt, so besonders für die Anstalt. — Auf dem Pädagogium zu Putbus besteht die Einrichtung, daß am Abend des dem allgemeinen Todtenfeste vorausgehenden Sonnabends im Betsaale von dem Director der Anstalt eine Trauervigilie gehalten wird zum Andenken derer, welche im Laufe des Kirchenjahres gestorben sind, mögen sie im Augenblicke des Scheidens der Anstalt noch angehört, oder früher in einer engeren Beziehung zu derselben gestanden haben. Die Feier wird mit Gesang eingeleitet und geschlossen, ein Bibelwort vorgelesen, daran eine kurze Ansprache an die Mitfeiernden, besonders an die Schüler, angeknüpft, und ein kurzer Lebensabriß der Verstorbenen gegeben. Solche und ähnliche Veranstaltungen finden sich an allen geschlossenen Anstalten (s. die Programme der Ritterakademie zu Brandenburg, des Pädagogiums zu Züllichau und der Klosterschule zu Roßleben; auf letzterer wird überdies im September jeden Jahres an einem Abend das Gedächtnis der beiden Wohlthäter des Klosters, des Erbadministrators Georg Hartmann von Witzleben und des Kreisamtmanns Just durch die Rede eines der Lehrer der Anstalt gefeiert und damit die Austheilung einiger Prämien verbunden.) Sie lassen das enge Band, welches die Mitglieder der Anstalt umschließt und auch noch nach dem Scheiden aus derselben festgehalten wird, recht deutlich erkennen und erhöhen das Gefühl der Zusammengehörigkeit dadurch, daß sie durch solche Erinnerungen jeden, der einmal der Anstalt als Zögling, als Lehrer oder Beamter in höherer oder niederer Stellung angehört hat, als ein Glied der ganzen Gemeinschaft bezeichnen. (Vgl. d. Art. Rettungsanstalten S. 402. D. Red.)

Im übrigen gehört die Anordnung und Einrichtung der Schulfeierlichkeiten zu dem Geschäftskreise des Directors, ohne seine endgültige Entscheidung darf nichts bei denselben vorkommen, wie er denn schließlich auch die Verantwortlichkeit für dieselben im ganzen und einzelnen trägt. Aber dessenungeachtet sind die Schulfeierlichkeiten zu denjenigen Gegenständen zu rechnen, welche in den Lehrerconferenzen zu berathen, und über deren Ausführung in denselben Beschluß zu fassen ist. Es wird durch eine solche Behandlung, wie sie dem collegialischen Verhältnisse des Directors und der Lehrer entspricht, um so leichter irgendwelcher falschen Gestaltung derselben entgegengetreten, jede Aeußerlichkeit und die Verfolgung einseitiger und fremdartiger Zwecke vermieden werden können. **Gottschick.**

Schulacten. (Schülerverzeichnis; Schulinventar; Schultagebuch). Das alte Wort, nach welchem eine wohlgeordnete Registratur die nothwendige Vorbedingung einer jeden geregelten Verwaltung, und ein tüchtiger Registraturbeamter die eigent-

liche Seele des Geschäftsbetriebes einer Behörde ist, leidet zwar der Natur der Sache nach auf die Schulen nur eine beschränkte Anwendung, hat hier aber andrerseits auch wieder eine um so größere Bedeutung, als, wenige sehr vereinzelte Fälle abgerechnet, der Lehrer oder Dirigent einer Schule zugleich sein eigener Registrator sein muß, er aber das Ordnen, Fortführen und Vervollständigen der in seinem Gewahrsam befindlichen amtlichen Schriftstücke nur in Mußestunden neben seinen unmittelbaren Amtspflichten besorgen kann, und es hier deshalb vor allem darauf ankommen muß, durch Herstellung der richtigen Anordnung und Uebersichtlichkeit ein schnelles Zurechtfinden zu ermöglichen, und dadurch die gerade dem Lehrer so wichtige Zeitersparnis zu erzielen. Es haben deshalb auch fast in allen deutschen Staaten die höchsten Schulbehörden diesem Gegenstande eine eingehende Berücksichtigung angedeihen lassen. Was bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts in Beziehung auf die Volksschule von den verschiedenen Regierungen Deutschlands angeordnet war, findet sich in geringerer oder größerer Ausführlichkeit zusammengestellt in K. Kirsch, das deutsche Volksschulrecht. Leipzig 1854—55, 2 Bde., (I. S. 228 Schulinventar, Schulmatrikel; S. 299 Lehrplan, Stundentabelle, Schultagebücher; S. 314 Schulrepositur; S. 317 Lehrapparat; II. S. 11 Schülerverzeichnisse; S. 205 Besoldungstabellen; S. 469 Schuldiarium, u. a. a. Stellen); auch der (soviel ich weiß, nur Entwurf gebliebene) *) österreichische Organisationsentwurf vom J. 1849 enthält manches hierher gehörige, und die für die höheren Lehranstalten Preußens getroffenen Anordnungen sind durch Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, Berlin 1867, 1868, 2 Bde. in sehr dankenswerther Weise allgemein zugänglich gemacht worden. Bei den sich stets wiederholenden Klagen der Aufsichtsbehörden über eine, zum großen Theile durch unordentliche Amtsführung veranlaßte, mangelhafte Erledigung von Berichten, amtlichen Aufträgen ꝛc., und den häufigen daraus erwachsenden Verschleppungen selbst wichtigerer Angelegenheiten erscheint jedoch eine übersichtliche Zusammenstellung des hier Angeordneten oder doch durch die Erfahrung als zweckmäßig Erprobten, eine wenn auch wenig dankbare, doch auch nicht gerade überflüssige Arbeit zu sein.

Es treten uns hier zunächst die Fragen entgegen: welche Acten sind für die verschiedenen Arten von Schulen nothwendig? Wer hat dieselben zu führen? Und welches ist ihre zweckmäßigste Einrichtung? Zur Erleichterung der Uebersicht und Vermeidung von Wiederholungen werde ich es versuchen, die hier zu erörternden Gesichtspuncte nach den verschiedenen Kategorien von Schulen zu ordnen.

I. Am einfachsten gestaltet sich die Sache für die einclassige Volksschule, wie sie in Deutschland fast überall auf dem Lande besteht, und zu welcher auch alle diejenigen Schulen zu zählen sind, die zwar mehrere Classen zählen, aber nicht von einem ihrer Lehrer als Dirigenten (Oberlehrer, Hauptlehrer, Rector ꝛc.) geleitet werden, deren Lehrer vielmehr unabhängig neben einander stehen und lediglich der Aufsicht des Ortspfarrers als Localschulinspectors untergeben sind. Hier liegt dem Letzteren auch die Führung der eigentlichen Schulregistratur ob, und dieselbe pflegt daher auch nur einen integrirenden Theil der Pfarrregistratur zu bilden, so daß das dem Lehrer selbst Verbleibende sich auf einige wenige Actenstücke beschränken kann. Dahin gehören

1) ein Aufnahmebuch (Inscriptionsbuch, Album), in welches jedes aufgenommene Schulkind nach laufender Nummer, Vor- und Zunamen, Jahr und Tag seiner Geburt, Namen und Stand (Beruf, Gewerbe) des Vaters, Jahr und Tag der Aufnahme eingetragen wird, und in welchem noch ein paar weitere Columnen vorhanden sein müßen, damit s. Z. Jahr und Tag des Abgangs nachgetragen, auch (etwa unter: Bemerkungen) der spätere Verbleib des Kindes eingetragen werden kann. Ein eingebundenes und linirtes Foliobuch erscheint für diesen Zweck besonders geeignet;

2) ein Inventarienbuch, welchem als Einleitung eine, am besten von einer

*) Vgl. d. Art. Oesterreich S. 408 ff. namentlich S. 414. D. Red.

Handzeichnung des Grundrisses begleitete Beschreibung des Schulzimmers vorausgeschickt wird, und in welches dann alle im Schulzimmer befindlichen Gegenstände nach den Rubriken: niet- und nagelfeste Sachen, Oefen und Feuerungsgeräthschaften, Utensilien, Lehrmittel (wo auch unter einer besondern Unterabtheilung die nicht unmittelbar für den Unterricht, sondern für die Vorbereitung bez. Fortbildung des Lehrers bestimmten Bücher, Zeitschriften ꝛc. verzeichnet werden können) und anderweitige Gegenstände (z. B. Schulglocken, Bilder ꝛc.) eingetragen werden müßen. Ist zugleich eine Dienstwohnung für den Lehrer, oder ein Spielplatz für die Kinder, oder beides vorhanden, so bildet jeder dieser Räume einen besondern Abschnitt des Inventarienbuchs, unter Benutzung derjenigen obigen Rubriken, welche darauf Anwendung finden, wie denn z. B. bei dem Spielplatze die etwa vorhandenen Turngerüste ꝛc. als Utensilien aufzuführen sein werden. Für die Vollständigkeit und Richtigkeit dieses Inventarienverzeichnisses ist der Lehrer verantwortlich, soweit es sich um das während seiner Amtsführung Beschaffte handelt; hinsichtlich des von ihm Ueberkommenen nur dann, wenn es ihm nach dem Inventarium übergeben und der Empfang von ihm bescheinigt worden ist. Die periodische Revision des Inventarienbuchs und dessen Vergleich mit den Beständen ist Sache der Aufsichtsbehörde, aber auch wenn eine Revision nicht regelmäßig erfolgen sollte, die Vornahme einer solchen dem Lehrer selbst wenigstens einmal im Jahre zu empfehlen;

3) ein Verordnungsbuch (Normalienbuch), in welches der Lehrer die ihm meist nur kurzer Hand zur Einsicht und Befolgung mitgetheilten Verfügungen, Anweisungen, Bescheide ꝛc. der vorgesetzten Behörden abschriftlich in chronologischer Reihenfolge einträgt, und dessen Gebrauch er sich durch ein sorgfältig fortzuführendes sachliches Inhaltsverzeichnis wesentlich erleichtern wird. Endlich etwa

4) noch ein Actenstück zur Geschichte der Schule, in welchem kurz alles verzeichnet wird, was Anstellung, Abgang ꝛc. von Lehrern, Erweiterung der Schule, summarische Frequenz jedes Schuljahres, Ergebnisse der Schulprüfungen betrifft, oder sonst etwa für die Schule bemerkenswerth ist, und in welchem auch alle dem Lehrer etwa zur Rückbehaltung zugehenden Revisionsbescheide oder sonstige Verfügungen der Aufsichtsbehörde ihre Stelle finden können. Ist der Lehrer zugleich Mitglied einer Schulconferenz, so wird er auch noch

5) ein auf seine Theilnahme an dieser Schulconferenz bezügliches Actenstück anzulegen haben, in welches auch die Concepte seiner für die Conferenz angefertigten Arbeiten aufgenommen werden.

Neben diesen wenigen, die eigentliche Registratur des Lehrers bildenden Actenstücken wird derselbe nur noch einige laufende, mit jedem Jahre neu anzulegende Schriftstücke zu führen haben; so namentlich a) ein Verzeichnis seiner jedesmaligen Schulkinder, welches füglich so angelegt werden kann, daß es zugleich als Concept der periodisch einzureichenden Absentenliste (Neglectenliste, Versäumnistabelle) dient, und b) ein Schultagebuch (Diarium), in welches er, je nach örtlichen oder Landesverordnungen, wöchentlich oder monatlich das in jedem Lehrgegenstande erledigte Pensum einzutragen hat, und welches dem Schulinspector oder Revisor bei jedem Besuche der Schulclasse zu dessen Orientirung vorgelegt werden muß. Die Formulare zu beiden, oder doch zu dem ersteren, pflegen dem Lehrer von Seiten der Aufsichtsbehörde zugefertigt zu werden, und sind von ihm sorgfältig aufzubewahren. Besondere Censurlisten oder Censurtabellen bedarf es für solche Schulen nicht: vielmehr muß bei jedem Lehrer einer nur einclassigen Schule eine so genaue Kenntnis jedes Kindes vorausgesetzt werden, daß er darüber jeden Augenblick Auskunft zu geben im Stande ist.

Die den Lehrern „mit Unterschrift geistlicher und weltlicher Obrigkeit gehörig versicherten Schulgehaltsdocumente," welche dieselben (vergl. Kirsch I. S. 314) in Bayern in der „Schulrepositur" aufbewahren sollen, gehören meines Erachtens lediglich zu den Privatacten der betreffenden Lehrer, und nicht in die amtliche Schulregistratur. Ein

amtlicher Nachweis dessen, was die Schule etwa an Grundvermögen (mag es dem Lehrer zu eigener Benutzung überwiesen, oder anderweit für die Zwecke der Schule nutzbar gemacht worden sein) besitzt (Grundbeschreibung, Lagerbuch), sowie des gesammten Einkommens der Lehrerstelle (Besoldungsbeschreibung) gehört dagegen zu denjenigen Actenstücken, welche sich in der Registratur des Schulinspectors oder der etwaigen anderweitigen localen Schulbehörde befinden müßen. Eben dahin gehören auch die über Schulprüfungen, Revisionen, Lehrereinführungen, Sitzungen des Schulvorstandes ꝛc. etwa aufgenommenen protokollarischen Verhandlungen (Geschäftsprotokolle).

II. Anders und minder einfach regeln sich diese Verhältnisse für mehrclassige Elementar- und Mittelschulen, zu denen hier auch die sogenannten Bürgerschulen, Stadtschulen, Töchter- und höhere Töchterschulen zu rechnen sind, und bei denen ein verantwortlicher Dirigent (Rector, Oberlehrer ꝛc.) mit der Leitung des Ganzen betraut und an die Spitze eines Lehrercollegiums gestellt ist. Wenn gleich auch hier die auf die äußeren Verhältnisse der Schule bezüglichen Schriftstücke sich überwiegend in den Händen des Ortsschulvorstandes, die deren innere Organisation betreffenden bei dem Ortsschulinspector — falls ein solcher noch neben dem Ortsschulvorstande vorhanden ist — befinden werden, so wird doch, namentlich durch die Betheiligung an der Ausführung der letzteren, der Dirigent so vielfach in Anspruch genommen werden, daß er eines ausgedehnteren und deshalb in eine längere Reihe von Actenstücken zu zerlegenden Registraturapparates nicht füglich entbehren kann. Insbesondere erfordert das unerläßliche Ineinandergreifen der verschiedenen Classenpensa die Aufstellung eines allgemeinen Lehrplans und mehr oder weniger eingehend ausgearbeiteter Fachlehrpläne, die Ausdehnung der Lehrmittel, deren Ueberweisung zur Beaufsichtigung an bestimmte Mitglieder des Lehrercollegiums, die in der Natur der Sache begründete und auch wohl an den meisten Orten dem Dirigenten eingeräumte Mitwirkung bei der Berufung der Lehrer den Besitz aller auf solche Berufungen, Qualification, Prüfungen ꝛc. der Lehrer und Schulamtscandidaten bezüglichen allgemeinen und besonderen Verordnungen; ja es wird bei ausgedehnteren Anstalten nicht selten nothwendig werden, für einzelne Rubriken auch die General- und Specialacten von einander zu trennen, und dadurch das Zurechtfinden in denselben zu erleichtern.

Von den oben für die einclassige Volksschule aufgeführten Actenstücken wird daher nur das unter

1) genannte Album unverändert beizubehalten sein. Eine zweckmäßige Anlage zu demselben bildet ein Zeugnisbuch, in welches Abschrift von allen von der Anstalt ausgestellten Abgangszeugnissen unter fortlaufender, im Album selbst bei dem Namen des betreffenden Schulkindes angezogener Numer eingetragen, und durch welches das Aufbewahren der vereinzelten und deshalb leicht dem Verlieren ausgesetzten Zeugnisconcepte erspart wird. Weiter nothwendig sind dann

2) ein Conferenzprotokollbuch, in welches die Verhandlungen der von dem Lehrercollegium unter dem Vorsitze des Dirigenten gehaltenen ordentlichen und außerordentlichen Conferenzen eingetragen und demnächst von allen Anwesenden unterzeichnet werden. Ueber die Führung dieser Conferenzprotokolle ist in den verschiedenen Anstalten das Nähere theils durch das Herkommen, theils durch höhere Anordnungen aufgestellt; es möge deshalb hier die Andeutung genügen, daß das vielfach übliche Niederschreiben der Protokolle während der Verhandlungen selbst einen schon sehr geübten Protokollführer voraussetzt, aber auch einem solchen eine lebendige Betheiligung an den Verhandlungen selbst erschwert, wo nicht unmöglich macht, und doch meist nur eine sehr summarische Protokollführung zur Folge hat. Empfehlenswerther erscheint deshalb das entgegengesetzte, auch mehrfach übliche Verfahren, nach welchem der Protokollführer auf Grund seiner während der Conferenz gemachten kurzen Notizen das Protokoll erst nach derselben ausarbeitet, und sodann jede folgende Conferenz mit

der Verlesung, ev. Berichtigung und Vollziehung des Protokolls für die vorhergehende beginnt. Es gewährt dies nebenbei noch den (keinesweges gering anzuschlagenden) Vortheil, daß dadurch in jeder Conferenz das in der nächst vorhergegangenen Verhandelte in Erinnerung gebracht, und so zugleich die Frage nahe gelegt wird, was zur Erledigung der etwa gefaßten Beschlüsse oder getroffenen Verabredungen bereits geschehen, oder aber noch zu thun sei.

3) Ein Actenstück, enthaltend die Dienstinstruction für den Dirigenten und — falls eine solche vorhanden ist — auch für die übrigen Lehrer, nebst dem über deren Ausführung, Auslegung, Anwendung und etwaige Modificationen etwa ergangenen Anordnungen, Anfragen, Berichten und höheren Orts darauf erlassenen Bescheiden;

4) ein Actenstück, betreffend die Geschichte der Schule, enthaltend Notizen, Verhandlungen und andere Schriftstücke über deren Stiftung, Einrichtung, weitere Entwicklung, Patronatsverhältnisse, Dotation ꝛc., sowie den allgemeinen Organisations- und Lehrplan der Anstalt. Die Bescheide über die seitens der Aufsichtsbehörde abgehaltenen Revisionen der Schule können gleichfalls hierher gebracht werden, werden jedoch bei größeren Anstalten, zumal wenn deren Dirigent besondere periodische Verwaltungsberichte zu erstatten hat, besser mit diesen zu einem eigenen Actenstücke vereinigt.

5) Specialacten mit den methodischen und Fachlehrplänen für die verschiedenen Unterrichtsgegenstände und den auf deren Ausarbeitung, Feststellung, Durchführung, periodische Umarbeitung ꝛc. bezüglichen Berichten, wie den darauf ergangenen Bescheiden der Aufsichtsbehörde. Der Anlage eines besonderen Actenstücks für jeden Lehrgegenstand wird es nur in den seltensten Fällen bedürfen, und es in der Regel ausreichen, wenn solche für den Unterricht in der Religion, in der Muttersprache, den sogenannten Realien, und den Fertigkeiten (Schreiben, Zeichnen, Singen und Turnen) vorhanden sind. Wird, wie wenigstens im nordwestlichen Deutschland in den höheren Töchterschulen durchweg der Fall ist, auch die französische und englische Sprache gelehrt, so kann das dahin Gehörige gleichfalls füglich zu einem einzigen Actenstücke verbunden werden.

6) Ein Actenheft mit den jährlich oder halbjährlich an die Aufsichtsbehörde eingereichten und von derselben genehmigten Lectionsplänen, zugleich die Vorschläge und Gutachten über die einzuführenden Lehrbücher, sowie die auf solche Bücher bezüglichen Anordnungen, Bescheide ꝛc. enthaltend.

7) Generalacten, enthaltend die gesetzlichen Bestimmungen über die dienstlichen Verhältnisse der Lehrer im allgemeinen, also über die Prüfungen der Schulamtscandidaten, Ergänzungs- bzw. Ascensionsprüfungen bereits angestellter Lehrer, amtliches und außeramtliches Verhalten derselben, Urlaubs- und Unterstützungsgesuche, Pensionsberechtigung, Beitritt zur Wittwenkasse, Gnadenzeit der Lehrerwittwen und -waisen u. s. w. Wo die betreffenden Bestimmungen der Anstalt nicht speciell mitgetheilt, sondern durch amtliche Bekanntmachung in Gesetzsammlungen, Amtsblättern ꝛc. veröffentlicht sind, ist auf letztere durch eine in die Acten geheftete Notiz hinzuweisen.

8) Specialacten, betreffend die Zusammensetzung, Ergänzung ꝛc. des Lehrercollegiums, Ascensionen, Gehaltsverbesserungen, Abgang und Pensionirung seiner Mitglieder, zu welchen Acten jeder Lehrer eine Abschrift seines Prüfungszeugnisses und seiner Bestallung einzureichen haben wird. Sollte das Verhalten eines Lehrers zu einer Beschwerde, oder gar zur Einleitung einer Untersuchung oder eines Disciplinarverfahrens Anlaß geben, so wird alles dahin gehörige am besten aus diesen Acten fern gehalten und zu einem besonderen Actenstücke vereinigt.

9) Acten über die Handhabung der Schulzucht, für welche es einer Sonderung in General- und Specialacten nur dann bedürfen wird, wenn eine größere Anzahl

genereller Bestimmungen über diesen Gegenstand von Seiten der Aufsichtsbehörde erlassen sein sollte. Es wird dies jedoch in der Regel nicht der Fall sein, vielmehr der Erlaß derartiger Anordnungen sich mehr oder weniger an bestimmte concrete Fälle anknüpfen, und es dann ausreichen, wenn auf einem angehefteten Blatte die in einzelnen Specialverfügungen enthaltenen principiellen Entscheidungen und Vorschriften kurz in chronologischer Reihenfolge nachgewiesen werden. Vertheilt die Anstalt regelmäßig an ihre Zöglinge Censuren, und ist die Aufbewahrung der die einzelnen Censurprädicate enthaltenden Censurtabellen nothwendig erachtet oder höheren Orts vorgeschrieben, so können diese als ein Anlageheft zu den vorbezeichneten Acten geführt werden. Uebrigens ist von der Aufbewahrung derartiger Tabellen kein erheblicher Vortheil abzusehen; sie bilden vielmehr nur eine unnöthige Vermehrung des Actenballastes, und werden um so eher entbehrt werden können, wenn in besonders wichtigen und gravirenden Fällen die Censur des betreffenden Schülers in der Conferenz festgestellt und das Ergebnis im Conferenzprotokolle vermerkt wird.

10) Im Inventarienbuche (I. 2) ist die Beschreibung des Schullocals und die Aufzählung der darin enthaltenen niet- und nagelfesten Sachen, Feuerungsgeräthe und Utensilien auf sämmtliche Classenzimmer und andere etwa vorhandene dienstliche Räume (Conferenzzimmer, Bibliothekzimmer, Pedellenwohnung ꝛc.) auszudehnen, das Verzeichnis der Lehrmittel dagegen auszuscheiden, und über letztere, deren Beaufsichtigung zumeist unter der Oberaufsicht des Dirigenten einem bestimmten Mitgliede des Lehrercollegiums übergeben zu werden pflegt, ein besonderer Katalog anzulegen, in welchem jene Lehrmittel nach Unterabtheilungen für die Bibliothek, naturwissenschaftlichen Apparate und Sammlungen, geographischen Lehrmittel und Lehrmittel für den technischen Unterricht (Modelle und Zeichnungsvorlagen, Vorschriften, Musikalien und musikalische Instrumente ꝛc.) zu trennen sind. Ueber die Anschaffung, Erhaltung, Vermehrung und Verwaltung dieser Lehrmittel wird es bei den ausgedehnteren Anstalten der Anlage eines besonderen Actenstücks bedürfen, zu welchem dann der genannte Katalog eine Beilage bildet. Ob

11) über den Zustand der Baulichkeiten, und

12) über die Etatsverhältnisse der Schule besondere Acten zu führen sein werden, wird wesentlich davon abhängen, ob und in welcher Ausdehnung der Dirigent bei der Regulirung dieser Verhältnisse von dem Ortsschulvorstande oder der höheren Aufsichtsbehörde gehört oder zugezogen wird. Beschränken sich diese Behörden auf vereinzelte, gelegentliche Mittheilungen, so werden solche füglich in dem oben unter 4. bezeichneten Actenstücke über die geschichtlichen Verhältnisse der Schule ihre Stelle erhalten können. Findet eine amtliche Betheiligung des Lehrercollegiums an örtlichen oder Bezirksschulconferenzen statt, so wird auch

13) das oben unter I. 5. genannte, auf solche Conferenzen bezügliche Actenstück nicht fehlen dürfen.

Mit den hier angegebenen Actenstücken wird für die bezeichneten Schulanstalten in den meisten Fällen ausgereicht werden können, ohne die Anlage weiterer da auszuschließen, wo besondere Verhältnisse, z. B. das Vorhandensein milder, der Schule gehörender Stiftungen, das Bestehen von Verpflichtungen des ganzen Lehrercollegiums oder der Inhaber einzelner Stellen gegen kirchliche Gemeinden u. dgl. eine solche nöthig machen sollten. Dabei erfordert das Bedürfnis des leichten und schnellen Auf- und Zurechtfindens, daß alle einzelnen, demselben Gegenstande angehörenden Stücke in Folio-Pappumschläge geheftet, wenigstens halbjährlich durch Nachheften vervollständigt, die Umschläge mit geeigneten Aufschriften bezeichnet und die besonders häufig gebrauchten Actenstücke foliirt, auch vorn mit einem, die einzelnen darin enthaltenen Stücke mit ihrem Folium nachweisenden, Inhaltsverzeichnisse versehen werden. Die Aufbewahrung geschieht am zweckmäßigsten in einem Schranke oder einem Repositorium, so daß diese nach der Zahl der Buchstaben des Alphabets in verschiedene Fächer getheilt und in

letztere die einzelnen Actenstücke nach dem Anfangsbuchstaben des Stichworts ihres Rubrums (also z. B. Conferenzprotokollbuch unter C, Dienstinstructionen unter D, methodische Lehrpläne unter L.) eingeordnet werden. Der für die nicht leicht vorkommenden letzten Buchstaben des Alphabets bestimmte Raum wird dann füglich zur Aufbewahrung von Drucksachen (Formularen von Censuren, Schüler- und Schulgelderhebelisten, Amtsblättern, wenn solche gehalten werden müßen ꝛc.) benutzt werden können.

Unentbehrlich sind dem Dirigenten für seine Registratur dann noch a) ein Dienstjournal, in welches alle eingehende Stücke nach laufender Numer, Jahr und Tag des Eingangs, kurzer Bezeichnung des Inhalts, Art der Erledigung, und Bezeichnung der Actenstücke, wo sie zu finden sind, eingetragen werden, und b) ein Repertorium, in welchem die Titel aller vorhandenen Actenstücke in sachlicher Ordnung verzeichnet sind, und welches, wenn die Acten in einem Schranke aufbewahrt werden, am bequemsten in die Form einer Tabelle gebracht und auf der inneren Seite der Schrankthür befestigt wird.

Außer den Verfügungen der Behörden und anderen, aus sachlichen Gründen aufzubewahrenden Schriftstücken werden dem Dirigenten einer solchen Anstalt nun auch noch mancherlei andere amtliche Correspondenzen zugehen, welche für seine Schule von bleibendem Werth sind, so namentlich Zeugnisse von Schülern, welche von anderen Anstalten kommen, Schriftwechsel mit solchen Anstalten über Schüler, die von dorther kommen oder dorthin übergehen, mit Eltern und Angehörigen über Verhalten und Leistungen ihrer Kinder und Pflegebefohlenen ꝛc. Solche Sachen haben, wenn sich daran nicht in einzelnen Fällen die Erledigung principieller Fragen knüpft, in der Regel nur eine vorübergehende Bedeutung, so daß ihre Aufnahme in die Acten die letzteren nur zwecklos anschwellen lassen würde; sie werden deshalb am zweckmäßigsten jahrgangweise in losen Pappumschlagbögen aufbewahrt, bis sie unbeschadet der Sache vernichtet werden können, was mit seltenen Ausnahmen ein Jahr nach dem Abgange der betreffenden Schüler der Fall sein wird. Wird von abgehenden Schülern die Rückgabe der bei ihrer Aufnahme eingereichten Zeugnisse gewünscht, so wird auch dem im allgemeinen nichts entgegenstehen, zumal wenn das neue Abgangszeugnis unter das frühere gesetzt, und hierdurch oder durch einen dem letzteren beigefügten Vermerk jeder etwaige Misbrauch desselben zu unerlaubten Zwecken unmöglich gemacht wird.

Die an diesen größeren Anstalten von den einzelnen Lehrern, insbesondere den Classenlehrern, zu führenden Verzeichnisse ihrer Classenfrequenz, Absentenlisten ꝛc. werden durch Vorstehendes nicht berührt, gehören aber, weil gleichfalls nur von vorübergehender Bedeutung, nicht in die Schulregistratur, wenn gleich aus dieser die betreffenden Lehrer durch den Dirigenten die forderlichen Formulare zu erhalten haben werden.

III. Für die höheren Lehranstalten, unter denen hier die in Preußen und durchgängig auch in den übrigen norddeutschen Staaten unter den Benennungen: Gymnasien, Realschulen, Progymnasien und höhere Bürgerschulen begriffenen, und die entsprechenden jedoch mit sehr verschiedenartigen Namen bezeichneten Anstalten Süddeutschlands zusammengefaßt werden sollen, erleiden die berührten Verhältnisse eine wesentliche Aenderung dadurch, daß nicht allein mit dem Kreise der Lehrgegenstände und ihrer Bedürfnisse sich auch der Umfang der dieselben betreffenden Actenstücke bedeutend erweitert, sondern auch diese Anstalten hinsichts ihrer inneren Verhältnisse durchweg unmittelbar und ohne Dazwischenkunft einer örtlichen Zwischenbehörde den staatlichen Aufsichtsbehörden untergeordnet sind, und, falls eine locale Schulbehörde vorhanden ist, sich deren Thätigkeit auf die Verwaltung des Vermögens, die Regelung des Bau-, Etats- und Kassenwesens, ev. auch die Warnehmung von Patronats- oder Conpatronatsrechten zu beschränken pflegt. Die daraus sich ergebende vielseitige amtliche Wirksamkeit des Dirigenten bedingt nothwendig auch eine entsprechende, seine unmittelbare

Lehrthätigkeit vielfach erschwerende und zersplitternde Vermehrung des ihm obliegenden Schreibwerkes, zumal wenn er, wie dies bei den unter staatlichem Patronate stehenden Anstalten gar oft der Fall ist, zugleich das Bau- und (höchstens mit Beihülfe eines ihm untergebenen Schulrendanten) das Etats- und Rechnungswesen der Anstalt zu leiten, selbst die Kassenführung des Rendanten als Kassencurator zu beaufsichtigen hat. Hier bedarf es schon der Zeitersparnis wegen zur Erleichterung der Uebersichtlichkeit und eines schnellen Zurechtfindens einer mehr getheilten, eine größere Anzahl von Specialactenstücken enthaltenden Registratur, sowie anderseits jene oben angedeuteten Rücksichten auch die Anlage einer Anzahl ganz neuer Rubriken herbeiführen werden, wobei vorzugsweise die thunlichste Sonderung der General- und Specialacten jenes leichte Zurechtfinden ermöglichen und dadurch den Geschäftsbetrieb vereinfachen wird. Im einzelnen dürften dabei folgende Puncte zu beachten sein.

Die unter II. 1—3. angegebenen Actenstücke (Album nebst Zeugnisbuch*), Conferenzprotokollbuch, und Dienstinstructionen des Dirigenten und der verschiedenen Lehrerkategorien, als Ordinarien, ordentliche Lehrer, Hülfslehrer ꝛc.) werden, wie dort bemerkt, zu führen, aus letzteren aber alles auf die Candidati probandi (Probecandidaten, Acceſſiſten, Applicanten, Praktikanten) und deren Ausbildung bezügliche zu sondern, und je nachdem es sich auf darüber erlassene generelle Anordnungen, oder auf die bei der betreffenden Anstalt nach und nach beschäftigt gewesenen Candidaten speciell bezieht, in eigene über diesen Gegenstand anzulegende General- und Specialacten zu bringen sein. Aus den Acten Nr. 4. (die Geschichte der Schule betr.) wird zweckmäßig alles, was deren ältere Verhältnisse und Zustände angeht und sonach nur noch einen historischen Werth besitzt, ausgeschieden und je nach der Reichhaltigkeit des vorhandenen Materials zu einem oder einigen besonderen Actenstücken verbunden, welche, da es nur selten und unter besonderen Umständen der Einsicht in dieselben bedürfen wird, zur Vereinfachung der laufenden Registratur füglich, und wo nöthig unter besonderem Verschluße in der Bibliothek niedergelegt werden können. Die Actenstücke über den laufenden, besonders wissenschaftlichen Zustand der Anstalt (Verwaltungsberichte, Revisionsbescheide ꝛc.) werden hier in der Regel von Nr. 4. zu trennen sein. Die Specialacten über die einzelnen Lehrgegenstände (5.) werden nach deren Bedeutung in eine größere Anzahl von Actenstücken zerlegt und in der Regel deren eins für jeden Gegenstand angelegt werden müßen; combinirt werden können dabei die verschiedenen Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie, Mathematik und Rechnen, auch die sogenannten Fertigkeiten; bei Anstalten von geringerer Ausdehnung (Progymnasien und höheren Bürgerschulen) kann solches auch für Lateinisch und Griechisch, bzw. für Französisch und Englisch geschehen. Lectionspläne, wie II. 6. Ob die Generalacten über die dienstlichen Verhältnisse der Lehrer (II. 7.) noch weiter zu trennen sind, wird an den meisten Anstalten von deren Ausdehnung und anderen Umständen abhängen; im allgemeinen aber wird es zweckmäßig sein, wenigstens die allgemeinen Bestimmungen über das Prüfungswesen der Schulamtscandidaten und Lehrer nebst den betreffenden Reglements getrennt zu halten: wie es sich überhaupt empfiehlt, in allen Fällen, wo ein Actenrubrum seiner Reichhaltigkeit wegen eine Reihe auf einander folgender Actenhefte füllen würde, dasselbe nach speciellen Gesichtspuncten in eine Anzahl neben einander herlaufender Actenstücke zu theilen, bzw. eine solche Theilung nachträglich vorzunehmen, sobald ein solches Rubrum zu einer den Gebrauch überaus erschwerenden Ausdehnung von z. B. 4—6 auf einander folgenden Actenheften

*) Das Zeugnisbuch kann wohl auch für sich besonders geführt werden; es nimmt dann in tabellarischer Form die halbjährlichen oder jährlichen Zeugnisse auf, welche die einzelnen Schüler in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen, sowie im Fleiß und Betragen am Schlusse der Schuljahre ꝛc. erhalten. Aus diesen Zeugnisbüchern (Prädicatenkatalogen) werden auch diejenigen Zeugnisse geschöpft, deren Ausstellung frühere Schüler einer Anstalt aus irgend einem Grunde zu erbitten sich veranlaßt sehen. D. Red.

angeschwollen ist. Namentlich ist es aus diesen und andern Rücksichten nothwendig, neben den Specialacten über die Zusammensetzung und Ergänzung des Lehrercollegiums im allgemeinen (II. 8.) noch Personalacten über jedes einzelne Mitglied des Lehrercollegiums anzulegen, zu welchen alles den betreffenden Lehrer unmittelbar angehende (Abschrift der Prüfungszeugnisse, Anstellungsdecrete und Bestallungen, Vermerke und Auszüge aus anderen Erlassen, seine Gehaltsverhältnisse, Gehaltsverbesserungen ꝛc. betreffend, Auszüge aus Revisionsbescheiden ꝛc., seine Wirksamkeit als Lehrer und sein Verhalten betreffend, sowie alles auf ihn persönlich bezügliche, als Urlaubsgesuche und deren Bewilligungen, Heiratsconsense, Unterstützungen, Auszeichnungen ꝛc.) gebracht werden muß, und welche zurückzulegen, bzw. in einem unter dem Verschlusse des Dirigenten stehenden, etwa in der Bibliothek aufzustellenden Archivschranke niederzulegen sind, falls der betreffende Lehrer durch Ableben, Pensionirung, Versetzung oder auf andere Weise aus seinem Amte ausscheidet. Ebenso ist hier auch für die Disciplinarverhältnisse (II. 9.) eine Scheidung von General- und Specialacten unentbehrlich.*) Hinsichts der Lehrmittel (II. 10.) werden für jeden Zweig derselben (Bibliothek; mathematisch-physikalisch-chemischer Apparat; naturhistorische Sammlungen; geographischer Apparat; Zeichenapparat ꝛc.) gesonderte, die Entstehung, Erhaltung und Vermehrung ꝛc. nachweisende Acten gebildet werden müßen, zu deren jeden der betreffende Katalog die Anlage bildet. Letztere befinden sich gewöhnlich in den Händen der aus dem Lehrercollegium bestellten Specialcustoden selbst, und werden am zweckmäßigsten in den zur Aufbewahrung jener Lehrmittel bestimmten Localien niedergelegt. Für die Verwaltung dieser Lehrmittel, namentlich der Bibliotheken, sind häufig besondere Instructionen erlassen worden; aber auch wo dies nicht der Fall sein sollte, ist eine periodische, jährlich wenigstens einmal stattfindende Revision derselben

*) Das unter I aufgeführte Schultagebuch dient an den höheren Anstalten zugleich als das nächste Mittel zur fortwährenden Beaufsichtigung des Gangs der Anstalt durch den Dirigenten; es wird in den unteren Classen von den Lehrern, in den oberen abwechselnd von den Schülern (je von dem wöchentlichen Lector — vom Lesen des Schulgebetes so genannt, — deshalb auch Lectorheft betitelt) geführt, enthält in bestimmten Rubriken die Bezeichnung des Tages, der Stunde, der vorgekommenen Unterrichtspensen, nebst Bemerkungen über etwaiges Fehlen, oder auch Vergehungen und Strafen einzelner Schüler, und wird dem Vorsteher täglich oder wöchentlich vorgelegt.

Eine compendiöse und wirksame Art der Buchführung gewährt noch folgende Einrichtung des Schultagebuchs: Jedes Semester erhält 3 Blätter in einem Foliobuch; die erste Seite enthält den Stundenplan für die Classe, die zweite die summarische Angabe, was in jedem Fache am Schlusse des Semesters durchgenommen worden ist, sowie den verarbeiteten namentlich religiösen Memorirstoff; die dritte und vierte das Verzeichnis der Schüler, deren jeder seine eigene Linie hat; innerhalb dieser Linien werden die tadelnden Noten für die einzelnen in kürzesten Zeichen eingetragen (senkrechte, links-, rechtsschräge Striche an der unteren, der oberen Linie u. dgl. für Unachtsamkeit, Trägheit, ungenügende Leistungen im Memoriren, Präpariren, Componiren, Unwahrhaftigkeit ꝛc.), nach jeder Woche wird eine abschließende Linie senkrecht von der obersten bis zur untersten Querlinie gezogen, hinter welcher die Noten der neuen Woche beginnen; das Blatt reicht für ein ganzes Semester — die Einträge in das Buch geschehen je am Ende der Woche aus einem Blatt, das der Lehrer während der Woche als Brouillon in seinem Schulbuch liegen hat —; die fünfte Seite enthält nach der gleichen Anlage sämmtliche Zeugnisse in Zahlen oder Buchstaben ausgedrückt, welche sich die einzelnen Schüler mit ihren hauptsächlichsten wöchentlichen Hausarbeiten erworben, die sechste die gleichen Zeugnisse für die wöchentlichen oder monatlichen in der Schule gefertigten Arbeiten pro loco. Je nach den Zielen und Einrichtungen einer Schule läßt sich das verschieden modificiren; aber eine Buchführung dieser Art gewährt dem Lehrer den Vortheil, daß er sich sein und seiner Schüler Thun objectivirt, daß er sich in Bezug auf die Haltung der Classe und der einzelnen Schüler ein leicht überschauliches Bild fixirt und eine sichere Grundlage für die halbjährlichen Censuren (vgl. d. Art.) gewinnt. Ein Buch dieser Art enthält eine innere Schulgeschichte über eine Reihe von Jahren, aus der sich manches abstrahiren läßt. D. Red.

nach den Katalogen durch den Dirigenten unerläßlich, zu welcher alle etwa ausgeliehenen Bücher ꝛc. wieder herbeigeschafft werden müßen. Die darüber aufzunehmenden Protokolle gehören zu den betreffenden Specialacten. Dabei empfiehlt es sich, in den Katalogen überall, soweit thunlich, den Ankaufspreis (oder bei älteren Büchern doch den antiquarischen Preis) jedes Gegenstandes zu vermerken, damit, so oft es nothwendig ist (z. B. für Versicherung gegen Feuersgefahr) ohne langes Umhersuchen und Nachtaxiren der Gesammtwerth des Bestandes nachgewiesen werden kann. Das Actenstück (II. 11.) über den Zustand des Schulgebäudes und der etwa vorhandenen Dienstwohnungen wird bei diesen Anstalten nicht entbehrt werden können, in den meisten Fällen es auch eines solchen für (II. 12.) die Etatsverhältnisse bedürfen, ja mit einem einzigen für letztere nicht einmal auszureichen sein, wenn, wie bei den meisten Anstalten landesherrlichen Patronats, der Dirigent auch mehr oder weniger bei der Vermögensverwaltung der Anstalt und bei der Beaufsichtigung ihres Rechnungs- und Kassenwesens betheiligt ist. In diesem Falle sind außer den Etatsacten auch noch besondere Acten über a) die Bestallung, Cautionsleistung, Instruction und Dienstführung des Rendanten, b) die periodischen und unerwarteten Kassenrevisionen, c) die Aufstellung der periodischen und Finalabschlüsse, d) die Abnahme und Revision der Jahresrechnungen erforderlich, zu denen dann in manchen Fällen auch noch Acten über die Nutzbarmachung e) des Grund- und f) des Capitalvermögens der Schule hinzukommen werden. Die von dem Rendanten gelegten Rechnungen werden, nachdem sie von der Aufsichtsbehörde revidirt und nach Erledigung der etwa ergangenen Monita dechargirt worden sind, nebst den Belegsheften an die Registratur der Anstalt abgegeben, wo sie dann in dem oben gedachten Archivschranke niedergelegt werden können. Die Belegshefte sind, auch wenn sie keine Originaldocumente enthalten, mindestens zehn Jahre aufzubewahren; bei etwaiger späterer Vernichtung sind derartige Documente (z. B. Kaufbriefe, Hypothekenscheine ꝛc.) daraus zu entnehmen und zu den betreffenden Acten zu bringen.

Endlich bedarf es noch eines Actenstückes über die Anstellung, Instruction, Dienstführung ꝛc. des Schuldieners, sowie, wenn bei der Anstalt besondere milde Stiftungen (z. B. Lehrerwittwencassen, Stipendienfonds ꝛc.) vorhanden sind, für jede derselben eines besonderen, deren Entstehung, Bestimmung und vorschriftsmäßige Verwaltung und Verwendung nachweisenden Actenstücks.

Ist, wie dies in den größeren Städten von Norddeutschland nicht selten gefunden wird, mit einem Gymnasium oder einer Realschule noch eine elementare Vorschule verbunden, so wird für diese mit zwei besonderen Actenstücken — einem Album und einem, die Entstehung, Organisation und die Beziehungen zu der Hauptanstalt nachweisenden Actenstücke — ausgereicht, alles andere, die Vorschule betreffende aber in den für die Hauptanstalt angelegten Acten untergebracht werden können.

Von besonderer Wichtigkeit sind, nachdem einmal das der Organisation unserer höheren Lehranstalten ursprünglich fremde, aber in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzende Berechtigungsmoment in diesen Anstalten zur Geltung gelangt ist, die mit Sorgfalt zu führenden Verhandlungen über die Abiturientenprüfungen und jene, sich an das Bestehen dieser Prüfungen oder an die Vollendung gewißer Classencurse anschließenden Berechtigungen ihrer Schüler. Daher Acten über die Zulassung der Schüler zum einjährigen freiwilligen Militärdienst, über die Zulassung zu gewißen höheren Bildungsanstalten (Universitäten, Berg-, Bau-, Gewerbeakademien, polytechnischen Anstalten ꝛc.), zu gewißen Zweigen des Staatsdienstes, sofern diese von der Erledigung der Abiturientenprüfung oder bestimmter Classen abhängt, und vor allem über die Abiturientenprüfungen selbst. Bei der Stellung, welche letztere allmählich im Organismus unserer Schulen erlangt haben, bedarf es auch hier der Anlegung von General- und Specialacten, von denen jene alle auf die Prüfungen bezüglichen Reglements und Instructionen nebst den über deren Auslegung, Anwendung, Abände-

rung ꝛc. ergangenen Bestimmungen und Entscheidungen, letztere die Prüfungsverhandlungen der betreffenden Anstalt selbst enthalten. Diese letzteren werden am zweckmäßigsten nach Jahrgängen geordnet, so daß jeder Jahrgang mit der Anmeldung der Abiturienten durch den Director und der Genehmigung dieses Antrags durch die Aufsichtsbehörde beginnt, darauf die bezüglichen weiteren Verhandlungen der Abiturientenprüfungscommission, die schriftlichen Prüfungsarbeiten und deren Beurtheilung, das Protokoll über die mündliche Prüfung und die Concepte der ertheilten Prüfungszeugnisse folgen, und die etwaige Revisionsäußerung der Aufsichtsbehörde den Schluß macht. Sind in diesen Aeußerungen allgemeine Grundsätze ausgesprochen oder für spätere Prüfungen bestimmte Aenderungen getroffen, so muß das Betreffende ausgezogen und zu den Generalacten gebracht werden; die Verhandlungen selbst aber werden nach einem, höchstens zwei Jahren zu den reponirten Acten in die Bibliothek genommen werden können, da es einer längeren Aufbewahrung derselben in der laufenden Registratur nicht bedürfen wird.*)

Wegen des Journals und Actenrepertoriums kann auf das zu II. Bemerkte Bezug genommen werden. Ein drittes Erfordernis für einen geregelten Geschäftsbetrieb bildet noch der Terminkalender, d. h. das chronologisch geordnete Verzeichnis derjenigen Termine, an welchen bestimmte, jährlich wiederkehrende Anzeigen und Berichte (z. B. Frequenztabellen, Schulgelderhebelisten, Verwaltungsberichte, Anmeldungen von Abiturienten, Einsendung der Prüfungsverhandlungen, der Programme ꝛc.) erledigt werden müßen. Ein solches Verzeichnis ist um so nothwendiger, als nur durch ein sorgfältiges Einhalten dieser Termine der Director sich selbst unangenehme Erinnerungsverfügungen seitens der Aufsichtsbehörde, und anderseits dieser letzteren (z. B. für die Erstattung von Collectivberichten an die höchste Unterrichtsbehörde) eine nachtheilige Stockung ihrer eigenen Geschäfte ersparen kann. Von manchen Aufsichtsbehörden werden den Directoren ihres Geschäftsbereichs solche Terminkalender mitgetheilt: wo dies nicht der Fall ist, wird es Sache des Directors sein, sich einen solchen nach Maßgabe seiner Acten selbst zusammenzustellen.**)

Man findet nun allerdings im Schulleben nicht selten, daß die Bedeutung einer vollständigen und wohlgeordneten Registratur für die Leitung einer höheren Unterrichtsanstalt unterschätzt, daß sie als etwas kleinliches, pedantisches, mit dem hohen Unterrichts- und Erziehungsberufe des Schulmannes nicht recht verträgliches, ja seiner nicht recht würdiges angesehen, und eine Hinweisung auf dieselbe mit einem verächtlichen „Minima non curat praetor“ beantwortet wird. Wer aber jemals in der übeln Lage gewesen ist, als Director die Leitung einer zumal ausgedehnteren höheren Lehranstalt mit einer verwahrlosten Registratur übernehmen zu müßen, oder wer gar von dem Misgeschick betroffen worden ist, als Mitglied einer Aufsichtsbehörde in einen Geschäftskreis einzutreten, in dem es früher einen und den andern Dirigenten gegeben hat, welcher alles Geschäftssinnes bar und ledig keinen Bericht unerinnert erstattete, in keinem Berichte die Verhältnisse den Thatsachen entsprechend vortrug, aus Unkenntnis der letzteren überall mehr oder weniger ungeeignete und unausführbare Anträge stellte ꝛc., wird wohl schon durch eigene Erfahrung inne geworden sein, wie viel ungleich besser zu verwendende Zeit und Kraft vergeudet, wie viel unnöthiges Schreibwerk in Bewegung gesetzt werden muß, um in solchen in Verwirrung gerathenen Zuständen Ordnung herzustellen, verdunkelte Sachverhältnisse wieder aufzuklären, und wie viel

*) In Staaten, welche nicht Abiturientenprüfungen an den einzelnen Anstalten, sondern Centralprüfungen für alle Maturitätsprüfungscandidaten des Landes in der Hauptstadt haben, wie in Württemberg, werden die meisten von den obigen Acten bei der Centralschulbehörde aufbewahrt. D. Red.

**) Sehr praktisch angelegt ist der „Amtskalender für die evangelischen Kirchen und Schulen in Württemberg auf das Jahr . . . von Pfarrer Süskind und Pfarrer Werner.“ Aehnliche Kalender könnten von jeder Schulverwaltung veranlaßt werden. D. Red.

recht erhebliche Beschädigungen (Verkommen der Lehrmittel, Vernachlässigung von Gerechtsamen, selbst materielle Vermögenseinbußen) einzelne Anstalten im Lauf der Zeit haben erleiden müßen, weil der Dirigent in Nichtbeachtung des sogenannten „kleinen Dienstes" in seiner eigenen Anstalt und deren früheren geschichtlichen Verhältnissen nicht Bescheid wußte, und das einzige sichere Mittel, sich in steter genauer Kenntnis derselben zu erhalten, Ordnung, Vollständigkeit und Uebersichtlichkeit in seinen Schulacten, von ihm vernachlässigt worden war. Es ist deshalb diesem Gegenstande auch mehrseitig von den Aufsichtsbehörden eine eingehende Berücksichtigung gewidmet worden: beispielsweise enthalten, nachdem in Preußen schon durch einen Ministerialerlaß vom J. 1843 auf die Wichtigkeit der Sache hingewiesen worden war, sämmtliche bei Wiese a. a. O. II. S. 129—195 mitgetheilte Dienstinstructionen für die Directoren der Gymnasien und Realschulen in den acht älteren Provinzen mehr oder weniger ausführliche Bestimmungen über die Schulregistraturen, und ebenso ist daselbst S. 200 ff. eine von dem K. Provincialschulcollegium zu Stettin für die Gymnasien und Realschulen der Provinz Pommern erlassene Archivordnung mitgetheilt worden, welche für die Einrichtung dieser Registraturen eine Reihe sehr zweckmäßiger Anordnungen enthält, wenn es gleich nicht überall und insonderheit nicht für die kleineren Anstalten des Anlegens einer so langen Reihe von einzelnen Actenstücken bedürfen wird. Für solche minder umfangreiche Anstalten dürfte mit den nachstehend angegebenen Hauptrubriken und den darunter verzeichneten Actenstücken ausgereicht werden können; diejenigen, deren es nur unter besonderen örtlichen Verhältnissen bedarf, sind dabei in [ ] eingeschlossen worden.

I. Die Anstalt im ganzen.

1. Allgemeine, die Organisation der Gymnasien, bzw. Realschulen betreffende Reglements und Verordnungen. 2. Acta specialia, betreffend die Geschichte (Stiftung, Dotation, Fortentwickelung ꝛc.) der betr. Anstalt. 3. Verwaltungsberichte und darauf ergangene Bescheidungen, Revisionsbescheide ꝛc.

[II. Curatorium der Anstalt (Instruction für dasselbe, Zusammensetzung, Ergänzung ꝛc.)]

III. Directorialia; Acta gen. betreffend die Dienstinstruction, Amtsführung und damit verbundenen Verpflichtungen des Directors im allgemeinen. (Die Personalacten des Directors s. unter IV. 3.)

IV. Lehrerangelegenheiten. 1. Acta gen. betreffend die Anstellung, Verpflichtung, Instruction, dienstliche Verhältnisse der Lehrer im allgemeinen. 2. Acta spec. betreffend die Zusammensetzung, Ergänzung, Besoldung ꝛc. des Lehrercollegiums für die betr. Anstalt. 3. Personalacten über den Director und jeden einzelnen Lehrer der Schule, zu denen auch die Schriftstücke über Urlaubsgesuche, Ascensionen, Unterstützungen und Gehaltsverbesserungen zu bringen sind. 4. Acta gen. betreffend die Prüfungen für das höhere Schulamt. 5. Acta spec. betreffend die an der Anstalt successiv beschäftigt gewesenen wissenschaftlichen Hülfslehrer.

V. Probecandidatenangelegenheiten. 1. Acta gen. die allgemeinen Bestimmungen darüber enthaltend. 2. Acta spec. betreffend die an der Anstalt successiv ausgebildeten Probecandidaten.

VI. Schuldiener.

VII. Schülerangelegenheiten. 1. Album, und als Anlage dazu das Zeugnisbuch. 2. Frequenzlisten. 3. Acta gen. die Schuldisciplin betreffend. 4. Acta spec. über denselben Gegenstand. 5. Censursachen. 6. Acta gen. betreffend die Ausstellung der Abgangszeugnisse. 7. Acta gen. betr. die Abiturientenprüfungen. 8. Acta spec. über denselben Gegenstand. 9. Acta gen. betreffend die Prüfung Auswärtiger für den Eintritt in gewiße Berufszweige (Instruction, Bildung und Ergänzung der Prüfungscommission für diesen Zweck). 10. Acta spec. über die Prüfungsverhandlungen ad 9.

11. Schulgelderlaß und Freischüler. [12. Prämien.] 13. Militärpflichtigkeit. 14. Acta gen. betreffend die Zulassung der Schüler gewißer Classen zu bestimmten Zweigen des Staatsdienstes ꝛc. 15. Einzelne Schüler betreffend.

[VIII. Alumnatsangelegenheiten, nach Bedürfnis gleichfalls in a) Acta generalia und b) Acta specialia mit den erforderlichen Unterabtheilungen der letzteren zu sondern.]

IX. Unterrichtsangelegenheiten. 1. Lehrplan und Lehrverfassung der Anstalt. 2. Lectionspläne. 3. Acta, die einzelnen Lehrgegenstände betreffend, und zwar für a) lateinische [und griechische] Sprache. [b) Hebräische Sprache.] c) Deutsche Sprache. d) Französische [und englische] Sprache. e) Evangelischer Religionsunterricht [mit Morgenandachten, Kirchenbesuch, gemeinsame Abendmahlsfeier, Katechumenen- und Confirmandenunterricht ꝛc.) f) Katholischer desgl. g) Mathematik und Rechnen. h) Physik und Chemie. i) Naturgeschichte. k) Geschichte und Geographie. l) Zeichnen, Schreiben und Gesang. m) Gymnastische Uebungen (mit Schwimmen und Baden). Einer Scheidung von General- und Specialacten für diese Gegenstände bedarf es nicht.

[X. Vorschule. 1. Album derselben. 2. Acta, betr. die Gründung, den Organisationsplan und die Beziehungen zur Hauptanstalt.]

XI. Lehrmittel. 1. Verhandlungen über dieselben, und zwar a) Bibliothek. b) Mathematisch-physikalisch-chemischer Apparat. c) Naturhistorische Sammlungen. d) Geographischer Apparat. e) Lehrmittel für den Zeichen-, Schreib- und Gesangunterricht. 2. Kataloge, und zwar a) der Lehrer-, Schüler- und Schülerhülfsbibliothek (Bibliotheca pauperum), wo letztere beide vorhanden sind; b) des mathematisch-physikalisch-chemischen Apparats; c) der naturhistorischen Sammlungen; d) des geographischen Apparats. e) der Lehrmittel für den Zeichen-, Schreib- und Gesangunterricht. 3. Acta, betr. die Versicherung dieser Lehrmittel gegen Feuersgefahr.

XII. Local und Utensilien, nebst anderweitigem beweglichem Eigenthume der Anstalt. 1. Verhandlungen über dieselben, nämlich a) betr. das Schullocal (baulicher Zustand, Reparaturen, Erweiterungen; Schulhof, Spiel- und Turnplatz ꝛc.). b) Utensilien, einschließl. der Turnapparate. c) Anderweitiges Eigenthum der Anstalt (Bilder, Büsten, Glocken, Dienstsiegel und Stempel ꝛc.) 2. Inventarienverzeichnis nach den Titeln: a) Niet- und nagelfeste Sachen. b) Oefen und Feuerungsgeräthschaften. c) Utensilien (hierher auch Schränke, Repositorien, Turngeräthe ꝛc.). d) Andere Gegenstände (s. vorher unter c). Bei allen nicht im Schulgebäude selbst befindlichen Gegenständen ist zugleich anzugeben, wo sich dieselben befinden, z. B. Actenschrank und Dienstsiegel beim Director, von den Schlüsseln zum Bibliotheklocale einer beim Bibliothekar, ein zweiter beim Director, eiserner Geld- und Documentenkasten beim Rendanten ꝛc. [3. Sind Gebäude und Utensilien gegen Feuersgefahr versichert, so bedarf es auch für diese Verhandlungen eines eigenen Actenstücks.]

XIII. Programmensachen. 1. Acta gen. betreffend die Abfassung, Einsendung ꝛc. der Programme überhaupt. 2. Acta spec. betreffend die Programme der eigenen Anstalt. 3. Desgl. die Programme anderer Anstalten.

XIV. Ferien und Ferienunterricht. XV. Schulfeste und -Feierlichkeiten.

XVI. Conferenzprotokolle.

[XVII. Directorenconferenzen. 1. Acta, betreffend die Theilnahme daran und die Vorarbeiten für dieselben. 2. Protokolle derselben. 3. Desgl. anderer Provinzen, falls sie der Anstalt mitgetheilt worden sind.]

[XVIII. Milde Stiftungen. Für jede derselben ein besonderes Actenstück anzulegen.]

XIX. Etats- und Kassensachen, soweit der Director bei denselben betheiligt ist. Die Actenstücke, deren es bedarf, wenn der Director die Dienstführung des Ren-

danten selbst zu beaufsichtigen und sich an der Vermögensverwaltung zu betheiligen hat, sind oben S. 815 bereits angegeben worden.

XX. Besondere Aufträge anderer Behörden und deren Erledigung.

XXI. Acta, betr. die Beziehungen der Anstalt zu anderen Anstalten, Behörden ꝛc., und endlich

XXII. Acta, betr. das Journal, Repertorium und den Terminkalender.

Die allgemeinen Bestimmungen über die Portofreiheit in dienstlichen Angelegenheiten, über die Erstattung und Einrichtung der Verwaltungsberichte, Einreichung der Frequenzlisten ꝛc. werden füglich zu den Acten unter III. gebracht werden können, sowie alles, was die einzelnen Mitglieder des Lehrercollegiums betrifft (Vereidung, Ergänzungsprüfungen, Verheiratung, Beitritt zur Wittwenkasse, Uebernahme eines Nebenamtes, Verleihung von Auszeichnungen, Jubiläen ꝛc.), in den betreffenden Personalacten seine geeignetste Stelle finden wird.

IV. Die in dem Vorstehenden unerwähnt gebliebenen Schullehrerseminarien sind in den verschiedenen deutschen Staaten noch nicht zu einer im wesentlichen eben so übereinstimmenden Einrichtung gelangt, wie dies im übrigen Schulwesen der Fall ist. Die Aufstellung einer ihren Bedürfnissen entsprechenden Registraturordnung ist deshalb mit ungleich größeren Schwierigkeiten verbunden, weil sie eine größere Kenntnis der Einzelheiten voraussetzt, als wenigstens der Schreiber dieser Zeilen sie bis jetzt hat erwerben können, und er glaubt sich deshalb auf einige Andeutungen darüber beschränken zu müßen, wie die oben für die Anstalten unter III. vorgeschlagene Anordnung auch für die Schullehrerseminarien brauchbar gemacht werden könnte. Die mit letzterer vorzunehmenden Aenderungen entspringen theils aus den verschiedenen Zwecken der Anstalt selbst, theils aus dem Umstande, daß diese Seminarien überall vom Staate begründete Anstalten sind, und deshalb ihrem Dirigenten ohne Dazwischenkunft einer localen Schulbehörde auch die ganze Verwaltung ihrer Angelegenheiten obzuliegen pflegt. Aus der Berücksichtigung beider Umstände würde sich etwa folgender Schematismus ergeben, für dessen Motivirung es jedoch einer weiteren Besprechung nicht bedürfen wird.

A. Die Anstalt im ganzen. B. Directorialia, wie oben I. bezügl. III.

C. Lehrerangelegenheiten; 1—3. wie oben IV. 1—3.; 4. nur dann, wenn über die Prüfungen für das Seminarlehramt besondere Anordnungen getroffen sein sollten. 5. Theilnahme der Lehrer an örtlichen oder Bezirksschulconferenzen.

D. Schulbereisungen des Seminardirectors und der Seminarlehrer. 1. Acta gen. über solche Reisen. 2. Acta spec. betr. die von den Lehrern der Anstalt ausgeführten Reisen und deren Ergebnisse, bzw. Reiseberichte.

E. Seminarpräparandenbildung. 1. Acta gen. über dieselbe. 2. Acta spec. betr. die Ergebnisse derselben für die betr. Anstalt. [3. Acta spec. betr. die Präparandenanstalt des Seminars, wenn eine solche mit ihm verbunden ist.]

F. Seminaristenangelegenheiten. 1—4. wie oben VII. 1—4. 5. Acta gen. betreffend die Entlassungsprüfungen der abgehenden Seminaristen. 6. Acta spec. über denselben Gegenstand. 7. Stipendien und sonstige Unterstützungen der Seminaristen. 8. Militärpflichtigkeit der Seminaristen und Elementarlehrer. 9. Acta gen. betreffend die Aufnahme in die Anstalt. 10. Acta spec. über denselben Gegenstand. 11. Aerztliche ꝛc. Verpflegung der Seminaristen. 12. Einzelne Seminaristen betreffend.

G. Andere dem Seminar zugewiesene Prüfungen. 1. Ergänzungs- und Nachprüfungen bereits im Amte befindlicher Schulamtscandidaten und Lehrer. 2. Prüfung der nicht in einem Seminar vorgebildeten Schulamtsbewerber. 3. Desgl. für das Lehramt an Mittel-, Stadt- und höheren Töchterschulen (die in Preußen sogenannten Prüfungen pro schola und pro rectoratu). Für diese verschiedenen Prüfungen wird es in der Regel der Anlegung von General- und Specialacten bedürfen.

[H. Alumnatsangelegenheiten a) und b), wie oben VIII. a) und b), wozu noch c) ein Actenstück über die Seminarspeisewirthschaft tritt, wenn eine solche mit dem Seminar verbunden ist.]

I. Seminardiener, Castellan, Speisewirthschafter und andere dienende Personen betreffend.

K. Unterrichtsangelegenheiten. 1. und 2. wie oben IX. 1. 2. 3. Acta, die einzelnen Unterrichtsgegenstände betreffend. a) Religionsunterricht (Kirchenbesuch ꝛc.). b) Deutsche Sprache. c) Rechnen und Raumlehre. d) Naturkunde. e) Geschichte und Geographie. f) Zeichnen und Schreiben. g. Gesang- und Musikunterricht (Clavierspiel, Geigen-, Orgelspiel). h) Turnen (mit Baden und Schwimmen). [i) Unterricht im Gartenbau-, in der Obstbaum- und Bienenzucht, dem Seidenbau, dem vorbereitenden Taubstummenunterricht, wenn solcher in der Anstalt ertheilt wird.]

L. Lehrmittel, wie oben XI. Die Actenstücke über die Verhandlungen werden sich hier in der Regel durch Combinationen sehr vereinfachen lassen, während es für das Inventarium noch eines sechsten Titels f) Musikalische Instrumente (Orgeln, Claviere, Geigen, ev. Blechinstrumente, wie sie z. B. in den Seminarien Schlesiens gefunden werden), bedarf.

M. Baulichkeiten und Utensilien, wie oben XII. Bei der in der Regel sehr bedeutenden Ausdehnung der ersteren wird es jedoch zweckmäßig sein, die Verhandlungen über dieselben und dem entsprechend auch die Inventarienverzeichnisse in eine Reihe von Specialactenstücken zu zerlegen und dabei a) Dienstwohnungen des Directors, der Lehrer und der Unterbedienten, b) Wohnräume der Seminaristen (einschließl. der Schlaflocalien, Krankenzimmer ꝛc.), c) Unterrichtsräume des Seminars (nebst Localien für die Lehrmittel), d) desgl. der Seminarübungsschule und e) Wirthschaftsräume zu unterscheiden.

N. Seminarübungsschule. 1. Album derselben. 2. Deren Einrichtung, Organisationsplan, Benutzung für die Seminaristen ꝛc. 3. Ihre Stellung, bzw. Beziehungen zu anderen etwa vorhandenen Ortsschulen betreffend.

O. Conferenzprotokolle, wie oben XVI.

P. Etats- und Kassensachen, wie oben XIX. nach den S. 815 angegebenen Rubriken, zu denen dann noch besondere Actenstücke für das Rechnungswesen der etwa mit dem Seminar verbundenen Speisewirthschaft hinzutreten müßen.

Q—S. wie oben XX—XXII.

Sind mit dem betr. Seminar noch andere Unterrichtsanstalten, z. B. eine Taubstummenanstalt verbunden, so bedarf es für dieselbe noch besonderer Actenstücke, wofür die Rubriken indes nach Analogie der vorstehend gegebenen leicht werden gefunden werden können. **Suffrian.**

Schularten. I. Literatur. Außer den einschlägigen Artikeln dieser Encyklopädie und den bedeutenderen Schriften über Pädagogik und Didaktik heben wir namentlich hervor: 1) Der süddeutsche Schulbote (für das Volksschulwesen), die pädagog. Revüe von Mager, fortgesetzt von Scheibert und Langbein, fast in jedem Heft; besonders wichtig 1841 II. 229 ff. (Mager) und 1850 December (Scheibert); die Cotta'sche Vierteljahrsschrift 1839, Protest. Monatsblätter II. 306. (Wiese: ein Blick in das Schulwesen der Gegenwart), Stiehl's Centralblatt in jedem Jahrgange und le bulletin administratif du ministère de l'instruction. Paris. 2) Schwarz: die Schulen. 1832; vorzügl. wegen reicher Angabe der Literatur; Deinhardt: der Gymnasialunterricht, Hamburg 1847; ders. über den Begriff der Bildung, mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart. Roth: Versuch über die Bildung der Schulen in christlichen Staaten; ders. Kleine Schriften, 2 Thle., 1857; Dr. J. B. Meyer, Grundzüge der Schulreform. Hamburg 1861. Scheibert, das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin. 1848. Nagel, Reiseerfahrungen über den Zustand des Realschulwesens in Deutschland. Ulm 1844. Kühner, Pädagog. Zeitfragen. Frank-

furt a/M. 1863. 3) Gräfe, Schulrecht, Kirsch, Volksschulrecht, v. Rönne, das Unterrichtswesen des preuß. Staates. 2 Thle. Berlin 1854—55. Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin 1864. Derf. Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 1867. 1868. 2 Thle.

II. Das praktische Interesse der Frage. Es wäre ein Leichtes gewesen, das oben verzeichnete Register noch erheblich zu verlängern; denn wer an irgend einer Stelle tiefer in die Frage nach dem Wesen des Unterrichts eingegangen ist, der hat auch versucht, das Verhältnis der einzelnen Schulen zu einander und die besondere Aufgabe einer jeden zu bestimmen. Mit Recht; denn es ist für den Fortgang einer gesunden Schulgesetzgebung, für eine gedeihliche Wirksamkeit der Schule und für die Freudigkeit, mit welcher ihre Lehrer arbeiten, von der größten Wichtigkeit, daß jeder einzelnen Schule ihr bestimmtes Gebiet überwiesen werde. Je genauer dasselbe begrenzt, je klarer überall die Einsicht von den Schranken desselben ist, desto leichter wird die Schule ihre Aufgabe lösen, desto kräftiger ihr Werk durchführen können. Das Vorhandensein einer Mannigfaltigkeit von Schulformen oder Schularten enthält die thatsächliche Anerkennung in sich, daß die universelle oder wie man sie auch und vielleicht glücklicher genannt hat, die encyklopädische Bildung nur bis zu einem gewißen Lebensalter möglich sei, resp. daß der Punct schon in die Kindheit des Menschen falle, von dem an die Entwicklung seiner geistigen Kräfte eine bestimmte Richtung, einen festen Charakter annehmen und die eine derselben in höherem Grade gepflegt werden müße als die andre. Man wolle uns nicht mißverstehn. Wir reden vom Unterricht, nicht von der Erziehung; von der Pflege der Geisteskräfte im engeren Sinne, d. i. von den erkennenden Kräften. Daß Erziehung und Unterricht überall den ganzen Menschen zu ihrem Gegenstande haben, daß die drei Grundvermögen der Seele, das Gefühls-, das Erkenntnis- und das Willensvermögen auf jeder Stufe in gleicher Weise gepflegt werden sollen, daß keines auf Kosten des andern wachsen darf, das hat wohl mancher in der Praxis außer Acht gelassen; in der Theorie hat es niemand bestritten. Auch die allerinnersten, allgemeinsten Einzelvermögen der Erkenntnis (man gestatte den Ausdruck) bedürfen gleicher Berücksichtigung. Aber in der Fülle seiner einzelnen Gaben ist einerseits der menschliche Geist so reich, daß er nicht im Stande ist, jede derselben zur Kraft auszubilden und andrerseits ist der Kreis des Wissenswürdigen so groß und weit, daß ihn kein menschlicher Geist mehr zu umspannen vermag, und der productiven Lebensäußerungen sind so viele, daß keine menschliche Kraft sich für alle gleichmäßig ertüchtigen kann. Hier ist der Punct, wo das Besondere aus dem Allgemeinen herauswächst. Nur Christus konnte die Fülle der Gottheit in sich harmonisch ausprägen und uns zur Erscheinung bringen. In seiner Gemeinde lebt er in einer großen Mannigfaltigkeit einzelner scharf individualisirter Glieder fort, deren jedem mit seiner Eigenart auch seine eigene Bestimmung gegeben ist. Der Schöpfer der Geister ist nicht ärmer als derjenige, dessen Hände das Weltall gebaut haben, dessen unerschöpfter Reichthum uns die Naturwissenschaft bewundern lehrt. Daher tritt auch in jedem Menschen immer nur ein Theil, eine Seite des ewigen, unendlichen Geistes vor Augen. Je gewaltiger ein Mann ist, je bedeutender der Beruf, zu dem er erwählt ward, je reichere und stärkere Gaben über ihn ausgeschüttet worden sind, desto einseitiger wird sein Wesen sein, desto mehr Mängel werden wir an ihm bemerken, desto mehr werden er und seine nächsten Lebensgenossen lernen müßen sich zu beschränken.

So postulirt die menschliche Natur eine Vielheit der Bildungswege, (vgl. d. Art. Bildung), damit wenigstens so viel wie möglich jeder dem ihm bestimmten Ziele zugeführt werde, und das Bedürfnis des praktischen Lebens, das verschieden unterrichtete Leute verlangt, so wie die große Differenz in den äußern Lebensverhältnissen, welche nicht allen möglich machen, gleich große Opfer für den Unterricht zu bringen, kommen dieser theoretischen Forderung entgegen.

Diese Thatsachen lassen sich nicht ungestraft ignoriren. In dieser Beziehung hat

Scheibert goldene Worte gesprochen. Er bestreitet die Möglichkeit einer Schule, welche alle geistigen Richtungen anbauen und kräftigen und so gleichsam eine harmonische Bildung des Geistes erreichen könne. Wäre sie aber möglich, fährt er fort, so würde sie bei dem Reichthum der geistigen Vermögen nach keiner Seite hin es zu irgend welcher Erstarkung bringen, und die Menschen, die in der Vorbereitung für alles eben keine Vorbereitung für eine bestimmte Lebensform gefunden hätten, wären farb- und gestaltlose Wesen, die erst in der Schaukel des Lebens für das Leben selber gewiegt und geschult werden müßten, keine Factoren des Lebens, sondern unbeschriebene Blätter, welche in die Welt hinaus gestreut wären, und auf welche das Leben selbst erst einen leserlichen und verständlichen Text zu schreiben hätte. Wer nun für seine Zeit von einem charakterlosen Geschlechte keinen Segen erwartet, der muß, wofern es in seinen Beruf fällt, an der Errichtung neuer Schulen und an ihrer Leitung mitzuarbeiten, recht ernstlich fragen, was er schaffe, nach welcher Richtung hin er zu wirken habe, und wenn es ihm befohlen ist, an einer Schule zu arbeiten, so soll er wissen, was deren Aufgabe ist, diese als die seinige ansehen und treulich an derselben arbeiten, wohin auch die persönlichen Neigungen ihn tragen.

Geschähe das überall, so würde es z. B. uns Preußen erspart worden sein, in dem Berichte der Commission unseres Herrenhauses über den Schulgesetzentwurf vom Dec. 1867 zu lesen, daß den Herren nicht einmal der Unterschied zwischen Volks- und Elementarschule klar sei. Es würde sich dann nicht regelmäßig wiederholen, daß Communalbehörden bei Creirung gehobener Schulen sich in dem Ausdruck für das, was sie wollen, vergreifen und sich als getäuscht oder enttäuscht zeigen, wenn sie die richtige Gestalt der von ihnen geschaffenen Institute sehen (namentlich bei Realschulen und Gewerbeschulen haben wir das erlebt). Wenn aber die einzelnen Schulen selbst das, was sie sein wollen und sollen, treuer ausdrückten, dann würden sie seltener mit sich in Widerspruch treten, weniger verkümmerte Resultate liefern und eine größere Zahl ihrer Zöglinge festzuhalten und bis ans Ziel zu führen vermögen. Endlich würde von dem Augenblicke an, wo jeder Lehrer die Erkenntnis gewonnen hätte, daß die Schule, welcher er dient, in ihrer Eigenthümlichkeit, aber auch nur durch diese berechtigt sei, in dem reichen Garten der Jugendpflege zu blühen, und daß sie das nicht könne, wenn sie nicht anders geartete neben sich habe, sich dem Lehrstande mehr Freudigkeit und Toleranz mittheilen. Deinhardt sagt uns, es sei nöthig, den Standpunct der Gymnasien den höheren Bürgerschulen gegenüber festzustellen und festzuhalten, damit sie sich nicht gegenseitig bekämpfen und gefährden, sondern als zwei gleichberechtigte Geschwister neben einander bestehen und gedeihen und ihren Zweck erfüllen. Wir nehmen dies für alle Schularten in Anspruch und möchten die höhern Schulen erinnern, daß sie einer recht kinderreichen Familie angehören und noch viele gleichberechtigte Geschwister haben, von deren Leben im Hause ihnen viel Segen wird.

III. Die Schwierigkeit der Lösung. So nothwendig nun die genaue Einsicht in die Art der Schulen ist, so schwierig ist sie andrerseits. Wir sehen davon ab, daß das Interesse oft dem Betheiligten das Auge verdunkelt und halten uns nur an das objectiv Vorhandene. Hier aber begegnen wir einer solchen Menge von Arten und Specialitäten, daß dieselben vielfach in einander übergehen oder, wenn man so will verschwimmen. Schulen gleichen Namens tragen einen ganz entgegengesetzten Charakter, je nach der Landschaft, in welcher sie entstanden sind, wie Kühner dies in überraschender Weise an den Realschulen Süd- und Norddeutschlands nachweist (a. a. O. S. 136—138 in dem Aufsatze: die Realschule im Dienst localer Bildungsbedürfnisse), wie es sich aber auch sonst mannigfach findet. Schulen von bestimmt gegebenem und reglementirtem Charakter entsprechen diesem oft wenig und vermögen es auch unter dem Drucke localer Verhältnisse nicht. In Württemberg waren 1854 die lateinischen Schulen aller Art von 4125 Zöglingen besucht, während in demselben Jahre 132 Abiturienten die Gymnasien verließen (s. d. Art. Lateinschulen). Ich

glaube nicht, daß das Verhältnis in Preußen wesentlich besser ist. Von 54 Knaben, welche dort 1835 die Quinta des Gymnasiums einer Stadt von etwa 10000 Seelen besuchten, haben 2 die Universität erreicht (vgl. die Erinnerung an Dr. Held in den Berliner Blättern 1865). 1863 betrug die Zahl der Schüler in allen öffentlichen Gymnasien Preußens in Cl. III 9264, in Cl. I 4684; in der Provinz Posen in Cl. III 634, in Cl. II 205 (Wiese das höhere Schulwesen in Preußen S. 457). Unter solchen Umständen darf wohl der reine Charakter für eine Menge von Schulen nicht in Anspruch genommen werden. Die Gründe liegen auf der Hand.

Die Schulen sind nicht nach einem bestimmten Organisationsplan gleichzeitig und an den verschiedenen Orten gleichmäßig ins Leben gerufen worden, sondern sie sind, je nachdem das Bedürfnis sie erzeugt hat, nach einander, in dem Gewande ihrer Zeit entstanden. Wenn sie sich nun auch in den meisten Fällen der Gegenwart und ihren Anforderungen in den Hauptsachen bequemt haben, so sind doch auch manche, gebunden durch Stiftungen oder andre Rechtsverhältnisse, ihrer ursprünglichen Form treuer geblieben; andre endlich und dies nicht wenige haben unter Indulgenz der Behörden einzelne Abweichungen von den Anstalten ihres Charakters mit Zähigkeit bewahrt und bilden dadurch Singularitäten. So giebt es z. B. in Schlesien noch heute Volksschulen mit Latein, meist da, wo der Nachmittagsprediger Rector ist, sie sind aber im Aussterben.

Aber auch wo neue Schulen gegründet werden, verlangt häufig die Noth, die Beschränktheit der Mittel, daß man den Umständen „Rechnung trage." Kleine städtische Communen vermögen nur unter schweren Opfern eine höhere Lehranstalt zu erhalten, und diese stellt auch die Volksschule des Ortes noch in Schatten. Man ist nicht im Stande, aus ihr eine Mittelschule zu machen. So sind denn alle diejenigen, welche überhaupt weiter wollen, auf die höhere Lehranstalt gewiesen. Ist sie ein Gymnasium, so muß sie auch für diejenigen Platz haben, welche eigentlich der Realschule bedürfen; ist sie eine solche, so muß sie auch denen genugthun, welche, bei griechischem Privatunterricht, sich in der Vaterstadt wenigstens für die obern Gymnasialclassen vorbereiten wollen. Jedenfalls hat sie außerdem die große Zahl derjenigen zu tragen, welche in der Mittelschule am besten versorgt wären. Solche Lehranstalten, welche von unten herauf wachsen, werden durch diesen Umstand oft in ein Schwanken versetzt, welches ihre Entwicklung außerordentlich aufhält. Das sind Uebelstände, welche getragen sein wollen, und gegen welche nur in der Entwicklung unseres Culturlebens Remedur liegt. Indessen ergiebt sich aus ihnen, daß die reinen Species unsrer Schulen nur in den großen Städten zu suchen sind und daß jede Unterscheidung, also auch die hier folgende, nur eine relative Richtigkeit beanspruchen kann.

IV. Eintheilung nach äußeren und nach inneren Gründen. Alle Unterschiede der Schule lassen sich auf äußere oder innere Gründe zurückführen. Die äußeren liegen in der Stiftung der Anstalten und den Verhältnissen der sie besuchenden Kinder; die inneren in der Arbeit, die sie schaffen, und zwar in dem Grunde, auf den sie bauen, und in dem Ziele, dem sie zustreben.

A. Eintheilung nach äußeren Gründen. a) Ihrer Stiftung nach sind die Schulen theils öffentliche, theils private. Das preuß. Unterrichtsministerium bezeichnet als öffentliche alle diejenigen, zu deren Unterhaltung die betheiligten Communen oder Societäten gesetzlich verpflichtet sind, als private diejenigen, zu deren dauernder Unterhaltung eine solche Verpflichtung nicht besteht. (Statistische Nachrichten ꝛc. 1867. V.) Zur Ergänzung dieser Definition bedarf es der Bemerkung, daß es einer Gemeinde nicht frei steht, eine einmal errichtete Lehranstalt eigenmächtig wieder aufzulösen. Eben darum ist es vorgekommen, daß Städte irgend ein Institut, von dessen Lebensfähigkeit sie von vorn herein keine Gewißheit haben konnten, als „Privatschulen der Stadt" etablirten. (So Liegnitz eine erst jetzt öffentlich gewordene höhere Töchterschule.) Zu den Privatschulen gehören natürlich auch diejenigen von Privaten errich-

teten oder erhaltenen Schulen, welche aus öffentlichen Mitteln Unterstützung erhalten oder in irgend welche Verträge mit der Commune eingegangen sind. Auch die mit Rettungsanstalten, Waisenhäusern, Klöstern verbundenen Schulen sind in den allermeisten Fällen private.

Die Privatschule tritt uns in der mannigfachsten Form entgegen. In ihrer dürftigsten Gestalt erscheint sie als Familien-Vereinsschule, besonders in kleinern Städten oder auf Dörfern, in welche irgend ein Umstand eine Zahl von Beamten zusammengeführt hat; wo dann mehrere Familien sich auf Zeit zu einer freien Schulgemeinde vereinigen und einen Lehrer für ihre Kinder annehmen. Von da bis zum Privatgymnasium, wie es uns in Gütersloh entgegentritt, oder zum Pädagogium, wie wir es in Ostrowo bei Filehne sehen, ist ein weiter Weg.

Auch alle Formen der Schule finden wir vertreten. Die Redaction hat bereits in einer Note zum Artikel: Privatgymnasium bemerkt, daß die christl. Gymnasien keineswegs die einzigen privaten sind. Der Artikel Privatseminar*) hat seinen Kreis ebenfalls zu eng gezogen. Für die Ausbildung von preußischen Lehrerinnen sind nur in Droyßig, Berlin und Posen königliche Anstalten vorhanden; alle andern Lehrerinnenseminare sind Privatanstalten. Sehr häufig spitzen sich die höheren Töchterschulen zu einer „Selecta" zu, und diese ist in den meisten Fällen auch dann, wenn die Anstalt selbst städtisch ist, ein Privatgeschäft des Rectors. Am seltensten sind wohl Elementarschulen private, doch kommt auch dies vor. Namentlich in Provinzen von geringer und gemischter Bevölkerung, wie in Posen, Ost- und Westpreußen, errichten bisweilen Gutsbesitzer eine Schule für die Kinder ihres Gesindes. Am häufigsten sind die höheren Töchterschulen Privatanstalten, weil vielfach dem Schulbedürfnis der Mädchen nicht genug gethan wird.

Die Fortbildungsschulen, die Sonntagsschulen, Handelsschulen sind ebenfalls mit geringen Ausnahmen Privatschulen (in dem oben bestimmten Sinne), oft auf den leichtesten Säulen doch sicher ruhend.**)

Ins Leben gerufen sind die Privatschulen stets durch das Bedürfnis, denn auch wo Speculation sie gründet, knüpft diese doch an ein Bedürfnis an; sie sind also, wie Stoy treffend sagt (Encykl. d. Päd. S. 253), naturgemäß erzeugt. Das Bedürfnis aber ist ein recht verschiedenes, bisweilen die Noth unbeschulter Kinder, bisweilen der traurige Zustand der öffentlichen Schulen, bisweilen der Gewissensdruck, welchen confessionelle Minoritäten dulden müßen.

Es giebt Formen der Privatschule, welche entschiedenen Tadel und Bekämpfung verdienen. Ich meine zunächst die Ausbeutung der Eltern durch habgierige Lehrer und Pensionsvorsteher. Zwar hat unsere Zeit in Deutschland gegen sie hinreichende Corrective, so daß ein Yorkshire und ein Mr. Squeers bei uns nicht denkbar sind; aber es bleiben noch Uebelstände genug. Außerdem richten jene geistigen Treibhäuser, welche man bei uns zu Lande Pressen nennt, d. i. diejenigen Anstalten, in welchen unbegabten oder sonst in ihren Kenntnissen zurückgebliebenen oder faulen Schülern in der kürzesten Zeit die zu irgend einer Prüfung nöthigen Kenntnisse eingerammt werden, bedauerlichen Schaden an. Im allgemeinen aber ist der Eifer, mit welchem hier und da die Privatschulen von öffentlichen Lehrern und von Communalbehörden verfolgt werden, nicht selten ungerecht. Mögen diese Schulen immerhin, wo ihre Mittel beschränkt sind, einem öfteren Lehrerwechsel unterworfen sein, mag die Unsicherheit ihrer Existenz, ihre materielle Abhängigkeit vom Publicum die Früchte ihrer Arbeit verkümmert haben, mögen viele von ihnen wie Schmarotzer-

*) Das dort beschriebene Privatseminar von Alt-Döbern ist seit 1867 königliche Anstalt.

**) Ich habe in Neisse 1852 an der 25jährigen Jubelfeier einer noch jetzt bestehenden Fortbildungsschule für Handlungslehrlinge Theil genommen, welche durch Beiträge der Handlungsdiener erhalten wird.

pflanzen im Schulgarten sein, es bleibt ihnen das Verdienst heilsame Bewahrungsmittel der öffentl. Schulen vor Stagnation, dankenswerthe Asyle der Freiheit zu sein (vgl. Bd. VI. S. 386 die Redactionsanmerkung). Sie sind die Pionniere auf dem Gebiete der Didaktik; Pestalozzi, Salzmann, Fellenberg, Zeller, Plamann, Blochmann, K. v. Raumer, auch Fröbel, in Deutschland und der Schweiz, die Männer des Port Royal in Frankreich waren Privatlehrer. Und wer kennt nicht die freundlichen und in aller Stille unendlich reichen Segen wirkenden Schulen der Brüdergemeinde, welche über die ganze bewohnte Erde hingestreut, ihren Leuchter helle erhalten und zu jeder Zeit in evangelischem Geiste unterrichtet haben?

An die Stiftung der Schulen erinnern auch Namen von Anstalten, welche sonst außer Zusammenhang mit ihrem Charakter stehen, wie Kathedralschule, Domschule, Geschlechtsgymnasium (in der Regel noch durch einen Namen ergänzt), Landesschule, Fürstenschule. Die letztgenannte Bezeichnung eignet nicht nur den drei bekannten Gymnasien (s. d. Art.), sondern es kommen auch gewöhnliche Volksschulen unter diesem Namen vor (z. B. im Fürstenthum Oels, Sagan u. s. w.)

b) Die äußeren Verhältnisse der eine Schule besuchenden Kinder begründen zu allererst den Unterschied zwischen Knaben-, Mädchen- und gemischten Schulen. Letzteres sind solche Schulen, in welchen beide Geschlechter gemeinsamen Unterricht empfangen. Bis zu welcher Zeit das wünschenswerth sei, wann die Trennung einzutreten habe, welche Rücksichten in gemischten Schulen für ältere Kinder zu nehmen seien, ob Männer oder Frauen an Mädchenschulen unterrichten sollten, welchen Charakter der Unterricht in jeder der drei Schularten annehmen müße, darüber geben die einschlagenden Artikel der Encyklopädie ausreichende Belehrung. Nur vor der übertriebenen Prüderie in Bezug auf die gemischten Schulen sei im Vorbeigehen gewarnt und an die treffenden Worte Jer. Gotthelfs über die Sache erinnert (Leiden und Freuden des Schulmeisters. Bd. 3, S. 16 ff. Berliner Ausg.).

Die übrigen äußeren Verhältnisse der Schulkinder begründen wohl keine besondere Eintheilung der Schulen. Ihr Wohnort wenigstens gewiß nicht. Die Culturverhältnisse, unter denen wir leben, gestatten es nicht mehr, im Sinne Friedrichs des Großen (Landschulreglement) von Land- und Stadtschulen zu reden. Die Provinz Schlesien kennt, von Dörfern wie Langenbielau mit 13088 Einw., Peilau mit 6000 Einw. abgesehen, vierclassige Landschulen, während es namentlich in Posen, Pommern, Westpreußen Stadtschulen giebt, welche sich nicht über die Form der eigentlichen Elementarschule erheben.

Auch der Stand der Eltern berechtigt zu keiner besondern Eintheilung, wenn wir nicht etwa die Armenschulen, welche in einzelnen Landschaften nach dem Gewerbe der Proletarier genannt zu sein scheinen (Weingärtnerschulen), oder recht im Gegensatz Ritterakademien und ähnliche Stiftungen für die Söhne des Adels zu nennen haben; doch sind letztere, so viel ich davon weiß, nicht rein, bzw. nicht exclusiv. Es empfangen auch bürgerliche Knaben dort ihre Ausbildung. Daß der Stand, daß namentlich die Mittel der Eltern die Berufswahl, demnach auch die Schulwahl ihrer Söhne beeinflussen (Baur, Grundzüge der Erziehungslehre §. 75), daß also die Berufsschulen sich aus den Kreisen vorzüglich ergänzen, für welche sie vorbereiten, ist bekannt und anerkannt.

B. Eintheilung nach inneren Gründen. a) Indem ich die Eintheilung der Schulen nach ihrer Confession als eine Eintheilung nach inneren Gründen, bzw. nach dem Grunde bezeichne, auf den die Schule bauen will, habe ich mich bereits auf den Punct gestellt, auf welchem sämmtliche Mitarbeiter der Encyklopädie stehen. Man unterscheidet nämlich Confessionsschulen, d. h. solche, in welchen Schüler und Lehrer derselben Confession angehören, wobei natürlich Kindern eines andern Bekenntnisses, denen in ihrer kirchlichen Heimat die Gelegenheit zum Lernen fehlt, die Thür nicht verschlossen ist, und confessionslose Schulen, d. h. solche, welche die Con-

fession ihrer Zöglinge überhaupt nicht berücksichtigen. Dazwischen stehen die Simultanschulen, welche versuchen, den verschiedenen Confessionen gleichzeitig gerecht zu werden. Die Simultanschule bietet allen in sie aufgenommenen Confessionen besonderen Religionsunterricht und nimmt bei der Anstellung der Lehrer auf beide (es handelt sich ja meist nur um evangelisch oder katholisch) Rücksicht. An einclassigen Schulen folgt dem katholischen der evangelische, dem evangelischen der katholische Lehrer; doch geschieht es hier und da, daß das Bekenntnis der Schülermajorität bei Anstellungen von Lehrern Maß giebt. An mehrclassigen Anstalten wechseln die Directoren nach dem Bekenntnis, sofern nicht bei der Stiftung etwas anderes bestimmt ist. Daß sich die Lehrer abpaaren, ist nicht nöthig, doch wird es oft gewünscht. Die Simultanschule ist in vielen Gegenden eine Nothwendigkeit, auch an einzelnen Stellen, wo die sprachliche Mischung zur confessionellen kommt, aus politischen Gründen geboten; auch kann es die evangelische Kirche überall wagen, mit der katholischen in Concurrenz zu treten, sie behauptet stets ihre Superiorität, und es fallen beim Geschichtsunterrichte, bei dem in der alten und neuen Literatur weit eher katholische Lehrer unserer Auffassung zu als evangelische der katholischen. Dennoch ist die Simultanschule, so sehr unsre Zeit ihr das Wort reden mag, nur ein Uebel und wenn die an ihr arbeitenden Lehrer ihre Zöglinge auch erziehen wollen und dabei selbst auf dem Grunde ihrer Kirche stehen, ist sie etwas unausführbares, ein Widerspruch in sich selbst. Eine Auffassung der Dinge, welche evangelischen und katholischen Schülern gleichzeitig genugthun wollte, wäre weder evangelisch noch katholisch, verletzte also beide. „Es ist unrichtig, der einen Confession den Lehrplan der andern aufzunöthigen, auch wenn man für gesonderten Religionsunterricht sorgt, oder zu meinen, dasjenige könne ein mittleres oder einigendes zwischen Schulen und Schülern zweier Confessionen vorstellen, was den Charakter beider verläugnet" (Roth, kl. Schriften II. 10. S. 185). Wer nicht bekennen darf, kann nicht erziehen. „Gleichwie es dem einzelnen Manne wohl ansteht, sich nach außen so zu geben, daß man weiß, wessen man sich von ihm zu versehen habe, so ziemt es auch jeder Lehranstalt, in Rücksicht auf die wichtigste Angelegenheit der Schule einen entschiedenen Charakter anzunehmen und zu bewahren, welcher das in ihr geltende Princip der Bildung zu erkennen giebt" (Roth, a. a. O. I. 7. S. 84). Wie illiberal die Simultanschule sei, wie sehr sie etwas postulire, was der deutsche Geist nicht verträgt, habe ich an andrer Stelle nachgewiesen (Volksschule und Lehrerbildung in Frankreich S. 73 ff.). Nur dem Vorurtheile ist noch zu begegnen, daß die Simultanschule zur kirchlichen Toleranz erziehe. Eine allerdings nur zwanzigjährige Erfahrung im Schuldienst, aber gesammelt in fünf verschiedenen Departements der preußischen Monarchie, hat mich das Gegentheil gelehrt.

Es wäre jedoch eine Ungerechtigkeit, wenn wir verschweigen wollten, daß der Drang unserer sich für liberal haltenden Zeitgenossen nach der Simultanschule einen gewißen Grund in der Härte hat, mit welcher der Orthodoxismus und der Confessionalismus auf die Gewissen der Lehrer drückt. Die Redactionsanmerkung zu dem Aufsatze über Privatgymnasium enthält einen beachtenswerthen Wink. Welche Dienste haben Männer — ich greife recht ins Bunte — wie Schleiermacher, Schubert und seine Nürnberger Freunde, Harms, Henning, Hänel in Breslau, K. A. Menzel u. s. w. der ev. Gemeinde lehrend geleistet und wie beständen sie vor manchen Seminardirectoren, Schulräthen, Volksschulfreunden der Gegenwart? Derselbe Roth, dessen kräftiges Wort für die Confessionsschule ich anführte, sagt auch: Es giebt, und ganz vornehmlich jetzt, eine politische Rechtgläubigkeit, gegen welche der wahre Diener Christi sich laut erklären und verwahren muß (Kl. Schr. II. 232. Gesch. eines merkw. Verbrechers aus dem geistl. Stande.). Wer also die Confessionsschule will, der trete mit in den Kampf gegen den politischen Orthodoxismus und pflege die Flamme reiner, freier Religiosität. Die confessionslose Schule, welche die religiöse Unterweisung ihrer Zöglinge völlig ausschließt und es ihnen überläßt, sie bei den Geistlichen ihres Bekennt-

nisses zu suchen, hat bis jetzt in Holland ihren classischen Typus. Die Encyklopädie hat ihrer wiederholt erwähnt.*)

Daß gewiße Fachschulen, bei denen der erziehliche Zweck zurücktritt, wie Gewerbeschule und Akademie, Bauschule, Navigationsschule der Natur der Dinge nach confessionslos sind, sei im Vorbeigehen erwähnt. Die französischen Lehranstalten dieser Art haben aber noch die Moral als Lehrgegenstand, natürlich eine allgemeine (in der Broschüre „Volksbildung und Lehrerbildung" ist das betr. Min.-Rescript abgedruckt).

Eine besondere Schwierigkeit entsteht da, wo sich eine dichte jüdische Bevölkerung findet. Das Beste ist natürlich auch für sie eine jüdische Confessionsschule, und zwar nicht unter christlichem, sondern unter jüdischem, aber zuverläßigem Inspector. Leider ist dieser aber gar sehr schwer zu finden, und so haben die jüdischen Schulgemeinden guten Grund, den ev. Schulinspectoren ihres Ortes für die Sorgfalt zu danken, die sie ihren Schulen zuwenden. Wo Mischungen stattfinden, d. h. jüdische Kinder christliche Schulen besuchen, da muß ihnen die Theilnahme am Religionsunterrichte und an den Sonnabendstunden erlassen und Unterricht in der eigenen Religion gewährt werden. In diesen Gegenden finden sich häufig Missionsschulen, ein eigenthümliches Institut, von der britischen Societät für Ausbreitung des Christenthums unter den Juden erhalten. Diese Gesellschaft errichtet und unterhält den Juden eine Schule unter der doppelten Bedingung, daß sie sich einen christlichen Lehrer gefallen lassen, und daß dieser ihre Kinder auch in der biblischen Geschichte des Alten Testaments unterrichtet.

b) Die Eintheilung der Schulen nach ihrer Arbeit. (Vgl. d. Art. Schulgesetze. D. Red.) In Rücksicht auf ihr eigentliches Werk sind die Schulen am schwersten zu unterscheiden und alles, was wir unter III. von der Schwierigkeit gesagt haben, trifft der Sache vorzugsweise diesen Punct, bei dem es nicht ohne Schaden geblieben ist, daß viele zur Sache gesprochen haben, denen nur diejenige Form der Schule, für welche sie arbeiteten, bekannt, jede andere Schule und das Leben selbst fremd war.

Die Theilung in niedere und höhere und hohe Schulen ist vielleicht die leichteste, namentlich in Preußen: niedere Schulen sind solche, welche von der Bezirksregierung, höhere, welche vom Prov.-Schulcollegium, hohe, welche unmittelbar vom Minister ressortiren. Zu ersteren gehören die Elementarschulen, Volksschulen, Bürgerschulen, alle Töchterschulen, niedere Gewerbeschulen; in die zweite Etage placiren sich das Gymnasium, die höhere Bürgerschule, das Seminar, Provincialgewerbeschulen, Taubstummen-, Blindenanstalten; auf der Höhe stehen die Universitäten und die Akademieen. Hier ist alles klar und unbestritten. Ein Werk wie das von Rönne kann, wenn es brauchbar sein will, gar keinen andern Weg gehen, und Schwarz darf wenigstens nicht getadelt werden, wenn er sagt: „In welcher Ordnung wir die Schulen betrachten, dazu ist uns die Wahl zwischen zwei Wegen gelassen. Der eine führt uns von der Idee der Schule aus und geht ihrem Wesen nach, wie es sich in verschiedenen Formen darstellt: der andere bringt uns von einer zu der andern hin, wie sie sich in der Wirklichkeit vorfinden, und läßt uns dabei überall an das denken, was noch nicht da ist. Jenen Weg hätten wir wohl Lust zu wählen, weil er der wissenschaftliche ist, der uns sichern Schrittes und hinweisend auf unsere Erziehungsgrundsätze, alles aufzufinden verheißt, was wir suchen; allein er läßt zu leicht das wirklich Gegebene übersehen und misfällt schon durch den Schein, daß man zu viel idealisire. Wir schlagen also den zweiten Weg ein und betrachten die Schulen, wie sie sich uns im Leben darbieten" (Die Schulen S. 4. vgl. übrigens Erziehungslehre III. S. 288—304).

In der That hat man, wie man es auch unter allerlei klingenden und scheinenden Worten und Formen zu variiren wußte, doch lange Zeit mit der Unterscheidung zwi-

*) Vortrefflich ist Scheiberts Buch: Die Confessionalität der höheren Schulen. Stettin 1869. D. Red.

schen höheren und niederen Schulen Haus gehalten und etwa noch beide zusammen als allgemein bildende den Fachschulen gegenübergestellt. Wohl gab es schon seit einem Jahrhundert eine Realschule, aber als ein Experiment, als eine Frage an die Lehrerwelt, ob sie nicht den Realien eine bessere Stelle in dem Organismus der Gymnasien geben wolle. Noch war man sich ihrer Aufgabe und ihres Zieles nicht bewußt geworden. Der Versuch, welchen Schelling, Niethammer, der ältere Roth in Bayern 1810 gemacht hatten, Realinstitute, die auf andern Grundlagen als das Gymnasium eine allgemeine Bildung geben sollen, welche die des letztern überbiete, zu gründen, war schon nach 6 Jahren aufgegeben worden (Schubert, Erwerb ꝛc. II. 2. S. 297—330). Aber in den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts gaben das kräftige Aufblühen der Naturwissenschaft und das Bedürfnis des an Bildung, wie an Besitz und Macht wachsenden mittleren Bürgerstandes den Realschulen einen ganz unerwarteten Aufschwung, und es entstand nun eine Bewegung in den Gemüthern, welche in dem 6. Jahrzehnt unseres Jahrhunderts in der Hauptsache zur Ruhe gekommen ist. Es galt nämlich, der neuern Erscheinung, denn das war die einhundertjährige Schule für die meisten, ihre Stelle zwischen Gymnasium und Gewerbeschule anzuweisen. Es handelte sich darum, festzustellen, daß Gymnasium und höhere Bürgerschule das Recht hätten, neben einander zu existiren; dies nämlich wurde ernsthaft bestritten, und zwar von beiden Seiten her. Ein Mann von Landfermanns pädagogischer Erfahrung wollte „nicht einen Dualismus höherer Bildung fördern, dessen Wirkungen sich um so bedenklicher erweisen würden, je länger sie Zeit hätten, sich zu entwickeln." So entstanden denn allerlei Versuche der Versöhnung, theoretisch, in der Anerkennung, daß Gymnasium und höhere Bürgerschule gleichberechtigte höhere Lehranstalten wären, deren eine auf die selbständige Erfassung der Naturwissenschaften, wozu auch die Medicin gehöre, deren andre auf die selbständige Erfassung der historischen Wissenschaften vorbereite (Köchly). Praktisch erstrebte man die Versöhnung, indem man beide Anstalten in einer einzigen darzustellen unternahm. Die Idee des Realgymnasiums (vgl. die Art. Realgymnasium und Realismus und Humanismus) gewann Gestalt in den Parallelclassen einiger, ja vieler Gymnasien und in dem Berliner Realgymnasium, welches aber längst wieder in zwei selbständige Anstalten aus einander gegangen ist, und ähnlichen Schöpfungen. Noch die Directorenconferenz, welche vom 16. April bis zum 14. Mai 1849 zu Berlin tagte, war von diesem Gedanken erfüllt.

Nur indem man sich in jene Zeit zurückversetzt, kann man den Schriften gerecht werden, in denen damals die erziehende Arbeit unter die einzelnen Lehranstalten vertheilt wurde. Eine der bedeutendsten ist die von Deinhardt, classisch in dem, was das Gymnasium allein berührt, in dem der Autor heimisch ist, sonst so angelegt, daß es niemand überraschen kann, daß die Schrift, welche Frieden stiften wollte, heftig erregt hat. Deinhardt geht von der Dreitheilung der Gesellschaft in den Nährstand, Wehrstand und Lehrstand aus. Dem Nährstande theilt er die Bauern, die Handwerker, die Kaufleute, und „insofern sie für die Gesundheit des Leibes sorgen," die Aerzte zu; dem Wehrstande die Soldaten und die Juristen, dem Lehrstande die Geistlichen und die Lehrer. Aus allen drei Ständen ergänzen sich die Regenten des Landes, die Archonten Platons. So gelangt er zu einer Theilung innerhalb der Stände: die Aerzte und die Juristen sind theoretische, die Geschäftsleute, die Soldaten praktische Stände. Diese Eintheilung, welche merkwürdiger Weise Kühner acceptirt hat (a. a. O. S. 139), ist in der Encyklopädie bereits bei anderer Gelegenheit abgewiesen (Thl. VI. S. 657, wo ein Votum von Virchow mitgetheilt wird). Sie steht im schroffsten Widerspruch mit dem Leben. Theoretiker und Praktiker giebt es innerhalb jedes Standes, wie denn auch jeder Beruf seine Theorie hat. Die Agriculturchemie, die Nationalökonomie, die Strategik haben sich wohl Bürgerbriefe in der Gelehrtenrepublik erkauft. Ob jemand ein Steinmetz oder ein Moltke werde, ob er sich nach

innen wende oder nach außen kehre, darüber entscheidet weder seine Schule, noch sein Stand, sondern sein Schöpfer (1 Cor. 12). Nun aber geht Deinhardt noch weiter, indem er innerhalb des Lehrstandes die Elementarschullehrer als den praktischen, den Lehrer der höheren Lehranstalten als den theoretischen Stand beschreibt, eine Unterscheidung, die er wohl selbst später aufgegeben hat. Es läßt sich errathen, daß er im Anschluß an seine Gesellschaftstheorie die praktischen Stände an die Realschule, von welcher die Bürgerschule ein Theil ist, die theoretischen an das Gymnasium weist; „Gymnasium und Realschule stehen also parallel neben einander, nicht über einander, und haben das mit einander gemein, daß ihre Disciplinen und Einrichtungen noch nicht auf einen einzelnen bestimmten Beruf, sondern auf eine allgemeine Classe von Ständen berechnet sind," und an anderer Stelle: „Das Gymnasium und die Realschule bilden aber, so sehr sie auf derselben Stufe stehen, einen Gegensatz in dem Organismus des Schulwesens eines Staates. Beide sind sich entgegengesetzt, wie Idealität und Realität oder wie Theorie und Praxis, wie Wissenschaft und Leben oder wie Erkenntnis und Wille. Beide zusammen aber bilden das zweite Stadium in dem Schulwesen eines Staates." Indem nämlich Deinhardt die ausgebildeten Formen der Volksschule mit in die Realschule hineinnimmt, worin eben seine Ungerechtigkeit gegen diese liegt, bleibt ihm als Volksschule nur das übrig, was die Encyklopädie „Elementarschule" nennt, und er gewinnt für die Schulbildung eines Staates „drei Stadien, die man mit den Namen der Volksschulen, der Standesschulen und der Berufsschulen belegen kann."

In diesem Endresultat aber lag ein großer Fortschritt gegen alle früheren Auffassungen der Sache und es war die Bahn gewiesen, auf der allein wir sicher vorwärts gehen konnten. Allerdings kam es noch darauf an, die Begriffe von Elementarschule und Volksschule zu scheiden, der Realschule dem Gymnasium gegenüber gerecht zu werden, die vagen Vorstellungen von allgemein bildenden und erziehenden Schulen im Gegensatz zu andern aufzulösen und Leben und Schule in nähere Beziehung zu bringen. In dieser Hinsicht hat sich Magers, später Scheiberts pädagogische Revüe und Scheibert außerdem noch in seinem Buche über die höhere Bürgerschule ein bedeutendes Verdienst erworben. Wir ziehen im Folgenden wesentlich die Resultate aus diesen Arbeiten, wenn auch, wie sich von selbst versteht, die 21 Jahre, die zwischen dem Erscheinen des Werkes von Scheibert und dieses Heftes der Encyklopädie liegen, manchen Dingen ein anderes Ansehen gegeben haben.

Das Schulleben durchläuft, so nehmen wir den Faden auf, die drei Stadien der Elementarschule, der Berufsschule (Scheiberts Ausdruck für das, was Deinhardt Standesschule nennt; er rechtfertigt ihn in § 5. und 6. seiner höheren Bürgerschule) und Fachschule. Indem wir diese drei Hauptgattungen nennen, haben wir die ganze Gruppe der Kleinkinderschulen (vgl. den Art.) ausgeschieden in Uebereinstimmung mit Flashar. Die Krippen für die Säuglinge (vgl. die Broschüre von v. Salviati), die Bewahranstalten für die kleinsten, die Spielschulen für die kleinen Kinder sind Institute, durch welche christliches Erbarmen einer bittern Noth der Arbeiter abzuhelfen bemüht ist, die Kindergärten sind in großen Städten für „die armen reichen Leute" ein rechter Segen; jedenfalls gilt von ihnen allen, daß sie desto besser sind, je weniger sie einer Schule ähnlich sehen.

Aber in dem sechsten Jahre, nach dem preußischen Landrecht, in Wirklichkeit meist erst im siebenten Jahre tritt das Kind in die Schule, um zu lernen. Was es zu lernen hat, sind die Elemente alles Wissens, die Voraussetzungen für jede spätere Arbeit, darum ist die Elementarschule, welche das Kind aufnimmt, die allervolksthümlichste, die man sich denken mag, am liebenswürdigsten, wenn sie recht bunt gemischt ist. Hier sind die Geschlechter noch ungetrennt, die Kinder, wenn nicht ein Unglück geschehen, eine Sünde an ihnen gethan ist, ihres geschlechtlichen Unterschiedes unbewußt, vornehme und geringe, reiche und arme, auch ohne Ahnung ihrer Zukunft,

reine, weiße Blätter, die noch beschrieben werden sollen. Der Unterrichtsstoff ist von dem Schöpfer selbst bestimmt, ein nothwendiger, welcher einerseits die Gaben des Kindes bis zu einem gewißen Grade entwickeln, andrerseits es in seinen räumlichen, wie seinen sittlichen Umgebungen einheimeln soll. Das religiöse Bewußtsein, welches dem Kinde eingeboren ist, empfängt seine Nahrung in der biblischen Geschichte und wird durch dieselbe mit christlichem Gehalte erfüllt; seine Muttersprache lernt das Kind richtig sprechen, lesen und schreiben, der Sinn für das Maß kräftigt sich an den einfachsten Rechenübungen innerhalb des Decimalsystems, an Versuchen leichter Zeichnungen von geradlinigen Figuren. Die Sprechübungen, welche die Zunge lösen, üben und ordnen seine Sinnesthätigkeit. „Hier werden dem Kinde die Vorstellungen von Dorf und Stadt, von Fluß und Meer, von Quell und Mündung, von Berg und Thal, von heute und gestern gegeben. Hier lernt es in der Besprechung der ihm bekannten Thiere die wesentlichen Merkmale des Säugethieres, des Vogels, des Fisches, der Amphibie und des Wurmes kennen, die Hauptarten der Pflanzen scheiden, die Mineralien beachten, sein Auge zu Sonne, Mond und Sternen erheben; es merkt sich die Jahreszeiten, ohne selbst zu bemerken, daß es in diesen Dingen unterwiesen werde" (Aufgabe und Ziel der einclassigen Volksschule, Bromberg 1867, S. 31.).

Auf dieser Elementarstufe schon ist eigentlich in der allgemeinen Bildung die Richtung auf ein besondres gegeben; das Kind bringt die allgemein menschlichen Anlagen mit, aber entwickelt und geübt werden sie an einem recht concreten, nämlich an christlichem und nationalem Inhalt. Nicht ein kleiner Mensch, sondern ein deutsches (schweizerisches ꝛc.) Christenkind ist das Ziel der Elementarschule. Der Sache nach giebt es überall Elementarschulen, der Form nach sind sie rein dargestellt in den Vorschulen der höheren Lehranstalten und in den Unterclassen großer Schulen, latent in der Unterabtheilung der einclassigen Volksschule.

Als den Zeitpunct, wo das Kind die Elementarschule verläßt, bezeichnet der alte Stephani denjenigen, in welchem es Knabe oder Mädchen wird, Schleiermacher den Eintritt der zweiten Zähne (vgl. Baurs Grundzüge, S. 271 ff.); am einfachsten sagen wir: dieser Moment fällt in das zehnte Jahr. Bei Mädchen entscheiden dann in der Regel die Vermögensverhältnisse der Eltern, ob sie der höheren oder der mittleren Töchterschule oder einer Volksschule übergeben werden. Bei Knaben soll ihre Begabung entscheiden, welchen Weg sie einschlagen, und Dank dem christlichen Geiste, welcher unser ganzes Schulwesen durchzogen hat, machen an allen höheren Schulen Freistellen und Beneficien auch dem Aermsten den Zugang möglich. Auch dafür ist mit Recht in den Lehrplänen aller wohlorganisirten Schulen gesorgt, daß in den ersten Jahren Knaben von der einen in die andere übergehen können, ohne viel Zeit zu verlieren, also daß die Wahl, vor welche das zehnte Jahr den Knaben stellt, nicht sein ganzes Leben präjudiciren muß. Andrerseits ist es gewiß möglich, über die Begabung eines unterrichteten neun- bis zehnjährigen Knaben zu urtheilen und auf Grund dieses Urtheils ihn einer bestimmten Form der Berufsschule zu überweisen. Diese steht vor ihm als Volksschule, als Bürgerschule, als gelehrte Schule. Die letztgenannte öffnet ihm den Weg zur Universität und durch dieselbe zum Lehrstuhl, zur Canzel, in die Gerichtshöfe, in die Gemeinschaft der Aerzte, ohne ihm irgend einen andern Weg zu verschließen; die andere führt ihn zu jener Berufsthätigkeit, in welcher namentlich die neuere Zeit die Fortschritte der Wissenschaft und der Kunst dem praktischen Leben dienstbar macht; sie bildet die Künstler, die Baumeister, die Ingenieure, die rationellen Landwirthe, die Kaufleute, die Führer des Landheeres und der Marine vor; auch sie läßt daneben noch zahllose andere Pfade geöffnet und nur die Pforten zur exacten Wissenschaft sind ihren Zöglingen insoweit verschlossen, als nicht ausgezeichnete Begabung noch nachträglich den erstgenannten Weg eröffnet. Die Volksschule endlich sorgt für die christlich-humane Bildung derjenigen, welche dereinst vorzugsweise mit der arbeitenden Hand, durch Betreibung niederer Ge-

werbe ꝛc. im Dienst der Gesellschaft ihr Brod verdienen sollen; auch aus der Volksschule aber finden die eminenten Köpfe den Weg zu ihrer höheren Bestimmung. So bildet die Berufsschule nicht für einen bestimmten Punct, für einen Stand, sondern für einen weiten Kreis und in jeder derselben hat der Zögling das ganze reiche Leben offen vor sich. Jede vermag ihn zu den höchsten Stellen, zu Ehre, Ansehen und Besitz zu führen: jede — und das ist unendlich mehr — ihn zu einem tüchtigen Menschen, zu einem brauchbaren Bürger und zu einem wahren Christen zu machen. Sie thut dies, indem sie ihm einen Charakter, eine Lebensrichtung giebt. Es ist vielleicht nicht unzutreffend, wenn wir die Menge der Schulen, d. i. der Formen für die Bildung unserer Kinder mit einem vielästigen Baume vergleichen. Wie dieser aus dem Boden seines Landes, so wächst die Bildung aus demjenigen der Religion und Sitte „der Heimat hervor, bei uns aus deutschem Volksgefühl und aus christlicher Gesinnung; wie ferner der der Wurzel entströmende Saft bis in die äußersten Wipfel dringt, so hat auch die höchste Schule nur Kraft, wenn sie den Zusammenhang mit den Lebenswurzeln ihres Volkes bewahrt; wie endlich von allen Zweigen dieselben Früchte herabhängen, so ist es auch jeder Schule gegeben, den freien Menschen, den tüchtigen Bürger seines Vaterlandes und den treuen Bekenner seines Glaubens zu erziehen. Andrerseits gehen von dem bestimmten Punkte an, den wir als das zehnte Jahr bezeichnet haben, die Bildungswege, die Schularten, ebenso weit aus einander, wie die Aeste und Zweige des Baumes. (Ein andres Gleichnis und wichtige Bemerkungen siehe bei Scheibert die höhere Bürgerschule S. 1—7.) Große Internate, wie die Franckeschen Stiftungen in Halle, die Kgl. Waisen- und Schulanstalt zu Bunzlau (vgl. deren Osterprogramm 1869) bilden das Leben im Kleinen ab. In Bunzlau hat der Knabe in seinem elften Jahre, nachdem seine Elementarbildung vollendet ist, die Wahl zwischen Gymnasium, Realschule und Volksschule.

Die gelehrte Schule ist der gemeinsame Name für Gymnasien, Lyceen, Ritterakademieen, Pädagogien, lateinische Schulen, Trivialschulen, Particularschulen. Ihre vollkommenste Form ist das Gymnasium, als dessen Aufgabe es gemeinhin angesehen wird, auf Grund der Beschäftigung mit der classischen Literatur der Griechen und Römer eine höhere Bildung zu geben. Daß diese Erklärung nicht erschöpfe, liegt auf der Hand, wird auch nirgends bestritten. Die Arbeit des Gymnasiums schließt die religiöse und die nationale Bildung ein und führt ihr die Schätze des classischen Alterthums zu; erst in ihrer Beziehung auf das religiöse und das nationale Leben des Jünglings erhalten jene ihre bildende Kraft. Dazu kömmt, worauf Heiland (Bd. III. S. 320) so kräftig weist, das Moment der methodischen Zucht. Die Frage, ob das Gymnasium seinen Schwerpunct in sich habe oder ob es nur für die Universität vorbereite, hat die Gemüther eine lange Zeit aufgeregt, ist wohl aber jetzt entschieden. Als Berufsschule bereitet die gelehrte Schule für einen bestimmten Kreis vor und seine besten oder doch seine meist geförderten Schüler treten durch die Universität in denselben; aber trotzdem darf es, wie Wiese (Prot. Monatsbl. II, 306) mit vollem Rechte verlangt, den Anspruch erheben, eine relativ abgeschlossene Bildung zu geben. Es ist ein treffendes Bild, in dem Gieselrecht diesen Abschluß mit dem vergleicht, welchen der Feierabend der Arbeit des menschlichen Tages giebt.

Während das Wort Gymnasium meines Wissens überall eine feste Bedeutung hat, schwankt der Gebrauch des Ausdrucks Lyceum (s. d. Art.). Es ist dasselbe bald nur ein unvollständiges Gymnasium, bald ein vollständiges, bald sogar, wie eine Zeit lang in Bayern, eine Mittelstufe zwischen Gymnasium und Universität. Ebenso unbestimmt ist der Name Pädagogium, bald ist es ein ganzes Gymnasium, bald sind es die Ober-, bald die Unterclassen eines solchen; meist verbindet sich aber damit der Begriff eines Pensionats, Internates, oder (in katholischen Schulen) Convictes. Einen bestimmten Sinn hat die Bezeichnung Progymnasium, namentlich in Preußen gebräuchlich. Es

ist unvollständig, wenn es mit der Tertia, vollständig, wenn es mit der Secunda abschließt (Wiese, die höheren Schulen). Endlich gehören die lateinischen Schulen in Württemberg hierher und die ihnen verwandten Rectorschulen der Provinz Posen, welche die Aufgabe hatten, Knaben bis zur Quarta Gymnasii vorzubereiten, aber häufig viel weiter kamen: diese Rectorschulen sind im Aussterben. Vgl. oben S. 823.

Die höhere Bürgerschule oder Realschule nimmt ebenfalls für sich in Anspruch, daß sie christliche und nationale Bildung geben wolle, aber sie giebt sie auf dem Grunde anderer Disciplinen als das Gymnasium, und während dieses seine Zöglinge für die Universität vorbereitet, entläßt die höhere Bürgerschule die ihrigen in polytechnische Schulen, Kunst- und Gewerbeakademieen, in Forstschulen und derartige Institute und bildet sie für die höheren Berufsarten des praktischen Lebens, zu welchen Universitätsstudien im eigentlichen Sinn nicht erforderlich sind.*) Welches der besondere Grund sei, auf den die Realschule baue, zweifellos festzustellen ist mir trotz aller Einsichtnahme in dieselben und trotz sorgfältiger Prüfung ihrer Lehrpläne nicht gelungen. In den Aufsätzen der Encyklopädie werden bald die mathematischen (z. B. v. Flashar), bald die naturwissenschaftlichen Fächer genannt. Zur Zeit, als die Studien von Viehoff, Herrig, Düntzer in ihrer besten Blüte standen, dachte man auch an die moderne Philologie. In der That kann die Realschule nicht wählen, denn alle drei genannten Fächer haben ihr Recht; nur darf sie nicht alle drei zu gleicher Würde erheben, ohne jener methodischen Zucht und ethischen Kraft verlustig zu gehen, welche das Gymnasium stark macht. Das Richtige erscheint mir, daß je nach dem localen Bedürfnis und der localen Möglichkeit die höhere Bürgerschule entweder die Pflege der Naturwissenschaften oder die der mathematischen, einschließlich des Zeichnens, oder die der neueren Sprachen zum Hauptfache mache. Der französische Unterrichtsminister hat in dieser Richtung bei Gründung der Schulen pour l'instruction secondaire spéciale treffende Worte geschrieben.

In Preußen scheidet man Realschulen I. und II. Ordnung. Nur die ersteren haben die oben beschriebenen Competenzen. Im Gegensatz zu Deinhardt möchte ich die Grenze der höheren Bürgerschule möglichst eng ziehen und ihr keine fremden Elemente unterschieben.

Dennoch möchte ich darauf hinweisen, in wie nahe Beziehung zu ihr die preußischen Cadettenanstalten durch ihren Lehrplan gestellt sind, seitdem sie ihre Zöglinge nicht mehr zum Eintritt in den Officiersstand verpflichten, sondern es ihnen gestatten, eine andere Laufbahn zu wählen, eine Erlaubnis, von der dieselben freilich selten Gebrauch machen. Fachschule wird die Militärerziehungsanstalt erst in ihrer Selecta, und Volksschule ist sie gewiß nicht.

Auch ohne sie hat die Volksschule einen weiten Kreis, eine Fülle von Lebensformen erhalten. In allen erstrebt auch sie die christliche und die nationale Bildung ihrer Zöglinge. Der Grund, auf welchen sie dieselbe erbaut, ist eine religiöse Unterweisung, namentlich eine Einführung in den Reichthum der Schrift, wie sie die höheren Schulen nicht geben können; sodann aber eine gründliche und verständige Einweisung in die Heimat des Zöglings; Heimatskunde im weitesten und tiefsten Sinne, durch welche das Kind mit der Sprache seines Volkes und ihren besten Schätzen vertraut wird, durch welche es sein Vaterland kennen und lieben lernt (man liest doch nichts lieber als seines Volks Geschichten) und durch welche seine Sinne auf die Reichthümer gerichtet werden, mit welcher der Schöpfer das Heimatland gesegnet — das ist die

*) Der rechte Ausdruck ist schwer zu finden: die technische Abtheilung der polytechnischen Schule in Stuttgart läßt ihren Schülern die Wahl zwischen 4 neben einander stehenden Fachschulen: für Architektur, für Ingenieurwesen, für Maschinenbau und für chemische Technik, was sich mit den „Facultäten" der Universität immerhin in Parallele stellt; die Abiturienten der Realschule können also zu Facultätsstudien übergehen. Insofern in Preußen die höhere Carriere im Berg- und Hüttenfach von einem einjährigen Besuche des der Universität eingefügten pharmaceutischen Institutes abhängig ist, machen die Zöglinge der preußischen Realschule auch Universitätsstudien.

Nahrung für das geistige Leben des Kindes. Das vielgescholtene preußische Regulativ vom 3. October 1854 hat diese Erkenntnis zur Geltung gebracht und dadurch der Volksschule eine große Wohlthat erwiesen. Von den localen Bedürfnissen und Verhältnissen hängt es ab, wie viel die Volksschule von den Elementen der Wissenschaften in sich aufnehme. Nothwendige Regel ist nur, daß über der Extension die Intension der Arbeit nicht zu Schaden komme.

Die Arten der Volksschule hat Stockmayer in dem Artikel Landschule aufgezählt; was noch fehlt, kommt unter Stadtschule und unter Volksschule. Die einfachste Gestalt ist die einclassige Volksschule, besonders in kleinen Städten und auf dem Lande häufig. Sie hat indes an vielen Orten der Halbtags- oder Abtheilungsschule Platz gemacht und da, wo sich die Armenschule, die Fabrikschule, die Hüteschule (für Kinder, die den größten Theil des Tages mit Viehhüten beschäftigt sind), diese allerbescheidenste Form einer Schule, abgesondert hat, ist es ihr auch möglich, zu recht tüchtigen Resultaten zu kommen. Die Armenschule ist nicht immer einclassig. Ihre Absonderung von der Volksschule ist eine Rücksicht auf diese, deren Fortschritte durch die unregelmäßig erscheinenden Kinder gehemmt werden; sie ist eine Humanität gegen die Armen, welche in weniger Stunden von Hause entfernt bleiben und in der eigenen Schule mehr Berücksichtigung erfahren, als in der gemischten. Bedingung ist auch hier, daß begabte arme Kinder, welche regelmäßig zur Schule kommen wollen und können, nicht von der großen Volksschule ausgeschlossen werden. Die mehrclassige Volksschule gestaltet sich, wo sie einfachere Schulen neben sich hat, zur gehobenen Stadtschule, zur Bürgerschule, zur Mittelschule, zur kleinen Realschule. Jeder Versuch, hier scharf zu scheiden, endet in Willkür, innerhalb desselben Regierungsbezirkes wechseln Namen wie Ziele solcher Schulen. Die Bedeutung dieser gehobenen Volksschulen ist sehr groß. Frei von dem Zwange eines allgemeinen Lehrplans, ungehindert durch die Bedingungen, an welche die Behörden die Berechtigungen für Zöglinge höherer Lehranstalten knüpfen, haben Schulpädagogik und Entwicklung von Schulindividualität in ihnen freies Feld und oft sind eben deshalb auch ihre unterrichtlichen Leistungen nicht gering.

Eine besondere Form der Volksschule stellen die mit Schullehrerseminarien verbundenen dar. Sie heißen Normal- oder Musterschulen, wenn sie dem Seminaristen ein Vorbild, Uebungsschulen, wenn sie ihm ein Uebungsfeld geben wollen. In Preußen ist fast nur die Uebungsschule da. Das Nähere s. unter Volksschullehrerseminar.

Eine andere Form der Volksschule sind die mit Rettungshäusern und Waisenhäusern verbundenen Schulen. Sie unterscheiden sich dadurch von den andern, daß in ihnen der erziehliche Zweck dem unterrichtlichen übergeordnet ist.

Diejenigen Zöglinge der Berufsschule, welche nicht unmittelbar ins praktische Leben übergehen, vollenden ihre Bildung in der Fachschule, von Scheibert Geschäftsschule, von andern Berufsschule genannt. Sie führt den Zögling in eine bestimmt begrenzte Berufsthätigkeit, in sein Fach ein. Ausgeschlossen hat sie die erziehende Thätigkeit gewiß nicht; ja an einzelnen Fachschulen tritt diese stark in den Vordergrund, wie in den Schullehrer- und Predigerseminaren. In der Regel aber haben die Fachschulen mehr unterrichtliche Zwecke; bisweilen sogar technische. Ihrer Einrichtung nach sind sie verschieden, bald mehr theoretisch, bald mehr praktisch, bald nach beiden Richtungen unterweisend; bald die Ausbildung für einen Beruf erschöpfend, wie die Schullehrerseminare, bald ihn nur ergänzend, wie Predigerseminare; bald allgemeinerer Natur, wie Gewerbeinstitute, bald auf das Aeußerste specialisirend wie die Central-Turnanstalt; bald der Werkstätte nahe, bald die Universität überbietend.

Das Schullehrerseminar ist gewiß eine Fachschule; ob die Universität eine solche sei, will erwogen sein. In den ersten Studienjahren hat sie vielfach noch den humanen

Charakter der Berufsschule; von da an, wo die praktischen Uebungen in Seminarien, Kliniken, Laboratorien beginnen, ist sie zweifellos Fachschule. Die Entscheidung zwischen Ja und Nein fällt also hier in den Gebrauch, welchen die Studirenden von ihr machen. Sie bietet sich dem dar, der nur allgemeine Bildung sucht, wie dem, „der etwas werden will.“ Auf Genaueres in Betreff der Fachschulen (Handelsschulen, Forstschulen, Webeschulen u. s. f.) einzugehen, unterlassen wir dem Plan dieses Werkes gemäß. Das vorzüglichste Werk über die deutschen Fachschulen (l'instruction secondaire spéciale) ist der Reisebericht des französischen Generals Morin (s. den Bericht des Ministers Duruy in dem Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1865. Nr. 5). Dr. **Schneider** (in Bunzlau).

Schulaufgaben s. Aufgaben.

Schulausgaben. Die Frage, ob besondere Ausgaben der classischen Autoren zum Gebrauche der Schüler nothwendig und zweckmäßig seien, und welche Einrichtung denselben zu geben sei, im Fall die Antwort bejahend ausfällt, ist eine vielbesprochene und in Programmen, Vorreden und Aufsätzen nach verschiedenen Seiten hin behandelte. Dennoch wird man sie nicht als eine endgiltig gelöste oder schon zu lösende betrachten können. Es verhält sich bei derselben wie bei allen den Fragen der Pädagogik, welche die specielle Didaktik und ihre Mittel betreffen, daß eine Einstimmigkeit über dieselben nur schwer oder eigentlich nie zu erreichen ist, daß allgemein geltende Regeln nicht aufgestellt werden können. Man trifft bei diesen Fragen in letzter Instanz stets auf das Mysterium von der Wirksamkeit der geschlossenen Individualität, die sich nicht vorschreiben läßt und nicht vorschreiben lassen kann. Alles hängt ja im Lehrgeschäft von der individuellen und originalen Auffassung des Lehrenden ab. Je kräftiger und bewußter nun eine Individualität ausgeprägt ist, um so mehr wird sie sich gegen jede von außen kommende Bestimmung und Einwirkung sträuben, um so mehr wird sie *sich* die Bestimmung vorbehalten müßen, ob nach den besonderen Umständen dem Schüler überhaupt eine Unterstützung zu geben sei oder von welcher Art dieselbe sein dürfe oder müße.

Aus diesem Grunde hat auch die Frage bei weitem die Wichtigkeit nicht, welche ihr gewöhnlich beigelegt wird. Hätte sie diese, käme auf den Gebrauch von Schul- oder vielmehr Schülerausgaben so viel an, als die Vertheidiger der Nothwendigkeit derselben behaupten, so müßte die Zeit, welche am reichlichsten mit denselben gesegnet ist, zugleich auch die Zeit der größten Blüte classischer Studien sein, und umgekehrt müßte die Zeit, welche derselben entbehrte oder entbehren mußte, einen wenig befriedigenden Stand derselben zeigen. Daß aber dem in Wirklichkeit so sei, wird niemand im Ernst behaupten wollen.

Die Zeit des Wiedererwachens der classischen Studien — und wann wurde ein höherer Werth auf dieselben gelegt, wann dieselben eifriger und allgemeiner betrieben als damals, wo die Pflege derselben durch die Vertheidigung des höchsten und heiligsten Interesses, der religiösen Freiheit, geboten schien? — hat diese Frage, so wie sie sich für uns gestaltet hat, noch gar nicht gekannt. Bei Beschaffung von Ausgaben handelte es sich damals viel weniger um das *wie*, als um das *daß*. Man war froh, nur überhaupt allgemein zugängliche Drucke der für die Schule geeigneten Schriften des classischen Alterthums zu bekommen: in Beziehung auf die Einrichtung und Ausstattung derselben war man nicht sehr scrupulös. Unter den Acten des Gymnasiums in Stuttgart finden sich aus den Jahren von 1560—1570 einige Urkunden, woraus hervorgeht, welche Noth man damals in dieser Beziehung hatte. Ein Präceptor des Pädagogiums, Andreas Laubmeier, der später als Professor der Rechte an die Hochschule nach Tübingen versetzt, eine der ersten Celebritäten derselben wurde, und öfters das Rectorat daselbst bekleidete, hatte zehn Jahre lang die Cyropädie von Xenophon zu geben. „Da nun das Buch vorher nie gedruckt gewesen, da habens die Knaben müßen, so wie er es ihnen zuvor Satz um Satz auf die Tafel fürgeschrieben,

mit nicht geringer Versäumnuß und anderer mehrerer Ungelegenheit von da abschreiben." Nimmt man dazu den absoluten Werth, welchen die damalige Zeit auf die Bekanntschaft mit den Schriften des Alterthums selbst legte, so kann man sich nicht wundern, daß man bezüglich der Mittel, die dazu führten, durchaus unbedenklich war, wenn nur das Ziel selbst erreicht wurde. Der allgemeine formale Nutzen, den das Betreiben dieser Studien an sich hat, bildete für sich kein Moment und kam gar nicht in Betracht; das objective Resultat erschien als das einzig wünschenswerthe und je schneller dasselbe erreicht wurde, um so besser schien gesorgt zu sein. Dem entsprechend waren denn auch die Ausgaben der Classiker eingerichtet. Die griechischen Autoren wurden meist mit lateinischen Uebersetzungen versehen; wo Noten sich finden, da gehen sie nicht hinaus über kümmerliche, auf das Reale sich beziehende Bemerkungen, lexikalische und in den Elementen sich bewegende grammatische Erläuterungen. Die lateinischen Schriftsteller wurden entweder in lateinischer Sprache paraphrasirt und dem Verständnis nahe gebracht oder mit deutschen Noten begleitet, welche nahezu die ganze Uebersetzung enthielten. Es sind dies die Noten, die man in unserer Zeit mit dem Namen „Eselsbrücken" bezeichnet, die aber damals einestheils in der Verschiedenheit der Auffassung des Zwecks der classischen Studien, anderntheils in dem Mangel an genügenden Uebersetzungen ihre natürliche Erklärung finden. Der sprachliche und literarische Werth dieser Ausgaben ist gewiß gering anzuschlagen; dagegen möchte ich die Aufmerksamkeit auf einen andern Punct lenken, der mir mehr Beachtung zu verdienen scheint, als man ihm gewöhnlich zu widmen geneigt ist. Fast keine dieser Ausgaben erschien ohne eine oder mehrere, manche sogar mit sehr vielen Illustrationen. Man ist geneigt, in unserer Zeit auf jene rohen Holzschnitte, jenes Beiwerk der alten Schulbücher, mit vornehmem Achselzucken herabzusehen. Man sollte dies nicht thun: man sollte zu allererst bedenken, daß in Zeiten ursprünglicherer Cultur das Bild als Werkzeug geistiger Mittheilung eine höchst bedeutende Rolle zu spielen hat. Nicht unrichtig sagt in dieser Beziehung eines dieser alten mit Bildern versehenen Bücher: „sed ut omnibus ista materia fructuosa sit, ... tam literis tantum literato deservientibus, quam ymaginibus laico simul et literato deservientibus cunctorum oculis obicitur." Man sollte dies ferner deswegen nicht thun, weil diese Bilder neben vielem mittelmäßigem und verfehltem, was theils rohe Hände, theils das vervielfältigende Gewerbe hineinbrachte, Grundrisse der ersten Meister jener Zeit enthalten, jener Meister, die, ergriffen vom humanistischen Zug ihrer Zeit, es nicht verschmähten, ihre Kunst in den Dienst der humanistischen Studien und des classischen Alterthums zu stellen. Wer sich die Mühe nehmen will, nachzulesen, wird in „Woltmann, Hans Holbein und seine Zeit" (Leipzig, Seemann 1866) im Anfang des zweiten Bandes finden, daß die größten deutschen Meister, Albrecht Dürer, Cranach, Hans Baldung, Grien, Burgkmaier, Hans Holbein, in dieser Richtung dem Humanismus Dienste leisteten, daß z. B. von 315 Holzschnitten, welche von Holbein sich erhalten haben, der dritte Theil der Illustration humanistischer Werke gewidmet ist und von einer ebenso gründlichen als selbständigen und phantasievollen Erfassung des classischen Alterthums zeugt, wofür freilich schon die Beziehungen Holbeins zu Erasmus Bürgschaft geben. Unter allen Umständen aber zeigt sich in dieser Berücksichtigung der Anschauung die Erkenntnis von der Wichtigkeit eines didaktisch richtigen und höchst fruchtbaren Unterrichtselements. Der gelehrte Unterricht bewegt sich seinem größten Theile nach in Abstractionen; speciell der Sprachunterricht ist im Grund nichts anderes als ein stetes Spielen mit abstracten Begriffen. Das ist aber am wenigsten die Sache der Jugend; das Bild ist ihr viel näher, viel wahlverwandter, wenn ich so sagen darf, als der Begriff; das Arbeiten mit der Phantasie wird ihr viel leichter, als das Arbeiten mit Begriffen. Je mehr also das begriffliche Element gestützt oder vermittelt werden kann durch Anregung der Phantasie, um so eindringlicher, dauernder, fruchtbarer wird der Unterricht wirken. Ich glaube, daß alles, was für die Einbildungs-

kraft anschaulich gemacht werden kann, auch wirklich für dieselbe anschaulich gemacht werden sollte. Die Lectüre der alten Schriftsteller würde einen viel größeren Reiz für unsere Schüler erhalten und würde viel dauerndere Eindrücke hinterlassen, wenn Anschauung und Phantasie derselben mehr in Anspruch genommen würde. Freilich fehlt es in unserer Zeit nicht an Illustrationen für die Jugend; allein die centrifugale Strömung, welche das geistige Leben unserer Zeit beherrscht, hat diese Darstellungen längst der Schule und bestimmten Lehrzwecken entführt. Dieselben bilden ein eigenes, selbständiges Gebiet und haben sich vom Dienste der Schule emancipirt. Um so mehr Anerkennung verdienen die Bemühungen derer — ich nenne hier unter andern Kärcher, Rheinhard, Kraner, Vollbrecht, Köchly*) — welche diesen Zweig zu der Schule zurückzubringen und ihr wieder zu gewinnen streben.

Bei der oben geschilderten Weise blieb es im wesentlichen bis auf Fr. A. Wolf, der bekanntlich die neue Epoche für die Philologie eröffnet hat. Es ist hier nicht der Ort, näher auf den Fortschritt einzugehen, welchen er nach allen Seiten hin theoretisch und praktisch in dieser Wissenschaft herbeiführte. Inhalt und Methode wurden durch ihn neu gefaßt. Es war natürlich, daß die neue Art der Auffassung der Philologie sich insbesondere an der Interpretation und Commentirung der Classiker zeigte. Wolf selbst hat das Beispiel gegeben in der Behandlung einiger demosthenischen Reden. Seine Leptinea insbesondere ist das Muster einer geschmackvollen, maßhaltenden, neben gründlicher und doch kurzer Behandlung des Einzelnen stets das Ganze im Auge behaltenden und überall auf den historischen, realen Hintergrund hinweisenden Interpretation. Leider hat der Meister auf diesem Wege nicht viele Nachfolger gefunden. Vielmehr kamen bald jene weitschweifigen, dickleibigen Commentare auf, welche de omnibus rebus et quibusdam aliis handeln, welche die Werke der Schriftsteller nach allen Seiten hin grammatisch, etymologisch, synonymisch, kritisch, historisch, archäologisch erklären und behandeln. In übergroßem Eifer wurde das gleichsam neugefundene Wissen in vollem Strome in diese Ausgaben ausgegossen, die zunächst für die Wissenden, für die Lehrer geschrieben zu sein schienen, aber doch, wie schon aus der populären Form, in welcher sie sich gaben, hervorgeht, auch auf die Schüler berechnet waren. Jedenfalls boten die speciell für den Schulgebrauch eingerichteten Ausgaben das zwar quantitativ etwas reducirte, aber sonst getreue Abbild der größeren Commentare. In allen diesen Behandlungen ist mit wenigen Ausnahmen der Schriftsteller nicht Zweck, sondern Mittel. Er dient nur als Vehikel für grammatische, lexikalische, archäologische und kritische Erläuterungen, die in planlosem Durcheinander gegeben wurden. Nicht den Autor lernte der Schüler verstehen, sondern am Autor sollte er eben nur die fremde Sprache kennen lernen, sollte er alles mögliche philologische Wissen sich aneignen. Das, was das letztere befördern sollte, überwucherte in einer Weise, daß der Schriftsteller unter und hinter demselben ganz verschwand. Ueber dem Beiwerk verlor der Schüler den Autor selbst. Auch äußerlich schon stellte sich der Text als Nebensache, als etwas verschwindendes, in dieser Form nichtbehaltbares dar. Ein Wust gelehrten — vielleicht an sich schätzbaren — Materials, ein Schwall von weitläufigen, häufig in traurigem Notenstil gegebenen Erörterungen einzelner Sprecherscheinungen, Kritiken anderer Ansichten alter und neuer Erklärer, eine endlose Reihe von Citaten, ein Durcheinandermengen der verschiedensten Momente, ein stetes Ueberspringen von einem Gebiete auf das andere — das sind die charakteristischen Merkmale jener Ausgaben von Classikern. Sie zeigen eine traurige Verkennung des eigentlichen Zwecks des classischen Unterrichts. Anstatt durch die Lectüre der Classiker dem

*) Besondere Beachtung verdienen auch, wenn sie gleich sich nicht unmittelbar an einen einzelnen Autor anschließen und sich eine allgemeinere Aufgabe gestellt haben, das bei Spamer erschienene Hellas und Rom von Wägener, Weissers historischer Bilderatlas und Rheinhards treffliches, von der Hoffmannschen Verlagshandlung prachtvoll ausgestattetes „Album des classischen Alterthums."

Schüler „eine Welt ewiger Gedanken zu eröffnen," anstatt ihn einzuführen in jene unmittelbarste und schönste Offenbarung des menschlichen Geistes, anstatt ihn lesen zu lassen in der Seele unsterblicher Menschen, die es verstanden haben, einfach wahre, humane, tiefe, der Jugend verständliche Gedanken in den Reiz ewiger, goldener Worte zu kleiden, ward ihnen ein Schwall todten Formwissens geboten, das in einem gesunden jugendlichen Geiste niemals ein Interesse erregen, niemals einen Widerklang erwecken konnte, das selbst, wenn es gefaßt wurde, nur als todte, unverdaute Masse im Geiste des Schülers liegen und entweder verwirrend wirken oder Widerwillen und Eckel erregen mußte. Anstatt in den Geist des Autors einzuführen, wurde an der Besprechung der Ansichten alter und neuer Erklärer gezeigt, welche Wege die Gelehrsamkeit gegangen war, bis sie zum angeblich richtigen Verständnis der einzelnen Stellen gelangte. Anstatt das einzelne Werk als ein künstlerisches Ganzes den Augen der Schüler vorzuführen, wurde der edle Körper zerrissen und zerfleischt, die Aufmerksamkeit weg vom Inhalt auf das Einzelne, Aeußerliche, auf Form und Ausdruck gelenkt, diesem Einzelnen häufig eine Bedeutung beigelegt, die es gar nicht hat, und in der Entwicklung desselben eine Spitzfindigkeit und eine Feinheit entwickelt, daß man glauben konnte, die Interpreten hörten das Gras wachsen.

Ich glaube nicht, daß ich in der Schilderung dieser Commentare die Farben zu stark aufgetragen habe. Mögen auch nicht alle in dieser extremen Weise zu Werke gegangen sein, mehr oder weniger leiden sie alle an den oben aufgezählten Fehlern. Ja, diese Art ist noch jetzt nicht ganz verschwunden; noch jetzt kommen da und dort solche Commentare zu Tag, noch jetzt herrscht in manchen Schulen und Classen diese Art von Interpretation, welche die Dinge betont, die den Schüler nothwendig indifferent lassen, dagegen das vernachläßigt, wofür er Interesse und Verständnis hätte, welche sich nicht entblödet, dem Hunger der Jugend statt eines Brots einen Stein zu bieten.

Im allgemeinen jedoch ist gegen jene Behandlung der Autoren in den letzten Decennien eine heilsame Reaction eingetreten. Forderte schon die äußere Bedrohung der Stellung, welche die humanistischen Studien im Unterrichte einnahmen, mit gebieterischer Nothwendigkeit eine größere Berücksichtigung der wirklichen Bedürfnisse der Schüler, so machte auch das Princip des erziehenden Unterrichts, das sich mehr und mehr geltend machte und die Aufgabe und Thätigkeit des Lehrers und Schülers in neuer Weise auffaßte, eine Aenderung nothwendig. Wie im Unterricht, so hörte man auch in den Schulausgaben auf, den Autor als ein cornu copiæ zu behandeln; der Autor selbst und das Verständnis desselben wurde nunmehr als das Ziel betrachtet. Es wurden Ausgaben gefertigt, welche, im wesentlichen zum Gebrauche der Schüler bestimmt, sich zur Aufgabe machten, das Bedürfnis derselben scharf ins Auge zu fassen und alles auszuschließen, was nicht von diesem gefordert wird. Gewiße Gebiete, wie z. B. das der Kritik, sollten entweder ganz ausgeschieden oder doch möglichst beschränkt werden; der Text erhielt wieder sein räumliches Recht; der Schwerpunct sollte nicht mehr in die Noten und das darin niedergelegte philologische Wissen fallen, sondern in den Autor selbst. Die Noten sollten nur geben, was zum Verständnis absolut nöthig war und was der Schüler nicht aus sich selbst und seinen Mitteln nehmen konnte, und dies in knapper, kurzer Form und so, daß die Selbstthätigkeit des Schülers nicht beschränkt, sondern angeregt, unterstützt und gehoben wurde. Dabei sollte nicht einseitig nur die formelle Seite ins Auge gefaßt, sondern überall auch der Inhalt berücksichtigt, daher namentlich eine Entwicklung des Gedankenzusammenhangs und Dispositionen gegeben, der Blick des Schülers stets auf das Ganze gelenkt werden. Einleitungen sollten endlich die literarische Stellung des Autors und des einzelnen Werks besprechen und die Beziehung des Werks auf den historischen oder realen Hintergrund vermitteln.

Dies sind im wesentlichen die Grundsätze, von welchen die bekannten größeren

Sammlungen von Classikerausgaben, die in unsern Tagen in so vielen Anstalten gebraucht werden, ausgegangen sind. Es ist nicht möglich und nicht nöthig, hier auf die einzelnen einzugehen; es mag genügen, im obigen ihren Charakter im allgemeinen bezeichnet zu haben. Bemerkt mag jedoch werden, daß, was die Behandlungsart im einzelnen betrifft, trotz der Gleichheit des allgemeinen Charakters und der leitenden Grundsätze sich doch eine sehr große Verschiedenheit zeigt. Neben Ausgaben, welche geschickt und fein nach allen Seiten hin das richtige Maß treffen, finden sich solche, in denen die Erklärung höchst dürftig, fast ärmlich ist, und nach der andern Seite hin wieder solche, welche so breitspurig einhergehen und so weitschweifig gefaßt sind, daß sie an die Art der früheren, oben besprochenen Commentare streifen. Fast alle aber haben die Unsitte zahlreicher Citate. So bequem und so dankenswerth die Anführung derselben für den Lehrer sind, für den Schüler taugen sie nicht. Für ihn haben nur solche Citate Werth, welche aus seiner eigenen Lectüre entnommen sind, die aber natürlich nur der geben kann, welcher die Lectüre der Classe genau kennt. Alle andern Citate wirken abführend vom Gegenstand, und der Schüler hat nicht so ganz unrecht, wenn er sie einfach ungelesen läßt. Wird aber einmal unterschieden zwischen Noten, die gelesen, und solchen, die nicht gelesen werden, so steht zu befürchten, der Schüler möchte sich überhaupt an einen liederlichen und laxen Gebrauch derselben gewöhnen.

Es ist nun nicht zu leugnen, daß die Behandlung des Lehr- und Lerngegenstandes in diesen Ausgaben gegenüber von der früheren Art einen entschiedenen Fortschritt enthält, die wissenschaftlichen und didaktischen Leistungen derselben verdienen alle Anerkennung, allein nur um so mehr erhebt sich die Frage, ob nun diese Ausgaben den Schülern unbedingt zu empfehlen seien, ob sie *in der Lection gebraucht und dem Unterricht zu Grund gelegt werden sollen*. Ich habe im Eingang dieser Besprechung angedeutet, daß und warum diese Frage nie mit Einstimmigkeit werde beantwortet werden. Ich für meine Person kann dieselbe nur verneinend beantworten. Zum Privatstudium natürlich ist der Gebrauch von Notenausgaben und Commentaren höchst zweckmäßig und in jeder Beziehung den Schülern anzurathen: anders aber ist es mit dem Gebrauch derselben beim unmittelbaren Unterricht. Mich haben alle meine Erfahrungen, die ich als Schüler und als Lehrer machte, darauf geführt, daß es das Beste nicht nur, sondern auch das einzig Richtige ist, wenn *die Schüler in der Classe die bloßen Texte ohne Noten gebrauchen*, und das nicht bloß bei den leichteren Schriften, wie sie in Tertia gelesen werden, bei denen eigentlich nie an Notenausgaben hätte gedacht werden sollen, sondern auch bei den schwereren und schwersten Autoren. Ich will nichts davon sagen, daß der Gebrauch dieser Ausgaben die Aufmerksamkeit der Schüler während des Unterrichts in einer höchst ärgerlichen Weise stört und die Augen derselben entweder vom Text abzieht oder wenigstens zwischen Text und Noten hin und her schweifen läßt. Man thue eine Frage, sie sei leicht oder schwer, gleich sieht man die Augen des Schülers abwärts wandern, und erst wenn sich dort nichts vorfindet, bequemen sie sich, den Text wieder ins Auge zu fassen. Es ist ein widerlicher Anblick, den insbesondere träge Schüler hiedurch gewähren. Aber es giebt noch andere Uebelstände, welche sich mit dem Gebrauche dieser Ausgaben verbinden. Die Noten, sagt man, sollen den Schüler zum Verständnis des Autors führen oder ihm dasselbe doch erleichtern. Wenn dies nur auf die Art geschähe, auf die es allein geschehen darf! In den Noten *findet* der Schüler bei schwierigeren Stellen, an denen sich eben seine Kraft bewähren, an denen er sie üben und stählen soll, die Erklärung oder gar die Uebersetzung einfach *vor*, er braucht sie nicht zu suchen. Aber das ist ja eben das Wesentliche, daß er sich zu allererst frage, ob er nicht mit seinen eigenen Mitteln auskommen, ob er sich nicht selber helfen kann. Ueberhaupt darf dem Schüler das Neue und Unbekannte nicht bloß einfach hingeboten werden, sondern es muß ihm durch das, was er weiß, klar gemacht, das Unbekannte muß an das Bekannte, das Neue an das Alte angeknüpft werden. Diese

Vermittlung aber, diese ἀγωγή können die Noten niemals geben, das kann kein Buch leisten, das kann nur entweder der Schüler an sich selbst üben oder der Lehrer ihm zukommen lassen, der genau weiß, mit welchen Mitteln, mit welchem Wissensvorrath der Schüler an den Autor kommt. Hie und da wollen dies allerdings die Noten selbst leisten: sie geben manchmal nur Winke und schlau versteckte Andeutungen: aber wozu dem Schüler noch eine weitere Aufgabe schaffen, indem man ihm neben der Aufgabe des Uebersetzens noch die Aufgabe der Enträthselung der Noten stellt? Bisweilen streuen die Commentatoren auch, dem Lehrer vorgreifend, Fragen ein; allein dies geschieht meist in ungeschickter, querer Weise, da ihnen Bedürfnisse, Wissensstand und Lehrmittel der Schüler unbekannt sind. Dieses Orakeln und Fragestellen in den Noten wirkt in der That oft geradezu komisch. Allein auch noch eine andere Rücksicht kommt in Betracht. Es wird doch wohl allgemein zugegeben, daß neben anderem ein Ziel unseres Unterrichts, ein Ziel der Lectüre der Classiker im Gymnasium zum mindesten das ist, daß der Schüler seine Schulautoren frei und frank, ohne Beihülfe, lesen lerne. Wie will man denn dieses Ziel erreichen, wenn der Schüler den ganzen langen Gymnasiallauf durch sich gewöhnen soll, immer nur mit Hülfe von Noten sich zu präpariren und zu übersetzen? Wie soll denn einer lernen, frei zu gehen, wenn ich ihn anhalte, jederzeit die Krücken zu gebrauchen? Gewiß es hat etwas unfreies, etwas unwürdiges, wenn den ganzen Curs durch in benoteten und beanmerkten Büchern gelesen und fortgekrochen wird. Frei und ohne Mittel stehe der Lehrer, frei und ohne Mittel stehe der Schüler in der Lection dem Text gegenüber: nichts drittes schiebe sich ein. Jede einzelne Lection sei ein Spiegelbild des Ziels, das schließlich erreicht werden soll. Nur so wird sich das entwickeln, was wir alle so sehr wünschen und was wir alle anstreben, daß der Schüler eine Freude an seinem Autor bekomme, daß eine fast persönliche Liebe zu demselben in ihm sich entwickle. In der That, ich habe mich schon gefragt, ob nicht diese Schulausgaben ihren Theil beitragen zu dem tædium an den alten Autoren, das wir bei manchen unserer Schüler zu unserem Bedauern im Verlaufe der Zeit sich entwickeln sehen. Wie kann man einen Schriftsteller oder Dichter liebgewinnen in dieser schulmeisterlichen Ausstattung, in diesem langweiligen Format, das sich in keine Tasche fügt, welches hindert, daß man das Buch an jeden beliebigen Ort mit sich nehmen kann? Aber man wird fragen, wie da der Schüler überall zurecht kommen, wie er sich genügend vorbereiten könne? Wir wollen in Betreff dieser Frage nicht untersuchen, wie viele der Schüler bei der Präparation auch wirklich den Commentar studiren; nicht wenige werden sich finden, welche meinen, daß dazu in der Lection noch Zeit sei, da es ja so bequem „unten stehe." Aber warum will man nicht zufrieden sein mit dem, was der Schüler mit dem Lexikon und mit seinem grammatischen Wissen finden kann? Ist denn der Gewinn, welchen es bringt, wenn derselbe mittelst der in der Note enthaltenen Erklärung oder Uebersetzung zum Verständnis einer Stelle gelangt, irgend zu vergleichen mit dem Nutzen, welchen selbst das vergebliche Ringen nach der Bewältigung einer Schwierigkeit mit eigener Kraft für ihn hat? Und wenn auch Unverstandenes zurückbleibt, ist denn die Begierde, die Spannung nichts werth, mit welcher der bessere Schüler erwartet, wie sich das Dunkel in der Lection heben werde? Diese zurückbleibenden Räthsel zu lösen, das volle Verständnis zu ermitteln, dazu ist dann der Lehrer da: er allein kann wissen, wie er das in jedem einzelnen Fall anzufangen hat.

Auf eine Menge kleiner Widerwärtigkeiten, die gleichwohl störend sind, sei nur mit ein paar Worten hingewiesen: Da auf den verschiedenen Seiten bald mehr, bald weniger Text steht, so hat der Lehrer kein sicheres Auge für das aufzugebende oder zu übersetzende Pensum. Es ist ferner unvermeidlich, daß in derselben Cläße verschiedene Auflagen derselben Ausgaben sich finden. Findet sich nun eine Verschiedenheit, so wird der Lehrer interpellirt und hat nun das Vergnügen, zu erklären, warum der Verfasser wohl die Sache jetzt anders als früher ansieht, was in der Regel für den

Gegenstand wenig oder gar kein Interesse hat. Oder es sind Ausgaben mit Commentaren von verschiedenen Herausgebern in der Classe, ebenfalls ein Anlaß zu unnöthigen, zeitraubenden Erörterungen. Auch persönlich fühlt sich der Lehrer manchmal genirt: erklärt er so, wie es in der Ausgabe steht, so kann es aussehen, als hätte er seine Erklärung aus der Ausgabe entlehnt. Um diesen Schein zu vermeiden, kann er dazu kommen, lieber anders zu erklären oder solche Stellen, wo er von dem Herausgeber abweicht, besonders hervorzuheben und so das Schulbuch herabzusetzen.

Ueberhaupt ist es für den Lehrer viel eher eine Hemmung, als eine Förderung, wenn er die Noten eines ihm vorgreifenden Commentars bei der Erklärung und Uebersetzung in der Classe fortgehend zu berücksichtigen hat. Wenn das Geschäft des Lehrers bei der Exposition das ist, alles mit Frische und Lebendigkeit zu betreiben, den unmittelbaren Eindruck, welchen der Gegenstand auf ihn macht, recht lebhaft vor das Auge des Schülers zu bringen, gleichsam zu zeigen, wie sich der Autor in seinem Geiste spiegelt; wenn er die Aufgabe hat, mit fester Hand Gang und Charakter des Unterrichts zu bestimmen, nach dem Bedürfnis der Classe bald das eine, bald das andere Moment in den Vordergrund treten zu lassen, die Behandlung so einzurichten, daß Verstand, Urtheil und Gedächtnis des Schülers harmonisch in Thätigkeit gesetzt werden, und die Forderungen bald zu steigern, bald zu ermäßigen je nach dem geistigen Zustand des lernenden Individuums — wie kann er das alles thun, wenn ihm in den Noten ein fester Stoff zur Behandlung vorgeschrieben ist, wenn er in erster Linie sie zu besprechen und zu tractiren und dabei zu prüfen hat, ob der Schüler sie auch richtig gefaßt, ob er diesen oder jenen Punct, dieses oder jenes Wort recht verstanden hat? Durch die Berücksichtigung der Noten muß der Vortrag des Lehrers in der Classe verlieren: sie raubt demselben die Ursprünglichkeit, die Lebendigkeit und den Fluß, sie nimmt ihm den organischen Charakter und macht ihn mehr oder weniger mechanisch. Dazu kommt, daß gerade so, wie die Noten den Stoff geben, der Lehrer ihn selten gebrauchen kann, und so liegt ihm das unangenehme Geschäft ob, den mehr oder weniger reichen, oft überflüßigen Stoff je nach dem Bedürfnis zu redigiren, öfters der Kritik zu unterwerfen, noch öfter mit Stillschweigen zu übergehen. Ich kenne Lehrer, welche aus diesen verschiedenen Gründen einen solchen Haß gegen die Commentare in der Hand der Schüler haben, daß sie keine Gelegenheit vorbeilassen, um — ob nun mit Recht oder Unrecht — an den Noten eine vernichtende Kritik zu üben, und alles zu thun, um die armen abwesenden Commentatoren, die doch gewiß ein specimen eruditionis et elegantiae gegeben zu haben glaubten, den Schülern als Beispiele der Geschmacklosigkeit und Ignoranz darzustellen.. Gewiß, wenn der Volksglaube Recht hätte, daß ausgesprochener Tadel in die Ferne wirke, den Herren Interpreten würden die Ohren oft bedenklich klingen und summen!

Soll aber der Schüler in der Classe die bloßen Texte ohne Noten gebrauchen, so entsteht dann freilich die weitere Forderung, daß man für recht gute Texte sorge: die unsrigen können ja noch immer besser werden. Bald sehen wir die neueren Leistungen nicht genug berücksichtigt, bald wird unnöthige Conjecturalkritik getrieben. Neue Emendationsversuche sollten den Schultexten ferne bleiben: sie gehören in die eigentlich gelehrten Ausgaben. Die Schwierigkeit, welche die Eigennamen machen, würde wohl am besten durch einen beigegebenen Index beseitigt. Zweckmäßig dürfte es endlich für die Schultexte sein, wenn die aus äußeren und inneren Gründen verwerfliche Capiteleintheilung verlassen und der Stoff seiner logischen Gliederung entsprechend in kleinere oder größere Abschnitte mit Ueberschriften, welche den Inhalt übersichtlich angeben, eingetheilt würde. Nichts hindert mehr die Uebersicht über das Ganze und die Einsicht in die Architektonik eines Werks, als diese alte Capiteleintheilung mit ihren vielen bekannten Fehlern gegen den logischen Gang der Entwicklung.*) **Holzer.**

*) Vgl. die Art. classische Schullectüre, Exposition, Präparation. D. Red.

Schulausstellungen sind solche öffentliche Vorlagen von schriftlichem und anderem Material, durch welche die innere Thätigkeit der Schule zur Kenntnis eines größeren Publicums, das außerhalb der einzelnen Schule steht, gebracht werden soll. Sie sind von zweierlei Art, da entweder Leistungen der Lehrer oder Leistungen der Schüler ausgestellt werden.

Die ersteren können unter dem Namen der Lehrmittel in der Hauptsache zusammengefaßt werden, wenn gleich im weitern Sinne hieher auch die Construction von Schultischen und Schulbänken gerechnet werden dürfte. Die Gegenstände selbst sind in den einzelnen Artikeln dieser Encyklopädie behandelt; hier ist nur die öffentliche Ausstellung derselben zu besprechen. Daß sie oben als Leistungen der Lehrer den Leistungen der Schüler gegenüber gestellt wurden, findet seinen Grund darin, daß ein Hauptbestandtheil derselben, die Lehrbücher, beinahe ausnahmslos von Lehrern selbst abgefaßt werden. Dasselbe gilt von den Zeichnungsvorlagen. Aber auch die Apparate für Physik, Chemie u. s. w. sind, wenn auch von Mechanikern verfertigt, doch vorzugsweise von Lehrern für die Zwecke des Unterrichts entworfen und nach den von ihnen angegebenen Ideen ausgeführt.

Die Berechtigung, ja die Zweckmäßigkeit solcher Ausstellungen wird wohl von niemand angezweifelt werden, so daß eine periodische Wiederkehr derselben höchst wünschenswerth erscheint (vgl. d. Art. Lehrmittel S. 289 f.). Sie sind daher am häufigsten mit größeren Lehrerversammlungen verbunden und tragen dabei vorzugsweise dann die erwünschten Früchte, wenn die ausstellenden Lehrer das Neue in ihren vorgelegten Arbeiten, sowie die pädagogischen und methodischen Gesichtspuncte, von denen sie ausgegangen sind, der Kritik und Anerkennung der versammelten Collegen in mündlichem Vortrage anheimgeben.

Von noch größerer Bedeutung werden solche Ausstellungen, wenn sie sich zu internationalen Ausstellungen erheben, wie dies z. B. bei der letzten großen Pariser Ausstellung wenigstens theilweise der Fall war. Durch solche erhält man einen anschaulichen Maßstab für das Urtheil über den Stand des Schulwesens in den verschiedenen Ländern, man erkennt, worin das eine Land dem andern vorausgeeilt ist oder nachsteht, und kann daraus abnehmen, nach welcher Richtung die Thätigkeit der Lehrer sich energischer entwickeln muß, um mit den Leistungen anderer Länder gleichen Schritt zu halten. Am wirksamsten aber sind solche Ausstellungen in kleineren oder größeren Kreisen, wenn dabei von der Ansicht ausgegangen wird, daß es sich nicht bloß um großartige Leistungen in Lehrmitteln und besonders in Apparaten handle, sondern daß auch das Kleinste hier für die Schule von Werth sei, sobald es sich nicht bloß durch Neuheit, sondern auch durch Zweckmäßigkeit auszeichne. Der Grundbau des Wissens, welchen die Schule aufzuführen hat, ist aus einer großen Menge einzelner Steine zusammengesetzt, und jeder wenn auch kleine Stein, der zur Befestigung oder zur Verschönerung des Baues dient, ist eine anerkennenswerthe Förderung desselben.

Zweifelhafter und daher schwieriger wird die Frage der Schulausstellungen, wenn es sich um die Ausstellung von Leistungen der Schüler handelt. Dieselben können von zweierlei Art sein. Entweder sind es Ausstellungen am Orte der Schule oder größere Centralausstellungen einer Provinz oder eines ganzen Landes. Im einen und andern Falle tragen sie einen ganz verschiedenen Charakter, und die Frage nach ihrer Berechtigung muß daher auch für jeden Fall besonders untersucht werden.

Die erste Art der Ausstellungen ist eine ziemlich allgemein geübte und steht gewöhnlich in Verbindung mit den öffentlichen Prüfungen der Schule, welche in der Regel jährlich einmal, und zwar am besten am Schluße jedes Jahrescurses abgehalten werden. Wenn es zur Verhütung der dadurch unvermeidlich eintretenden Störungen nicht jedem Vater oder sonstwie Betheiligten gestattet werden kann, beliebig die Schule zu besuchen und dem Unterrichte anzuwohnen, so können doch die Eltern der Schüler, die Behörden der Stadt, in welcher sich die Schule befindet, und überhaupt alle, welche sich

aus irgend welchem Grunde für die Schule interessiren, mit Recht verlangen, daß ihnen von Zeit zu Zeit Gelegenheit gegeben werde, über den Stand der Schule, über die Thätigkeit und die Leistungen der Lehrer und über die von den Schülern erworbenen Kenntnisse Einsicht zu erhalten. Dies ist der Zweck der öffentlichen Prüfungen, welche sachgemäß zunächst mündlich vorgenommen werden, bei denen aber zugleich Arbeiten der Schüler zu allgemeiner Ansicht ausgestellt werden. Solche sind einestheils Zeichnungen und (wo diese höhere Stufe nach dem Stande und Range der Schule erreicht werden kann) Modellirarbeiten der Schüler, sowie Proben derselben im Schönschreiben, also Arbeiten, welche ausdrücklich für die Anschauung gefertigt werden, bei welchen also zur Prüfung und Beurtheilung nur ein gesundes Auge und etwas Kunstsinn erforderlich ist. Andererseits sind es schriftliche Arbeiten der Schüler, durch welche sie ihre Fortschritte und die von ihnen zur Zeit der Prüfung erreichte Stufe in den Sprachen, welche in der Anstalt getrieben werden, im Deutschen, Lateinischen, Griechischen und Hebräischen, im Französischen und Englischen, und auf gleiche Weise in den wissenschaftlichen Fächern der Arithmetik und Geometrie öffentlich darlegen sollen. Die Stellung der Schule als einer öffentlichen rechtfertigt nicht nur, sondern verlangt geradezu solche Ausstellungen. Eine besondere Gefahr, die nicht in dem Heraustreten aus den vier Schulwänden vor die Oeffentlichkeit überhaupt liegt, können sie wohl nicht bringen. Die Schule wird hier allerdings in das Schöne zu malen geneigt sein, und Lehrer und Schüler werden nicht bloß äußerlich, sondern auch im Gebiete der Leistungen ihr Festgewand anziehen. Aber nur solche Lehrer, welche es mit der Gewissenhaftigkeit nicht genau nehmen, werden durch Scheinleistungen das Publicum zu täuschen versuchen. Dies wird jedoch bei den Ausstellungen nicht in größerem Maße geschehen können, als bei den mündlichen Prüfungen. Wenn bei jenen die Nachhülfe des Lehrers die Arbeiten besser erscheinen läßt, als sie der Schüler wirklich selbst zu liefern im Stande ist, so wird ebenso bei diesen das vorhergegangene Eindressiren des für die Prüfung gewählten Stoffes aus dem Schüler Antworten heraustreiben, welche er für sich selbst vielleicht nicht gegeben hätte. Lange wird es der Lehrer nicht in dieser Weise treiben können, ohne seinen Credit aufs Spiel zu setzen, da einerseits das Publicum in solchen Dingen einen ziemlich feinen Merks hat, andererseits die Schüler es auf die Dauer zu Hause nicht verschweigen können, warum ihre Leistungen so unerwartet gut ausgefallen sind.

Es werden daher versuchte Ausschreitungen durch die naturgemäß eintretende Controle bald auf das richtige Maß zurückgeführt werden. Dagegen ist der aus derartigen Ausstellungen sich ergebende Nutzen für die Schule und insbesondere für die Stellung des Lehrers gegenüber dem Publicum nicht hoch genug anzuschlagen. Wenn im allgemeinen über den schwachen Besuch solcher öffentlichen Prüfungen von Seiten der Eltern und der Behörden an manchen Orten geklagt wird, so wäre dieser Besuch wohl noch schwächer ohne die damit verbundenen Ausstellungen. Gewinnen sie ja doch ohne Zweifel an Anziehungskraft, wenn nicht bloß das Ohr des Besuchenden, sondern auch das Auge desselben Beschäftigung findet. Ferner ist es allbekannt, wie leicht manche Eltern geneigt sind, wenn ihre Söhne nicht unter den ersten einer Classe sitzen, wenn sie vielleicht gar den Schwanz der Classe bilden helfen, dies einer Parteilichkeit der Lehrer zur Last zu legen, indem sie nur schwer sich von der Ueberzeugung lossagen, daß ihre Söhne zu den gescheidesten und talentvollsten ihres Alters gehören.

Hier aber, bei diesen Ausstellungen, ist jedem Vater Gelegenheit gegeben, seines Sohnes Leistungen mit denen seiner Mitschüler durch eigene Anschauung zu vergleichen, und so eine Lücke in der Beurtheilung seines Sohnes auszufüllen, die so lange unausgefüllt bleiben muß, als der Vater den Sohn nur immer für sich allein und ohne vergleichenden Maßstab betrachtet. Diese Wirkung wird natürlich die Ausstellung um so sicherer haben, je selbständiger die Arbeiten gefertigt sind, welche der Schüler vorlegt, und je mehr sich der Lehrer bei der Location der Schüler der vollsten Unpartei-

lichkeit befleißigt hat. Endlich kann der Lehrer, wenn er von einzelnen Eltern darüber angegriffen werden sollte, daß er den Sohn ungerechter Weise zurücksetze oder daß er andere Kinder parteiisch bevorzuge, dieselben direct auf solche Ausstellungen und die damit verbundenen öffentlichen Prüfungen hinweisen, durch welche sie sich, wenn sie sich bemüht hätten, dabei zu erscheinen, am besten selbst von der Grundlosigkeit ihres Verdachtes hätten überzeugen können.

Wenn somit Localausstellungen von Schülerarbeiten nicht bloß keinen Tadel verdienen, sondern vielmehr zu empfehlen sind, so wird wohl ein anderes Urtheil gefällt werden müßen in Betreff der Centralausstellungen einer Provinz oder eines ganzen Landes. Während jene seit lange in Uebung waren, sind diese erst ein Product der neuesten Zeit. Zuerst wurden sie versucht bei den Fortbildungsschulen (s. d. Art. in Württemberg*), und zwar in Betreff des Zeichnens und Modellirens. Dann wurde auch die Ausstellung von Heften aus den Fächern des Rechnens, der Aufsätze, der Buchführung und der Geometrie damit verbunden. Das Beispiel fand — infolge der Stiftung eines ungenannten wohlhabenden Schulfreundes — bald Nachahmung bei den Volksschulen sowohl in der ersten als in der zweiten Richtung, und wurde bei der letzten Ausstellung der Fortbildungsschulen auch auf die Real- und Lateinschulen des Landes ausgedehnt; ja selbst die evangelischen Seminare betheiligten sich dabei. Die Mittelschulen lieferten zunächst nur Arbeiten im Zeichnen in Verbindung mit dem Modelliren; im Ausstellen sonstiger schriftlichen Arbeiten zeigten sich nur einzelne schwache Versuche. Es handelt sich also hier um etwas neues, das einzelne Stimmen in unsere Schulanstalten einführen wollen, und die Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit desselben verdient daher die ernstlichste Prüfung.

Da eine Ausstellung von Zeichen- und Modellirarbeiten einen wesentlich andern Charakter trägt als eine solche von den übrigen Schularbeiten, so werden wir diese Prüfung am gerechtesten und billigsten vornehmen, wenn wir beide Ausstellungsarten gesondert betrachten.

Die Fortbildungsschulen waren es zunächst, welche eine Ausstellung der ersteren Art ins Leben riefen. Die leitende Idee war, bei einer noch jungen Anstalt durch Zusammenstellung der Leistungen verschiedener Schulen einerseits das Publicum über den Zweck dieser Gattung von Schulen und ihre Resultate ins Klare zu setzen, andererseits den Lehrern bei der Neuheit der Sache über das Ziel, welches erreicht werden solle, und über die Wege, welche an verschiedenen Orten zu dessen Erreichung eingeschlagen worden, Aufschluß zu geben und das, was sie selbst erstreben sollen, durch vergleichende Kritik zum Bewußtsein zu bringen.

Es ist nicht zu läugnen, daß diese Ausstellungen vielfache schöne Früchte getragen haben. Das Publicum nahm regen Antheil an der Sache; selbst aus weiter Ferne strömten Betheiligte und Nichtbetheiligte herbei, um sich die Ausstellung anzusehen und an den reichen und zum Theil überraschenden Resultaten sich zu erfreuen. Auch die Lehrer selbst, denen der Besuch der Residenz zur Einsichtnahme durch die Liberalität der württembergischen Regierung erleichtert worden war, fanden sich dadurch in ihrem Streben nach möglichst praktischen, dem Zwecke der Fortbildungsschulen, welcher auf Förderung der Gewerbe gerichtet ist, dienenden Leistungen wesentlich gefördert. Auch manches verborgene Talent, das vielleicht ohne diesen Anlaß in irgend einem Winkel des Landes verkümmert wäre, konnte auf dem eingeschlagenen Wege ans Licht gezogen und an den rechten Platz gestellt werden, wenn gleich das letztere auch durch die periodisch ausgesendeten Visitatoren hätte erreicht werden können.

Soweit also war der Gedanke solcher Ausstellungen ein sehr glücklicher, und er wird daher auch in dieser Form ohne Zweifel nicht mehr untergehen. Ausstellungen

*) Ob auch andere Länder dem hier gegebenen Beispiele folgten, ist mir nicht bekannt.

im Gebiete des Zeichnens und Modellirens werden sich periodisch auch in Zukunft wiederholen.

Aber auch hier schon zeigte sich die Kehrseite der neugeprägten Münze nicht ganz so glänzend, wie ihre Vorderseite. Die Anstalten, welche hier in einen Wettkampf mit einander treten, haben im allgemeinen zwar gleiche Zwecke, nämlich zur Förderung des Gewerbewesens, an welches die fortschreitende Technik und der immer mehr sich bildende Geschmack des Publicums mit jedem Jahre größere Ansprüche machen, die geistige Kraft des angehenden Gewerbetreibenden zu entwickeln, zu heben und zu kräftigen. Aber die Mittel dazu sind an den verschiedenen Anstalten höchst verschieden. Neben großen Anstalten, welche mit einer reichen Lehrerzahl ausgerüstet sind, insbesondere einen oder mehrere, ganz speciell für ihren Beruf gebildete Zeichenlehrer besitzen, und bei denen sich eine Anzahl von Schülern, besonders aus dem Gebiete der Baugewerbe einfindet, die im Winter weniger beschäftigt, 5—6 Monate hindurch je nach der Gunst oder Ungunst der Witterung Tag für Tag von Morgens bis Abends sich dem Zeichnen widmen können, findet sich eine überwiegende Anzahl kleiner Schulen, bei welchen die ganze Last der Arbeit auf den Schultern von 2—3 Lehrern ruht, von denen einer etwa neben seinem Hauptberufe noch das Zeichnen treibt und bei denen nur wenige Abendstunden der Woche, sowie einige Stunden des Sonntags den Schularbeiten gewidmet werden können. Dem betrachtenden Publicum aber fehlt der Maßstab der Vergleichung; es urtheilt nur nach dem, was vorliegt, und wird daher kaum anders können, als die weniger leistenden Schulen ungerecht verurtheilen, selbst wenn ihre Leistungen relativ sehr gut sein sollten; absolut müßen sie ja doch geringer sein. Wenn nun noch dazu kommt, daß auch solche Schulen den Namen Fortbildungsschulen tragen, welche eigentlich Fach- und Berufsschulen sind, bei denen also Zeichnen, Malen, Modelliren zum Berufe der Schüler und zu ihrem Hauptsache gehören, weil sie Maler und Bildschnitzer werden wollen, während bei jenen, da sie Schreiner, Conditoren, Zimmerleute, Mechaniker u. s. w. werden wollen, die Kunst der bildlichen Darstellung nur als Hülfsfach dienen soll, so wird vollends der Standpunct ganz verrückt, den derjenige einnehmen sollte, der ein richtiges Urtheil über die Ausstellung fällen will.

Endlich ist das noch eine gefährliche Klippe, daß mit solchen concurrirenden Ausstellungen Vertheilungen von Preisen verbunden sind, die den hervorragendsten Leistungen zuerkannt und öffentlich bekannt gemacht werden. Die Talente der Schüler sind aber nach verschiedenen Jahren und Orten sehr ungleich vertheilt, und während die eine Schule das Glück hat, zufällig einige hervorragende Talente zu besitzen, hat eine andere sonst gleich tüchtig geleitete nichts einer Auszeichnung würdiges zu liefern vermocht.

Durch alle diese Umstände wird die Stellung derjenigen Lehrer, welche scheinbar in ihren Leistungen andern nachstehen, ihren Gemeinden gegenüber eine höchst schwierige. Mehrere Glieder der Gemeinde haben die Ausstellung besucht, und von ihrem einseitigen Standpunct aus die vom eigenen Orte gelieferten Arbeiten mit den Leistungen anderer verglichen, die öffentliche Prämienliste scheint ihre Schilderungen zu bestätigen, und auch dem tüchtigsten Lehrer wird es nicht immer gelingen, das schiefe Urtheil, das über ihn gefällt wird, durch Darlegung des richtigen Standpunctes auf das gerechte Maß zurückzuführen.

Die hier hervorgehobenen Uebelstände dürften wohl genau ins Auge gefaßt werden; doch es wird wohl auch dem Scharfsinn der Leiter solcher Ausstellungen infolge der gemachten Erfahrungen nach und nach gelingen, dieselben zu beseitigen und dadurch eine Institution zu erhalten und in ihren Wirkungen zu erhöhen, welche im übrigen so geeignet ist, Lehrer und Schüler in ihren Bestrebungen zu fördern und die Gemeinden zu erhöhten Anstrengungen in der Entwicklung der Fortbildungsschulen zu ermuntern. Daß dabei der Maßstab der Industrieausstellungen nicht auf diese Schulausstellungen angewendet werden darf, ist aus dem bisherigen unschwer abzunehmen.

Manche der gerügten Uebelstände finden nun allerdings bei der Ausstellung der Volksschulen, sowie der Real- und Lateinschulen nicht statt. Vor allem ist jede Classe dieser Anstalten, für sich betrachtet, weit mehr homogen als die Fortbildungsschulen, sowohl nach dem zu erreichenden Ziele als nach dem Wege zu diesem Ziele, wenn gleich auch hier die Ausdehnung der beiden letztern Arten von Anstalten über das vierzehnte Jahr hinaus einen wesentlichen Unterschied bedingt gegen diejenigen, welche mit dem bezeichneten Alter abschließen, sowie auch die Zahl der an den einzelnen Anstalten verwendeten Lehrkräfte eine sehr verschiedene ist. Unterscheidet man dies bei der Anordnung der Ausstellung, zugleich mit Berücksichtigung des Unterschiedes zwischen ein- und mehrclassigen Schulen, sowie zwischen solchen, welche einen Mann vom Fache als Lehrer haben, und solchen, bei denen das Zeichnen als Nebenfach einem Lehrer übergeben ist, so wird für die Besucher der Ausstellung keine große Schwierigkeit obwalten, einen richtigen Maßstab für die vergleichende Beurtheilung aufzufinden. Was jedoch oben über die Vertheilung von Preisen bemerkt wurde, findet auch hier seine volle Anwendung, und es hat daher auch mit Recht eine amtlich zusammenberufene Reallehrerversammlung sich mit überwiegender Majorität dahin ausgesprochen, daß wenigstens in den Realschulen keine öffentlichen Preise bei solchen Landesausstellungen vertheilt werden sollen. Dabei ist es nicht ausgeschlossen, daß durch sachverständige Richter die Leistungen der einzelnen Schulen beurtheilt und den betreffenden Lehrern nützliche Winke über ihre Leistungen und über die Methoden, die sie verfolgen, gegeben werden. Dadurch wird der Zweck dieser Ausstellungen erreicht, ohne daß man die Nachtheile derselben mit in den Kauf zu nehmen genöthigt ist.

Außer den bisher besprochenen Zeichnungsausstellungen handelt es sich aber noch weiter um Ausstellungen aus andern Unterrichtsgebieten, Ausstellungen also von Heften aus den Fächern der Mathematik, der deutschen Sprache, des Französischen u. s. w. In der Mathematik sind es natürlich vor allem die Rechenhefte, an welche sich die geometrischen Hefte anschließen — wohl zu unterscheiden von den geometrischen Zeichnungen, welche mehr zur Zeichnungsausstellung gehören. In der deutschen Sprache sind es ebenso selbstverständlich die Aufsatzhefte, welche bei solchen Ausstellungen vorgelegt werden. Bei den Fortbildungsschulen kommen vorzugsweise noch die Arbeiten über Buchführung in den Wurf u. s. w.

Diese letzteren möchten sich von den genannten noch am meisten für den vorliegenden Zweck eignen. Ihnen liegt ein bestimmter Schematismus zu Grunde, und die Form ist es vor allem, welche sich der Schüler hier aneignen soll. Der Lehrer giebt sie ihm, und er hat seine Aufgabe gelöst, wenn der Schüler sich diese Form zu eigen gemacht hat. Es ist also hier ein gewißes Aeußerliches, worauf das Wesen des Ganzen beruht, und ebendaher ist dieser Stoff auch geeignet zu äußerlicher Production. Ganz anders aber steht die Sache in den übrigen genannten Unterrichtszweigen. Hier liegt die wahre Leistung des Lehrers und der wahre Gewinn des Schülers nicht in den angesammelten Heften. Zwar kann man nach Goethes bekanntem, an dieser Stelle wohl jedem von selbst einfallendem Ausspruche, was man schwarz auf weiß besitzt, getrost nach Hause tragen. Aber eigentlichen Werth bekommt der aufgespeicherte Vorrath erst dann, wenn er aus dem Hefte in den Kopf übergegangen ist und sich in Saft und Kraft für die geistige Ernährung verwandelt hat.

Aller Unterricht in solchen Fächern ist seiner Natur nach ein innerlicher, das errungene Wissen ist nur dann von Werth, wenn es zu einer geistigen Kraft sich veredelt hat, welche die Leistungsfähigkeiten des Schülers erhöht. Wie soll aber dies aus den vorliegenden Heften ermittelt werden? Höchstens erkennt man aus ihnen den Lehrgang des Lehrers, und etwa die Pünctlichkeit und Reinlichkeit des Schülers. Ob er aber rechnen kann, ob er Geometrie versteht, ob er selbständig über einen Gegenstand aus der Bildungssphäre, in der er lebt, einen Aufsatz ausarbeiten kann, das würde man erst abnehmen können, wenn man die Entstehungsweise der Hefte auf das

Genaueste kennen würde. Wie sollte aber letzteres sich ermöglichen lassen? Wie viel näher liegt vielmehr die Gefahr, daß der Schüler veranlaßt wird, seine Hefte wieder und wieder abzuschreiben, bis sie einen angenehmen Eindruck machen, die Correcturen des Lehrers in sie so aufzunehmen, daß sie nicht mehr als Correcturen, sondern als eigene Arbeit erscheinen und so ein Product zu Tage zu fördern, an welchem das Beste das ist, was ihm der Lehrer aus seinem Geiste eingehaucht hat, welches aber von den eigenen wahren Arbeiten des Schülers himmelweit entfernt ist!

Aber nicht bloß darin liegt das Gefährliche von Centralausstellungen in diesem Gebiete, daß Lehrer und Schüler schwer sich vor Täuschungen zu hüten im Stande sind, eine weitere, ebenfalls nicht unbedeutende Gefahr besteht darin, daß der Lehrplan mehr oder weniger in der Schule verrückt wird. Das Beste, das die Schule leistet, die innere Ausbildung des Schülers, seine wahre geistige Errungenschaft, nämlich die geistige Kraft läßt sich nicht ausstellen. Der Lehrer aber, der seine Schule nicht ärmer an Ausstattungsmaterial erscheinen lassen will, als andere Schulen, wird mehr oder weniger den Schwerpunct seines Unterrichts auf das Aeußerliche, in das Auge Fallende hinrücken, und eben die Cultivirung dieses Aeußerlichen wird so viele der schönsten Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen, daß nothwendig die wahre Frucht des Unterrichts, die innerliche Ausbildung des Schülers, Noth leiden muß.

Zu den früher bei den Zeichenausstellungen als Kehrseite der glänzenden Münze aufgezählten Nachtheilen, die selbstverständlich auch hier in vollster Ausdehnung ihre Anwendung finden, kommen daher in dem zuletzt besprochenen Ausstellungsgebiete noch Gefahren, die den ganzen Standpunct, den die Schule einnehmen soll, zu verrücken, und dem Geiste, der in ihr heimisch werden soll, dem Geiste der humanen Bildung, den naturgemäßen Boden, auf dem er sich allein frei bewegen kann, zu entziehen drohen.

Halten wir daher bei aller Geneigtheit, auch die Schule an die Oeffentlichkeit treten zu lassen, doch diese Art von Oeffentlichkeit, welche nur äußerlich macht, was seiner Natur nach etwas rein innerliches ist, von unsern Schulen ferne, so lange dies in unsern Kräften steht, und kämpfen wir dagegen mit aller Treue der Ueberzeugung!*)

Nagel.

Schulberichte. (Vgl. die Artikel Director, Amtsinstruction.) Unter Schulberichten verstehen wir nicht im allgemeinen Berichte, wie sie über Schulangelegenheiten überhaupt erstattet werden. Diese können ebenso manchfaltig sein, als die genannten Angelegenheiten selbst, und es lassen sich daher weder allgemeine Beschreibungen noch Vorschriften darüber geben, außer sofern deren Gegenstand nur die äußere Form ihrer Auffassung beträfe. Ueber diesen letzteren Punct aber sich in eine Darstellung einzulassen, kann nicht der Zweck dieser Blätter sein. Wir meinen auch diejenigen Schulberichte nicht, welche über bestimmte Gegenstände des Schulwesens periodisch erstattet werden müßen, wie z. B. über die statistischen Verhältnisse einer Anstalt in Württemberg je auf den 1. März jedes Jahres Berichte vorgeschrieben sind. Solche Berichte müßen nach der Natur der Sache jedesmal dem Inhalte nach verschieden sein, was aber ihre Form und ihren Zweck betrifft, so ist darüber an demjenigen Orte zu handeln, an welchem der Gegenstand des Berichts, also z. B. in dem angenommenen Fall die Statistik besprochen wird.

Vielmehr haben wir es hier mit denjenigen Berichten zu thun, welche nach Ablauf einer gewißen Zeit, in der Regel eines Schuljahrs, über den gesammten Zustand einer Lehranstalt an die vorgesetzte Behörde erstattet und daher Zustandsberichte oder auch Hauptberichte, zum Unterschiede von den gewöhnlichen Berichten untergeordneter Art mit

*) Vgl. die über den obigen Gegenstand geführte Polemik, namentlich: W. Barth „Patriotische Gedanken über die erste Volksschulausstellung in Stuttgart," Ulm 1861. Dagegen: Eisenlohr „Sendschreiben an Herrn Diak. Barth." 1861. D. Red.

speciellem Inhalt, oder Rechenschaftsberichte mit Beziehung auf die dem Berichterstatter obliegende Verantwortlichkeit, oder Verwaltungsberichte,*) weil es sich dabei von der Thätigkeit öffentlicher Diener handelt, die eine wesentlich administrative Seite hat, benannt werden. Unter diesen Ausdrücken wird die Benennung „Hauptbericht" am ehesten zu billigen sein, weil sie das Verhältnis des Berichts zu den übrigen kurz und bestimmt bezeichnet, ohne, wie dies bei den anderen Benennungen der Fall ist, einen Theil des Inhalts zur Bezeichnung zu benützen, wodurch doch keine vollständige Anschauung der Sache erzielt wird.

Solche Hauptberichte nun, welche sich die höheren Behörden in allen Zweigen des öffentlichen Dienstes von den untergeordneten erstatten lassen, und die je nach der Art des Amtes bald mehr mit Zahlen und Größen, bald mehr mit Personen und Zuständen sich befassen, darin aber alle übereinkommen, daß sie die Ergebnisse einer längeren Zeit übersichtlich zusammenstellen und charakterisiren, sind in allen wohlorganisirten Staaten auch für Schulen aller Art vorgeschrieben. Wenn nun diese Hauptberichte aus Schulen Uebersichten über die Ergebnisse einer längeren Zeit sind, so werden denselben gewiße Theile, die auf allen Gebieten des Schullebens wiederkehren, gemeinsam sein, andererseits werden sie von einander abweichen, je nachdem der Zeitraum, welchen sie übersehen sollen, ein längerer oder kürzerer ist, je nachdem ferner die Anstalt, auf welche der Bericht sich bezieht, eine größere oder kleinere Ausdehnung und Bedeutung im Schulwesen hat, endlich je nachdem der abgelaufene Zeitabschnitt an Bewegungen und Veränderungen auf dem zu beschreibenden Gebiet viel oder wenig Ausbeute gewährt.

Wir werden daher zuerst zu erwägen haben, welches der gemeinsame Inhalt dieser Hauptberichte auf den verschiedenen Gebieten des Schulwesens, die unserer Betrachtung vorliegen, sein wird. Daraus wird sich dann ergeben, wie oft es zweckmäßig erscheinen muß, solche Berichte zu erstatten. Die besonderen Verhältnisse der einzelnen Lehranstalten, um welche es sich handelt, werden hiebei gelegentlich zur Sprache kommen.

Vorerst erhebt sich die Vorfrage, ob es überhaupt nöthig ist, solche Berichte zu erstatten oder welche Verhältnisse die periodische Wiederkehr solcher Berichte begründen. Wären die Schulen völlig autonome Anstalten ohne organischen Zusammenhang mit der übrigen Ordnung des Staatslebens, auf eigenen Füßen stehend, aus eigenen Mitteln gegründet und unterhalten, einen ganz abgeschlossenen Lebenskreis umfassend, so würde jene Vorfrage verneint werden müßen. In dieser Lage befinden sich alle Privatschulen. Die Staatsbehörde wird wohl Notiz von ihnen nehmen und berechtigt sein, durch etwaige Visitationen sich von deren Zustand Kenntnis zu verschaffen. Aber sie kann den Vorständen solcher Anstalten nicht auferlegen, periodisch wiederkehrende Berichte zu erstatten. Wohl aber werden es diese in ihrem Interesse finden, das Publicum, an dessen Vertrauen sie gewiesen sind, von Zeit zu Zeit von ihren Verhältnissen, von dem Zweck ihrer Schulen und deren Leistungen durch ihre Programme und andere Kundgebungen in Kenntnis zu setzen, auch wohl zu ihren Prüfungen Einladungen ergehen zu lassen. Dasselbe Verhältnis fand auch statt bei den meisten Schulen des Mittelalters, den Kloster-, Stifts-, Dom-, Stadtschulen. Diese Schulen waren in unmittelbarer Verbindung mit den Klöstern, Stiftern, Kirchen, Städten, denen sie angehörten. Eine außerhalb dieser Corporationen stehende Behörde, zu welcher sie in dem Verhältnis gestanden hätten, daß sie ihr Rechenschaft schuldig gewesen wären, war nicht vorhanden.**) Wohl interessirte sich der Bischof für dieselbe, wachte auch eifersüchtig über seinem manchmal, namentlich in Städten, angefochtenen Aufsichtsrecht. Jene Schulen selbst aber waren in so engem Zusammenhang mit den Corporationen, die sie gegründet, denselben so zu sagen so einverleibt, daß eine beson-

*) So in Preußen (vgl. Wiese das höhere Schulwesen in Pr. S. 732).

**) Vgl. den Art.: Mittelalterliches Schulwesen.

dere Berichterstattung Luxus gewesen wäre. Ist doch selbst in den württembergischen Klosterschulen bis in den Anfang dieses Jahrhunderts eine solche Berichterstattung nicht verlangt worden, vielmehr beschränkte sich die Kenntnisnahme von den Zuständen dieser Anstalten auf die Visitationen, d. h. auf die in der großen Kirchenordnung von 1559 (S. CLXI) verordnete Superattendenz, „die sollte bei jedem Kloster, so oft es die Nothdurft erheischt und unsere Kirchenräth für nutzlich ansehen, auch unsere Prälaten für sich selbs das begehren werden, gehalten werden." Natürlich; diese Anstalten waren als kirchliche keiner staatlichen Aufsicht unterworfen. An ihrer Spitze stand der Prälat, herzoglicher Rath, Mitglied des Landtags und, wenn er Generalsuperintendent war, auch der Synode, ein hoher Kirchenfürst, welchem solche weltliche Geschäfte und Rechenschaftsberichte an die Kirchenräthe aufzulegen fast gegen den Respect gewesen wäre, daher auch die obengenannte Verordnung über die Superattendenz mit größter Schonung für den Prälaten abgefaßt ist. Es heißt: „es zweifflet uns nit, unsere Prälaten werden von selbs keinen Mangel erscheinen lassen. noch dannocht ihnen zu Hilf und Trost haben wir eine gemeine Superattendenz angestellt." Während daher von dem Rector des Gymnasiums in Stuttgart schon in den Statuten vom J. 1686 verlangt wird, daß er halbjährlich an die Scholarchen umständlich berichte (s. Hirzel, Sammlung der Ges. für die Mittelschule S. XXV), wird dieses Ansinnen an die Vorstände der Klosterschulen, nunmehr Seminarien genannt, erstmals im J. 1818 (a. a. O. S. 699) gestellt, als diese Anstalten nach Aufhebung der alten Kirchenverfassung und Einziehung des Kirchenvermögens im J. 1806 in die bürgerliche Organisation aufgenommen und deren Vorsteher in die Beamtenhierarchie eingereiht waren. *)

Es ergiebt sich aus diesem Beispiele, was wir oben vorangestellt haben, daß nämlich, je freier und unabhängiger von anderweitigen Mächten eine Schulanstalt dasteht, desto weniger von jenen Hauptberichten die Rede ist, daß dagegen diese Hauptberichte in eben dem Verhältnis in den Schulen in Uebung kommen, als dieselben in den Organismus des modernen Staats verflochten werden. Auch die genannten Visitationen, welche an den württembergischen Klosterschulen eingeführt waren, stehen damit nicht im Widerspruch. Denn abgesehen davon, daß dieselben sehr unregelmäßig stattfanden, oft durch eine Reihe von Jahrzehenten unterblieben, hatte das Auftreten der Visitatoren nicht den amtlichen Anstrich unserer Zeit. Die Visitation, die an dem Sitze eines hohen Kirchenfürsten stattfand, der selbst gewohnt war mit einem gewißen Pomp zu visitiren, hatte mehr den Charakter des Besuchs, der mit Festlichkeiten aller Art verbunden war, an welcher die ganze Umgegend Theil nahm. Die Herren Visitatoren, die mit stattlichem Gefolge auftraten, ließen sich behaglich in den für sie bereit gehaltenen Räumlichkeiten des Klosters nieder. Der Prälat aber, dessen Amt und Anstalt die Visitation galt, wurde als der höchst venerable College angesehen und nicht wie ein untergeordneter Beamter, dessen Amtsführung nun einer sorgfältigen Controle unterworfen wird (vgl. Hirzel a. a. O. S. XXXVII Progr. v. Maulbronn v. J. 1859 v. Bäumlein S. 20). Die Berichterstattung hat wesentlich einen bureaukratischen Charakter, die Visitation nicht nothwendig, sie kann auch ein gemüthliches, patriarchalisches Gepräge an sich tragen. Wenn nämlich die Schule nicht eine autonome Anstalt ist, sondern unter der Fürsorge und Aufsicht von anderen verantwortlichen Behörden steht, so müßen diese Behörden von Zeit zu Zeit von den Gesammtverhältnissen der Schule Kenntnis nehmen. Dies kann auf doppelte Weise geschehen, entweder so daß die Behörde selbst durch eigene Einsichtnahme und persönliche Gegenwart von dem Zustand der Schule sich überzeugt (Visitation), oder dadurch, daß sie sich schriftlich

*) Es ist interessant zu bemerken, daß solche Berichte dagegen den Vorständen des Tübinger Stifts sogar vierteljährlich aufgegeben waren schon in der großen Kirchenordnung S. CLXXXII (s. u.). Freilich stand an der Spitze des Stifts kein Prälat, sondern ein major domus und einige Professoren.

Bericht erstatten läßt. Da übrigens diese Behörde immer ein Collegium sein wird und somit auch nicht in corpore bei einer Visitation erscheinen kann, so beschränkt sich der Werth der persönlichen Einsichtnahme auf ein Mitglied oder einen Commissär, welche ihre Berichterstattung im Schoße des Collegiums selbst durch mündlichen Vortrag wohl erläutern und beleben, aber doch die persönliche Theilnahme sämmtlicher Mitglieder des Collegiums nicht ersetzen können. Indessen wird auch abgesehen von der Unzulänglichkeit einer Visitation für die Oberschulbehörde in corpore, doch die Erstattung eines periodischen Hauptberichts nicht entbehrlich. So gewiß es ist, daß eine unmittelbare Anschauung der Personen und Verhältnisse sehr häufig mehr Licht über die Sache verbreitet und entschiedener für die Ordnung der Verhältnisse wirkt, als eine ganze Reihe von Berichten, so darf man doch nicht vergessen, daß die Anschauung des Visitirenden denn doch nur auf eine verhältnismäßig kurze Zeit, auf einige Stunden oder Tage beschränkt ist, und daß hier nicht nur Täuschungen mit unterlaufen, — sondern auch zufällige Umstände und Verhältnisse selbst den scharfsichtigsten Beobachter auf irrige Urtheile leiten können. Außerdem nimmt der Visitator natürlicherweise nur von dem Zustand der Lehranstalt, wie er ihn gerade trifft, Notiz, während der Aufsichtsbehörde daran liegen muß, den Entwicklungsgang der Anstalt in einer längeren Periode vor sich ausgebreitet zu sehen. Der Visitator beobachtet ein acutes πάθος, der Berichterstatter ein chronisches. Um aber über einen acuten Zustand eine richtige Diagnose zu stellen und darnach das Heilverfahren einzurichten, dazu bedarf es der Kenntnis von der chronischen Entwicklung desselben. Eine Anstalt kann einen langsam verlaufenden Entwicklungsproceß durchmachen, in welchem sie dahin siecht, oder erstarkt. Ein Visitator, der dies außer Augen lassen wollte, würde zu einem sehr einseitigen Urtheil gelangen. Er kann eben auch nur auf Grund eines oder mehrerer Berichte hin visitiren. Deshalb wird durch die Visitation der Hauptbericht nicht erspart, er muß vielmehr vorangehen.

So wie nun die Visitation den Hauptbericht voraussetzt, woher es kommt, daß der Visitator mit diesem Bericht in der Hand visitirt, so erhält der schriftliche Bericht eine nothwendige Illustration und Ergänzung durch die Autopsie des Visitators. Beide Momente also, Visitation und Hauptbericht, gehören zusammen, um der Behörde eine möglichst vollständige Einsicht in den geschichtlichen Zustand einer Lehranstalt zu eröffnen (vgl. übrigens den Artikel: Visitation).

Hier haben wir es nun mit dem Hauptbericht zu thun. Nachdem dessen Berechtigung nachgewiesen ist, wenden wir uns zu der Frage, welches denn derjenige Inhalt dieser Hauptberichte sei, der allen den verschiedenen Gebieten des Schulwesens gemeinsam ist. Hier ist nun vorerst zu bemerken, daß dieser Hauptbericht nicht eine Beschreibung der Lehranstalt sein soll, um die es sich handelt. Eine Beschreibung der Lehranstalt nach ihrer Geschichte, Organisation, ihrem Ziel, ihren Grenzen, dem Personal, den ökonomischen, rechtlichen und baulichen Verhältnissen, etwaigen Sammlungen ꝛc. gehört nicht in den Bericht, sondern muß vorausgesetzt werden als der Behörde, an welche man berichtet, vorliegend und bekannt. In Württemberg z. B. bestehen von allen höheren Lehranstalten Grundbeschreibungen, welche über die genannten Puncte Auskunft geben und von welchen Exemplare bei der einzelnen Lehranstalt sowohl als in der Registratur der Oberschulbehörde niedergelegt sind. Unter Voraussetzung einer solchen Beschreibung hat nun der Hauptbericht die Aufgabe, *die Veränderungen sowohl, als die Leistungen eines längeren Zeitabschnittes in einer Uebersicht zusammenzustellen*. Insofern bildet er als fortlaufende Geschichte der Anstalt eine Ergänzung und Fortsetzung der Grundbeschreibung.

Hiernach wäre die nächste Aufgabe des Berichts, die in dem vorliegenden Zeitraum eingetretenen *Veränderungen* anzugeben. Diese Veränderungen hätten zuerst ins Auge zu fassen das Personal, d. h. die Lehrer, die Schüler, die Diener, sodann

Veränderungen, die in den baulichen und ökonomischen Verhältnissen der Anstalt vorgegangen sind. Hier wäre also neben dem Lehrer- und Dienerwechsel auch die Frequenz der Anstalt anzugeben und zwar nicht nach den besonderen Rubriken, die in speciellen statistischen Berichten verlangt werden können, auch nicht mit Berücksichtigung der statistischen Bewegung, welche eine längere Zeit ins Auge faßt, sondern nur im allgemeinen so, daß die Frequenz der einzelnen Classen am Anfang und am Ende des Schuljahrs zusammengestellt und mit der Frequenz des letzten Schuljahrs verglichen wird. Complicirter werden diese statistischen Angaben schon in solchen Berichten, die nicht nur ein Schuljahr zum Gegenstand haben, sondern mehrere zusammenfassen, wie denn in Preußen für manche Provinzen dreijährige Hauptberichte angeordnet sind*), für welche dann auch eingehendere Notizen über die statistische Bewegung nach verschiedenen Gesichtspuncten, betr. das Alter der Ein- und Austretenden, die Heimat, die Confession, die Vorbildung, die Berufskreise, denen die Schüler angehören und sich widmen, verlangt werden. Dies hat alles in Württemberg in abgesonderten statistischen Berichten zu geschehen und die Zusammenstellung und das Ziehen der Resultate scheint doch mehr in den Ressort der Centralbehörde, welche ein größeres Gebiet überschaut und umfaßt, als des jeweiligen Rectors der Anstalt zu gehören. Der letztere kann bloß die Aufgabe haben, das Material zu liefern, dessen Verarbeitung in einen größeren Zusammenhang Aufgabe des statistischen Referenten der höheren Behörde ist. Schon aus diesem Gesichtspuncte vermögen wir für dreijährige Berichte kein günstiges Vorurtheil zu gewinnen. Es muß hier offenbar eine Grenze gezogen werden. Der Hauptbericht muß zwar die ganze Anstalt nach allen ihren Seiten, soweit irgend eine Veränderung eingetreten ist, besprechen und diese Veränderungen hervorheben, aber doch nur, wie der Name es giebt, in der Hauptsache. Sobald eingehendere Untersuchungen und Motivirungen nothwendig werden, ist dies besonderen Berichten vorzubehalten. Ich nehme Beispiele. Es können die baulichen Verhältnisse, die Bestimmungen über die Ferien, der Lectionsplan ꝛc. einer Anstalt eine durchgreifende Veränderung verlangen. Der Berichterstatter wird dies im Hauptbericht nicht umgehen, aber er wird die ausführliche Darstellung der Sache einem besonderen, diesem Gegenstand ausführlich gewidmeten Berichte vorbehalten. Es können die Gesundheitsverhältnisse einer Schule eine besondere Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, die Kurzsichtigkeit der Schüler kann in bedenklicher Weise sich steigern, die Dispensationen vom Turnen sich auffallend mehren. Alles das wird der Hauptbericht aufnehmen. Aber es wird doch darüber in eingehenderer Weise Vortrag erstattet werden müßen, sonst nimmt der Hauptbericht einen Umfang an, welcher seinem Begriffe widerspricht. Dies verlangt auch die Registraturordnung der Centralbehörden. Eine richtige und übersichtliche Abtheilung der Gegenstände, welche zur Erleichterung des Nachsuchens so unerläßlich ist, läßt sich nicht herstellen, wenn alles mögliche dem Centralbericht einverleibt wird. — Die Grenze also, die wir gezogen wissen möchten, wäre die, daß in dem Hauptbericht zwar alle Veränderungen der Lehranstalt in dem Zeitraum, welcher Gegenstand des Berichts ist, in der Hauptsache aufgeführt werden, jedoch hinsichtlich der Begründung und näheren Darstellung auf besondere darüber erstattete Berichte verwiesen wird. Zu diesen Berichten gehören auch die Berichte der übrigen Lehrer, welche der Rector dem Hauptberichte beizulegen hat. Der Hauptbericht wird dadurch nicht überflüssig gemacht, er hat nicht nur manches hervorzuheben und zu erläutern, sondern auch die Ergebnisse zu ziehen und in eine Uebersicht zu bringen. Höchst ungeschickt aber und begriffswidrig wäre es, wollte der Hauptbericht nun auch die Einzelnheiten der beigelegten besondern Berichte wieder aufnehmen und recapituliren. Es ist ja ein wesentliches Moment in dem Begriffe des Hauptberichts, daß er übersichtlich sein soll.

*) Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen. S. 8. 571 und 732.

Außer den thatsächlichen Veränderungen, welche in einem abgelaufenen Zeitraum an einer Anstalt vorgegangen sind, die doch alle mehr oder weniger den äußeren Bestand der Anstalt betreffen, hat der Hauptbericht sich über die Leistungen der Lehranstalt auszusprechen und hiebei also das ins Auge zu fassen, was man sonst die innern Verhältnisse einer Anstalt zu benennen pflegt. Die Leistungen der Anstalt nun sind das Product von 2 Factoren, von den Lehrern und Schülern; diese kann der Bericht übersehen, beurtheilen und schätzen, andere Factoren, die etwa auch bei den Leistungen der Schule mitwirken, z. B. nationale, örtliche, häusliche Verhältnisse der Schüler wird der Bericht, soweit sie sich besonders fühlbar machen, nicht übergehen; indessen sind diese einerseits schwerer zu bemessen, andererseits können sie der Schule, sofern sie dieselben vorfindet, weder als Verdienst noch als Schuld aufgerechnet werden. Der Bericht hat es mit dem zu thun, was die Schule leistet oder versäumt. Zunächst nun zeigen sich die Leistungen der Schule an den Leistungen der Schüler. Wenn die Schule sonst noch Leistungen aufzuweisen hat, wie z. B. wissenschaftliche Arbeiten der Lehrer, so ist das ein Verdienst der einzelnen Personen, welches sie, auch abgesehen von der Anstalt, an der sie Lehrer sind, sich erwerben können. Die Leistungsfähigkeit der Schule wird dadurch noch nicht constatirt; obwohl auch solche Leistungen, namentlich wenn sie sich auf Fragen der Erziehung und des Unterrichts beziehen, nicht allein zum äußern Schmuck der Anstalt gereichen, sondern auch ihr inneres Gedeihen fördern können.

Die Leistungen der Schule aber sind auf 2 Gebieten zu suchen, auf dem intellectuellen und auf dem sittlich-religiösen; es ist die Frage: was wissen die Schüler, was haben sie gelernt, und wie handeln die Schüler, wie sind sie gesinnt? Ein drittes Gebiet, welches man auch hereinziehen könnte, das ästhetische, ist durchaus nicht unwichtig für die Schule. Die Frage nach den Leistungen der Schüler im Zeichnen, in der Musik, im Schreiben, im Vortrag, in den Formen der geselligen Bildung und des Anstands, ist für niedere und höhere Schulen wohl berechtigt. Indessen wird man, was hier zur Sprache kommt, leicht unter die 2 Gebiete des Sittlichen und Intellectuellen vertheilen können, wenn man in den Begriffsbestimmungen nicht gar zu scrupulös ist. Es ist das Gebiet der Lehre und der Zucht (Disciplin), um was es sich hier handelt.

Was nun die Lehre und das Wissen der Schüler anlangt, so liegen hier für den Bericht objective Thatsachen vor in den mündlichen und schriftlichen Prüfungen, von welchen letzteren Proben dem Hauptberichte beizulegen sind. Auf deren Grund wird der Bericht nachzuweisen haben, in wie weit die Anstalt im ganzen und in ihren einzelnen Abtheilungen und Classen das ihr gesteckte Ziel erreicht hat. Einen bestimmten Anhaltspunct gewähren die Zeugnisse, welche den abgehenden Schülern mitgegeben werden konnten, sei es daß diese zu einem praktischen Beruf übergehen oder ihre wissenschaftlichen Studien weiter fortsetzen. An Gymnasien und Realschulen kommen hier besonders in Betracht die Prüfungen beim Abgang auf die Universität oder in die polytechnische Schule, ob diese an dem Orte der Lehranstalt oder in einem Hauptorte des Landes, oder in einer Provinz abgehalten werden. Es muß immerhin als ein günstiges Zeugnis für die Leistungen einer Lehranstalt im Gebiet des Wissens angesehen werden, wenn die für weitere Studien bestimmten Schüler ihren Uebergang auf die Universität oder die polytechnische Schule ohne Anstand bewerkstelligen, wenn die Schüler die Abiturientenprüfung mit Erfolg erstehen. Es ist das doch ein unwidersprechlicher Beweis davon, daß das der Anstalt gesteckte Wissensziel erreicht wird. Dasselbe gilt von den Latein- und Realschulen. Können diese Anstalten ihre Schüler so weit bringen, daß sie in Gymnasien und Oberrealschulen ohne Anstand promovirt werden können, so leisten sie, was sie sollen. In Württemberg bildet bekanntlich für diese Stufe das Landexamen (vgl. d. Art.) einen sehr bedeutenden Grademesser für die Leistungen der Lateinschulen und der parallelen Abtheilungen der Gym-

nasien. Anstalten, welche viele Schüler regelmäßig in die niedern Seminarien abliefern, genießen unter dem Publicum und bei der Behörde einen besonderen Credit. An größeren Anstalten kommen auch die Promotionsprüfungen bei Uebergang von jeder niederern Classe in eine höhere in Betracht. Eine Classe, deren Schüler bei solchen Uebergängen in der Regel schwach erfunden würden, stellte sich ebendamit ein Armutszeugnis aus. Der Hauptbericht nun wird in erster Linie an der Hand dieser Prüfungsergebnisse ein Urtheil darüber abgeben können, in wie weit die Anstalt im ganzen und in ihren einzelnen Theilen das ihr gesteckte Ziel auf dem Gebiete des Wissens erreicht hat. Das Gleiche gilt auch von der Volksschule, mag sie nun mehr oder weniger Classen umfassen, nur mit dem Unterschiede, daß der Kreis des Wissens, welchen die Schüler umfassen, ein viel beschränkterer ist, und selbst innerhalb dieses Kreises bei der großen Zahl der Schüler in den Classen die Beurtheilung eine viel nachsichtigere sein muß, auch das auf die Schule folgende Leben, wenn auch einige Fortbildung noch stattfindet, doch vorzugsweise in praktischer Thätigkeit sich bewegt. Indessen weist doch auch hier die Erfahrung einen großen Unterschied in den Leistungen der Schulen nach, nur können diese nicht so streng wie bei den höheren Schulen bemessen werden, weil die Prüfungen eben Abgangsprüfungen sind und man beim Abgang ins praktische Leben leichter zufrieden gestellt wird, als da, wo der Abgang zugleich Uebergang in eine höhere Sphäre des Lernens in sich schließt.

Indessen sind doch die Leistungen der Schule im Wissen nicht einzig nach den Resultaten der Prüfungen zu bemessen. Eine wesentliche Ergänzung dazu bilden die übrigen Beobachtungen, welche der Berichterstatter über die Schulen anzustellen sich die Mühe nehmen muß. Allen Prüfungen hängt insofern eine gewiße Zufälligkeit**) an, als sie aus dem gesammten Schulleben doch nur einen Moment herausheben, der je nach der Eigenthümlichkeit oder auch der Stimmung sowohl des Prüfenden als auch des Geprüften mehr oder weniger günstig gewählt sein kann. Es kann daher eine einzelne Prüfung sowohl eines Individuums, als auch einer Classe ein Ergebnis liefern, welches dem wirklichen Stand der Kenntnisse nicht entspricht. Man würde also sicherer gehen, wenn man eine Reihe von Prüfungen zu Grunde legen könnte. Da dies aber nicht angeht, so haben die wiederholten Beobachtungen der Vorgesetzten, insbesondere hat die Einsichtnahme der regelmäßigen schriftlichen Arbeiten der Schüler die hier entstehende Lücke auszufüllen. Hierin liegt ein Correctiv für die Zufälligkeiten der Prüfung. Es muß sich durch Zusammenstellung dieser Beobachtungen mit den Prüfungsergebnissen herausstellen, ob die Prüfung das Individuum oder die Classe nicht zu hoch oder zu nieder taxirt hat. Ein sorgfältiger Bericht wird also bei allem Werthe, welchen er den Prüfungen beilegt, doch das Ergebnis über die Wissensstufe der Schüler nicht ohne Beachtung der übrigen Warnehmungen ziehen, welche der Berichterstatter zu machen Gelegenheit hatte.

Ein Bericht hat weiter die Leistungen der Schule auf dem Gebiete der Sittlichkeit ins Auge zu fassen und zu zeigen, in wiefern die Schule nicht bloß unterrichtet und gelehrt, sondern auch erzogen hat. Als der nächste Anhaltspunct ergiebt sich das disciplinarische Verhalten der Schüler. Es wird zunächst gezeigt werden, ob grobe

**) Vgl. Revue de l'instruction publique 1864. Nr. 48. S. 771. Un examen est nécessairement fort superficiel .... Comment concentrer en quelques heures les matières de plusieurs enseignements prolongés chacun pendant plusieurs années, comment se préparer à répondre passablement sur l'immensité des questions, aux quelles ces renseignements donent lieu? Le hazard aura une grande part au succès, comme à la défaite .... c'est alors qu'interviennent ces observateurs qui se rendent compte et qui rendent compte aux candidats de ce que chaque examinateur a l'habitude de se contenter, des questions qu'il affectionne, des réponses qui le disposent favorablement et de la juste dose d'instruction qui suffit pour être reçue etc. Diese Sätze enthalten trotz der unverkennbaren Uebertreibungen und Einseitigkeiten, die darin liegen, doch viel wahres.

Uebertretungen sittlicher Verbote vorgekommen, und wenn dies der Fall ist, werden diese hervorgehoben und charakterisirt werden müßen. Es wird anzugeben sein, wie sich das Benehmen der Schüler verhält zu den Gesetzen und Ordnungen der Schule. Hiebei werden die Versäumnisse, der Privatfleiß, die Aufmerksamkeit der Schüler in den Lehrstunden, ihr Benehmen außer den Lehrstunden und außerhalb der Schule, soweit es der Cognition der Schule unterliegt, das Verhältnis der Schule zu den Familien besprochen werden müßen. Es werden hier Bemerkungen nöthig werden über Strafen und deren Wirkungen, über Prämien, deren Qualität und Vertheilung, ferner in religiöser Beziehung über den Besuch des öffentlichen Gottesdienstes, der Kinderlehre und die Controle darüber, über Schulandachten u. s. w. Doch erfährt man mit all diesem nur die äußerliche Seite der Religiosität und Sittlichkeit. Der Bericht wird sich aber der Aufgabe nicht entziehen können, von dem Aeußern auch in das Innere hinabzusteigen, von der Handlung auf die Gesinnung zu schließen, und das wird namentlich bei größeren geschlossenen und selbständigeren Anstalten, in welchen sich auch eine Anzahl älterer Schüler findet, in dem Bericht ein Urtheil darüber erwartet werden können, welches der Grundton der Anstalt ist. Wenn es nun bei unteren Classen hauptsächlich sich fragen wird, ob unter den Schülern ein Geist der Kindlichkeit und des Vertrauens oder ein scheues und zurückhaltendes Wesen, ob Frische und Lebendigkeit oder ein dumpfes und mechanisches Treiben vorherrscht, so wird in den oberen Classen davon die Rede sein müßen, ob ein ernstes und freies wissenschaftliches Streben vorhanden ist und nicht etwa ein tändelndes Treiben sich eingeschlichen hat oder Examensfurcht den Eifer befleckt, sodann aber ob nicht Frivolität, Blasirtheit, Begehrlichkeit und Uebergriffe zu den Genüssen und Interessen der Erwachsenen Platz gegriffen, in wieweit eine gesunde, naturgemäße, ernste und ideale Entwicklung des jugendlichen Geistes zu rühmen ist. Einzelne hervorragende Thatsachen und Individuen mögen dabei herausgehoben werden.

Wenn aber der Berichterstatter auf diese Weise die Leistungen der Schüler im Wissen an der Hand der Prüfungen und seiner Beobachtungen, das disciplinarische Verhalten und den sittlichen Geist derselben in Gemäßheit der vorliegenden Thatsachen und Warnehmungen darstellt, so sollte dadurch ein anschauliches Bild von dem Werthe der Schule als Lehr- und Erziehungsanstalt gewonnen werden können.

Damit ist aber noch nicht genug gethan. Um das Bild der Anstalt zu vervollständigen, ist auch nachzuweisen, welchen Antheil die Lehrer jeder in seinem Theile an den Leistungen der Schule haben. An dieser Stelle hat der Bericht eine Charakteristik der Lehrer zu geben. Selbstverständlich ist diese in den Berichten, die nur einen kürzeren Zeitraum z. B. ein Jahr umfassen, nicht in jedem Berichte zu wiederholen, sondern nur in soweit zu erneuern, als Modificationen der frühern Urtheile für nöthig erachtet werden. Bei dieser Beurtheilung der Lehrer hat nun der Bericht nicht eigentlich die durch die erstandenen Prüfungen erhobenen Kenntnisse der Lehrer zu beachten, sondern vielmehr das Streben und die Weiterbildung derselben und es ist dabei besonders die literarische Thätigkeit der Lehrer hervorzuheben und zu bemerken, ob sie in dem richtigen Verhältnis zum Berufe derselben als Lehrer und Pädagogen steht. Was den Lehrton, die Lehrgabe und das pädagogische Geschick derselben betrifft, so muß hierauf näher eingegangen werden, da die Prüfungszeugnisse hier keineswegs genügen, vielmehr, weil nur einer kurzen Anschauung entnommen, durchaus keinen Anhaltspunct für die disciplinarische Führung, den consequenten und festen methodischen Gang, das richtige Maß in den Hausaufgaben, überhaupt für die nur in einer längeren Berufsübung hervortretende pädagogische Leitung der Schule an die Hand geben. Hiebei wäre ins Auge zu fassen, auf welchen Wegen der Lehrer sich den Eingang in die jugendlichen Gemüther zu verschaffen und den Widerstand, der ihm in der Schwachheit und im bösen Willen entgegentritt, zu überwinden weiß, ob die Wirkung recht unmittelbar von Herz zu Herzen geht, ein natürlicher Ausfluß von der ganzen gewinnenden oder imponirenden Persönlichkeit des Lehrers, oder ob

mancherlei künstliche, gelindere oder drastische Mittel nothwendig sind, um die erforderlichen Leistungen zu Stande zu bringen. Auch ist auf den Vortrag, das Auftreten und den Lehrton zu achten, ob derselbe der Altersstufe angemessen, faßlich, anständig, würdig und gehalten, kräftig oder milde, lebendig oder schläfrig, geisterweckend oder trivial ist. Endlich ist darauf zu merken, ob der Lehrer im Verkehr mit der Jugend den rechten Takt beobachtet, theils in der Auswahl dessen, was er der betreffenden Altersstufe vorzutragen oder zu übergehen hat, theils in seinen Urtheilen über Verhältnisse, Zustände und Personen, die den Schülern nahe liegen und eine besondere Schonung und Berücksichtigung in Anspruch nehmen.

Eine wichtige und vielfach besprochene Frage ist auch die, ob der Bericht des Vorgesetzten auch das außeramtliche Verhalten der untergebenen Lehrer, die religiöse und sittliche, politische und sociale Stellung desselben zu berühren habe. Die Verordnung der Provincialschul-Colleg. in Berlin v. 6. Aug. 1863 (Wiese a. a. O. S. 733) enthält hierüber nichts, als: es seie in dem Berichte nicht zu verschweigen, wenn ein Lehrer — — die Achtung des Publicums sich nicht zu erwerben oder zu erhalten vermocht haben sollte. In der württemb. Dienstvorschrift für die Vorstände und Lehrerconvente vom 12. Jan. 1867 ist dem Vorstand vorgeschrieben §. 10.: auch auf das außeramtliche Verhalten seiner Angestellten seine Aufmerksamkeit zu richten ꝛc. und nach Umständen der Ministerialabtheilung Anzeige zu machen. Nach §. 33 hat der Vorstand am Ende eines jeden Schuljahrs umfassenden Vortrag zu erstatten über das dienstliche Verhalten und die Leistungen der Lehrer, wobei ausdrücklich auch §. 10 citirt wird. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß auch das außeramtliche Verhalten der Lehrer in den oben berührten Beziehungen für ihren Beruf und ihre Stellung höchst wichtig und deshalb der Vorstand verpflichtet ist, darauf zu achten. Ob er aber nach obigen Rubriken etwa regelmäßig Bericht darüber erstatten soll, das ist eine andere Frage. Wir würden damit den vielberufenen Conduitenlisten mit all ihrer Gehässigkeit wieder den Eingang gestatten (s. den Art. Zeugnisse). Das Richtige scheint uns darin zu liegen, daß der Bericht auf das außeramtliche Verhalten der Lehrer nur dann sich einzulassen hat, wenn dasselbe eine Richtung nimmt, welche dem Wohle der Anstalt Gefahr bringt und ihren Ordnungen zuwiderläuft. Wann ein solcher Fall eintritt, ist dem Urtheil des Berichterstatters zu überlassen. Dagegen hat der Hauptbericht das Lehrercollegium noch als Ganzes ins Auge zu fassen und das Zusammenwirken der einzelnen Lehrer zu dem gemeinsamen Zwecke der Lehranstalt zu beurtheilen. Hiebei ist vorerst zu beachten, ob unter den einzelnen Lehrern keine Eifersüchteleien, Spannungen, Zerwürfnisse u. dgl. obwalten, welche das Wohl des Ganzen gefährden, ob bei Meinungsverschiedenheiten unter den Collegen sowohl als gegenüber von dem Vorstand die richtigen Grenzen eingehalten und die edleren Formen des Umgangs gewahrt bleiben. Sodann ist hier der Ort zu einer Aeußerung über das Ineinandergreifen der Lehraufgaben in den verschiedenen Classen, ob sie einander gehörig in die Hände arbeiten, ihrem Ziele vorgreifen, oder hinter demselben zurückbleiben. Es wird hier ein Wort am Platze sein über die Zusammenkünfte der Lehrer, sowohl die amtlichen in Conventen, als auch die privaten, sei es daß diese einen mehr geselligen oder auch einen wissenschaftlichen Zweck haben, über gemeinsame Lectüre von Journalen, endlich über die Theilnahme an anderweitigen Lehrervereinen oder Lehrerversammlungen. Endlich wird das Zusammenwirken der Lehrer in pädagogischer Beziehung zu besprechen sein. Bei aller freien Bewegung der Individualität sollte man sich das Zusammenwirken des ganzen Lehrercollegiums denken dürfen als einen wohlzusammenstimmenden Accord, in welchem zwar Ausweichungen aber keine Misklänge vorkommen, scheinbare Dissonanzen aber den Einklang nur um so kräftiger hervorheben, die Wirkung des Ganzen aber eine so wohlthuende und gewinnende wäre, daß sich niemand derselben entziehen könnte. Wiederum sollte man in diesem Zusammenwirken des Collegiums eine einheitliche Macht erblicken dürfen, welche die Anstalt be-

herrscht, die Zuchtlosen meistert, die Widerspenstigen bewältigt, die Schwachen stärkt, die Läßigen belebt und die Strebenden ermuthigt, eine imponirende Macht, welche einen lückenlosen Kreis um die Anstalt zieht, innerhalb dessen sich zwar manche kleinere Kreise bilden, die aber einen gemeinsamen Mittelpunct haben und sich als eins und zusammengehörig erkennen. Wenn dieses ideale Anschauungen sind, so wird der Bericht doch nicht umhin können, zu besprechen, in welchem Verhältnis die Anstalt zu denselben steht, in wiefern sie solche kräftige Wirkungen ausstrahlt und jene wohlgestimmte Harmonie darstellt oder ob etwa jene einheitliche Macht durchbrochen und das schöne Ebenmaß der Theile zerstört wird.

Hiemit glauben wir den Inhalt dieser Hauptberichte im wesentlichen bezeichnet zu haben. Aus einem solchen Berichte wird die Behörde ein vollständiges Bild entnehmen sowohl von den Veränderungen einer Anstalt, als von deren Leistungen in einem bestimmten Zeitraum. Zwar wird der Bericht nur, wenn er größere Anstalten zum Gegenstand hat, sich nach allen angegebenen Richtungen vollständig ausbreiten. Allein im wesentlichen wird derselbe unter den in der Natur der Sache liegenden Modificationen auch bei kleinen Landschulen und bei den Volksschulen den gleichen Inhalt, wenn auch nicht den gleichen Umfang haben. Diese Modificationen rühren her theils von den abweichenden äußern Verhältnissen dieser Schulen, bei welchen z. B. die Versäumnisse eine bedeutende Rolle spielen, theils von der geringeren Zahl der Lehrgegenstände, der Classen, der Lehrer, auch der Schüler und von der einfacheren Organisation solcher kleineren Schulen. Auch macht es einen geringen Unterschied, wer den Bericht erstattet, ob der Pfarrer denselben, wie es bei den Volksschulen der Fall ist, als einen integrirenden Theil in seine Pfarrrelation aufnimmt, oder ob ihn ein Visitator und Schulinspector, oder der Rector einer Realschule oder eines Gymnasiums erstattet. Immerhin wird der Hauptbericht des Vorgesetzten der Schule gestützt sein auf den Bericht der einzelnen Lehrer, welche er seinem Berichte als Belege beischließen wird. Für diese Berichte bestehen meist bestimmte Formulare, die übrigens zum Theil antiquirt sind.*)

Die letzte Frage, welche hier noch zu besprechen sein wird, ist die, *wie oft solche Hauptberichte zu erstatten sein mögen*. Die geschichtliche Betrachtung weist hier eine ziemliche Verschiedenheit auf. Die ältesten Vorschriften z. B. über diese Berichterstattung im theolog. Seminar in Tübingen verlangen vierteljährliche Berichte (gr. Kirchenordnung v. 1559 S. CLXXXII). Ob diese Vorschrift von vorne herein pünktlich eingehalten worden ist, scheint mir sehr zweifelhaft. Jetzt werden diese Berichte halbjährlich erstattet. Halbjährliche Schulberichte sind im Königreich Sachsen vorgeschrieben (Kirsch a. a. O. S. 471). Ebenso waren sie verlangt in der Dienstvorschrift für die Vorstände der Gymnasien, Lyceen und höheren Realanstalten in Württemberg vom J. 1844. §. 28. Der halbjährliche Bericht wurde indessen bald auf einen jährlichen reducirt. Nach der Dienstvorschrift vom J. 1867 sind diese Zustandsberichte am Schlusse eines jeden Schuljahrs zu erstatten §. 33. In Preußen werden in einigen Provinzen sowohl von den Volksschulen (Kirsch, Volksschulrecht II, S. 471) als auch von den höheren Lehranstalten (Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen S. 571 und 732) nur alle 3 Jahre solche Berichte verlangt. Als der natürlichste

*) In Württemberg haben diese Formulare für die „latein. Schullehrer" folgende Rubriken: 1) Persönliche Verhältnisse des Lehrers. 2) Zahl der Schüler. 3) Lehrstunden, Lehrgegenstände, Lehrbücher und Lehrmethode. 4) Privatfleiß der Schüler. 5) Schulzucht. 6) Schulgeld. 7) Schulbibliothek und Hülfsmittel für den Schulunterricht. 8) Prämien. 9) Visitationen. 10) Ferien. 11) Wünsche des Lehrers. Ganz ähnlich, nur noch ausführlicher sind die Rubriken über die betr. Abschnitte der Pfarrberichte angegeben, vgl. Eisenlohr, Gesetze für die Volksschulen S. 394. Aehnlich in Preußen, Braunschweig, Sachsen-Meiningen, Gotha, wie zu ersehen aus Kirsch, deutsches Volksschulrecht II S. 390 fg., 395, 471. Anderwärts werden diese Notizen in Folge von Frageplänen von den Visitatoren erhoben s. Kirsch a. a. O.

Abschnitt für diesen Zweck erscheint uns der Abschluß eines Schuljahrs, sei es daß dieser an Ostern oder im Herbst statt findet. Es sind hiebei zweierlei Misstände zu vermeiden: der zur Uebersicht vorliegende Abschnitt darf weder zu kurz noch zu lang sein Positiv ausgedrückt muß derselbe einen solchen Zeitraum umfassen, in welchem es der Mühe werth ist, die Veränderungen einer Anstalt zu überblicken, und die Möglichkeit vorliegt, einen Fortschritt oder Rückschritt zu constatiren. Auch darf wohl darauf Rücksicht genommen werden, daß die Lehrer und Vorstände nicht mit unnöthigen Schreibereien überladen werden. Einem vierteljährlichen Bericht nun, der ohnehin keine Basis in den Abschnitten des Schullebens hat, fehlt es an einer irgend nennenswerthen Uebersicht. Die Veränderungen eines Vierteljahrs sind natürlich im Durchschnitt genommen gegenüber von denen eines Halbjahrs oder Jahrs weniger an Zahl und Bedeutung und es verlohnt sich nicht der Mühe, dieselben oft zur höheren Kenntnis zu bringen. Was aber die Leistungen und Fortschritte betrifft, so giebt doch ein Vierteljahr eine sehr mangelhafte Uebersicht und es kann von einem sicheren Ergebnis nicht mehr die Rede sein; auch fehlt der Anhaltspunct der Prüfungen, die doch höchstens alle Halbjahre, nicht aber alle Vierteljahre, stattfinden. Vierteljährliche Berichte werden daher unseres Wissens jetzt nirgends mehr verlangt.*) Aber auch die halbjährlichen Intervalle erscheinen zu kurz. Sie lassen sich am ehesten rechtfertigen an großen Anstalten, wo auch in einem halben Jahr das Material mehr anwächst, ebenso an Erziehungsanstalten und Alumnaten, an welchen wiederum, weil das ganze Erziehungsgeschäft der Anstalt obliegt, ein reicheres Material sich sammelt, endlich da wo der Eintritt und Austritt aus der Schule zweimal im Jahre erfolgt. Aber der Fortschritt im Wissen und in der ganzen geistigen Entwicklung der Schüler ist doch augenfälliger, einleuchtender und interessanter in einem Jahr als in einem Halbjahr. Der Ueberblick über die Leistungen der Lehrer ist sicherer und zugleich ihre Bewegung freier, der Spielraum, den sie haben, größer in dem genannten längeren Zeitraum als in einem kürzeren. Es sollte aber doch wohl der Bericht zusammenfallen mit einem bedeutenden Abschnitt im Schulleben, d. h. mit einem Schuljahr.**) Die Semesterrechnung paßt für die wenigsten unserer Mittelschulen und somit scheint auch die Normalzeit für den Bericht die eines Jahres und zwar eines Schuljahres zu sein, der Abschnitt, in welchem die Schulen in Schülern und Lehrgegenständen sich erneuert. — Es könnte aber die Frage sein, ob nicht vielleicht ein längerer, etwa wie in einigen preußischen Provinzen, ein dreijähriger Zeitraum für die Schulberichte festzusetzen wäre? Es wäre den Lehrern und Vorstehern die alljährlich wiederkehrende Sorge der Berichterstattung benommen und auf eine nur alle 3 Jahre sich wiederholende reducirt. In 9 Jahren dürften statt neun nur drei Berichte gemacht werden. Auch erscheint der Ueberblick über die Veränderungen und Leistungen eines dreijährigen Zeitraums ergiebiger und lohnender, als die Anschauung nur einjährigen Schullebens. Uns will es aber bedünken, daß die im 3. Jahre sich einstellende Mühe zumal an größeren Anstalten den Berichterstatter dann auf einmal in unverhältnismäßiger Weise in Anspruch nimmt und daß er leichter arbeitet, wenn er dreimal absetzen kann, als wenn nun die dreimalige Arbeit auf einen Punct sich anhäuft und er in einem Acte die Arbeit bewältigen soll, die sich ihm sonst

*) Es sei gestattet, auf ein Wort Schleiermachers hinzuweisen. Er spricht in einem Briefe an seinen in Göttingen studirenden Stiefsohn davon, daß er edel und trefflich werden solle und fährt fort: „Diese innere Operation läßt sich nicht belauschen, sondern wird durch ein solches Bestreben nur gestört, wie das Brod niemals gar werden kann, wenn man es, während es backt, alle Augenblicke aus dem Ofen zieht und besieht oder gar zur Probe anschneidet" (aus Schleierm. Leben in Briefen II, S. 424). Ein treffendes Wort, welches wohl auch auf gehäufte Prüfungen und Berichterstattungen anzuwenden ist.

**) In manchen größeren Anstalten ist das Schuljahr nicht einmal durch längere Ferien in zwei gleichmäßige Hälften getheilt.

auf 3 Acte vertheilte. Was aber die Ergiebigkeit betrifft, die in dem Ueberblick über einen größeren Zeitraum liegt, so beweist dies doch zu viel. Der Ueberblick über einen noch größeren Zeitraum wäre noch ergiebiger. Die übersichtliche Zusammenstellung längerer Zeitabschnitte in der Entwicklung einer Lehranstalt scheint uns doch mehr Gegenstand einer besonderen Arbeit zu sein, die am ehesten dem Referenten der Central- oder Provincialbehörde zukommt, oder doch nur außerordentlicher Weise diesem oder jenem Vorstand einer Anstalt etwa zugemuthet werden kann. Nicht minder interessant, als eine solche Zusammenstellung mehrerer auf einander folgender Jahrgänge wäre wohl auch die Zusammenstellung mehrer neben einander bestehender Anstalten. Es ist aber augenfällig, daß diese nur der Central- oder Provincialbehörde zufallen kann, nicht dem Vorstande einer einzelnen Anstalt. In Preußen scheint die Einführung dreijähriger Berichte in einzelnen Provinzen ihren Grund darin zu haben, daß seit 1859 das Ministerium von den Provincial-Aufsichtsbehörden nur von 3 zu 3 Jahren einen Verwaltungsbericht über die höheren Schulen verlangt. Dieses Geschäft wird für die Provincialbehörden wesentlich erleichtert, wenn auch die untergeordneten Schulvorstände nur von 3 zu 3 Jahren berichten (s. Wiese a. a. O. S. 8). Was aber die Hauptsache ist, so glauben wir, der Hauptbericht sollte erstattet werden mitten aus dem frischen Leben heraus, zu einer Zeit, in der dessen Gestaltungen noch in ungeschwächter Erinnerung vorliegen und die Eindrücke noch kräftig fortwirken. Aber nach 3 Jahren liegt doch das meiste schon mehr in der Ferne, die Eindrücke sind matter geworden, die Erinnerungen abgeblaßt, das Detail verschwimmt ins Allgemeine und je größer die Zahl der Fälle und Individuen ist, mit welchen man zu thun hat, desto mehr steht auch zu befürchten, daß die Warnehmungen und Erfahrungen sich vermengen und verwirren.

Hirzel.

Schulbezirk (Schulsprengel, Schulgemeinde), Central-, Kreis-, Provincial-, Districts-, Localschulen.

Schulbezirk (Schulsprengel, Schuldistrict) ist ein räumlich begrenzter Bezirk, für welchen eine eigene Volksschule (Ortsschule) besteht. *) Die Gesammtheit der zu demselben gehörenden Bewohner (der Eingeschulten oder Schulinteressenten) bildet die Schulgemeinde (Schulgenossenschaft, Schulsocietät, Schulacht) oder den Schulverband, — so jedoch, daß die Angehörigkeit zur Schulgemeinde nach der geschichtlichen Entwicklung in Deutschland in der Regel durch den gleichen Confessionsstand bedingt ist. Zur Vertretung der Schulgemeinden, auch in vermögensrechtlicher Beziehung, sind (fast überall) Schulvorstände eingesetzt.

Die Bildung und Begrenzung der Schulbezirke hat gemeiniglich auf den Vorschlag der betr. geistlichen und weltlichen Behörden — nach Vernehmung der Betheiligten — von der geistlichen Landesregierung zu erfolgen. Abänderungen bestehender Schulverbände wird man ohne vorgängige Vernehmung der Interessenten und gegen deren Willen nur aus sehr erheblichen Gründen verfügen dürfen. Die Größe oder der Umfang eines Schulbezirks hängt von örtlichen Verhältnissen ab; weder das Parochialverhältnis, noch der (politische) Gemeindeverband, noch der Heimatsbezirk allein können darüber entscheiden, so wichtig auch die Beachtung der Grenzen namentlich der Orts- und der Kirchengemeinde dabei ist. Vor allem ist zu berücksichtigen, daß der Schulverband kräftig genug sein müße, die erforderlichen Geldmittel zum Unterhalte der Schuleinrichtung zu beschaffen, — daß der Schulweg für die Kinder passirbar sei, — und daß kein Haus von der Schule zu weit entfernt liege. Als die höchste Entfernung,

*) In manchen Ländern versteht man unter Schulbezirk die Gesammtheit aller der Schulen, welche von einem Schulinspector (Bezirks-, Districts-, Kreisschulinspector) visitirt, bezw. von einer (Bezirks- 2c.) Schulcommission beaufsichtigt werden.

Unter Districten versteht man auch wohl die einzelnen Bestandtheile einer Gesammtschulgemeinde; und spricht in diesem Sinne von Districts- (Neben)schulen im Gegensatze zur Hauptschule des Kirchspiels.

welche hiebei gestattet werden könne, hat man in einigen Ländern ½ Stunde, in anderen ¾, in anderen 1 Stunde angenommen, und dabei theils gefordert, daß jedes, auch einzelnstehende bewohnte Haus, auch wenn keine schulpflichtigen Kinder zur Zeit darin sind, einem Schulbezirke beigelegt werden solle, — theils die Nichtbeilegung eines solchen, bezw. die Nichtangehörigkeit eines Landeseinwohners für seine Person zu einem Schulverbande im Einzelfalle offen gelassen. — In (größeren) Städten bestehen entweder mehrere Schulgemeinden nebeneinander, welche mit den einzelnen Parochieen oder Gemeindedistricten zusammenfallen; — oder die gesammte Stadt wird als ein Schulbezirk angesehen, für welchen eine gemeinsame Schulanstalt (Centralschule*) oder mehrere Einzel- (Local-)schulen — mit oder ohne Beschränkung der Auswahl — zugleich meistens mit einer Armen- oder Freischule bestehen. Die Vereinigung mehrerer Parochialschulen zu einer Gesammtschule hat das gegen sich, daß eine solche Schule mehr oder weniger dem kirchlichen Organismus entzogen und der erziehliche Einfluß derselben (bei der großen Masse der Kinder und der meist großen Zahl von Classen und Lehrern) wesentlich gehemmt wird. Indessen ist die Errichtung von Centralschulen nicht selten durch die äußere Nothwendigkeit geboten und bietet doch auch wieder, namentlich rücksichtlich des Unterrichts, erhebliche Vortheile dar. Soweit es thunlich ist, sollte man die Parochialschulen in Städten pflegen und durch Entwicklung derselben zu (mehreren) gehobenen Bürgerschulen eine Gesammtschule unnöthig machen; — wo das aber nicht geschehen kann, durch mehrere Gattungen von Schulen dem verschiedenartigen Bedürfnisse der städtischen Bevölkerung zu genügen suchen. In letzterer Beziehung würde es sich etwa empfehlen, „neben den Gemeindeschulen höhere Anstalten für einen größeren Bezirk als Bezirksschulen zu gründen, deren Dotation aus Staatsmitteln oder aus der Provinz- oder Kreiskasse beschafft werden könnte und deren Einrichtung um so leichter herzustellen wäre, wenn die unvollständige Bürgerschule einer passend gelegenen kleinen Stadt zu einer vollständigen erhoben und zur Bezirksschule erklärt würde." Am einfachsten würde oft so geholfen werden können, daß die Bürgerschule auf der untersten und mittelsten Stufe mit der Volksschule in gemeinschaftlichen Classen vereinigt bliebe und erst nach oben hin sich abzweigte.

Gemeinden mit nur geringer Schülerzahl wird man gut thun, wo möglich mit einer Nachbargemeinde zu einem Schulverbande zu vereinigen, und für die mehreren Ortschaften — thunlichst in der Mitte derselben — eine (gemeinsame) Vereins- (Bezirks-Societäts-) schule zu gründen. Man gewinnt dabei, von anderen Vortheilen für die allgemeine Schulverwaltung abgesehen, ein Zusammenwirken bisher getheilter Gemeindekräfte für eine angemessene Dotirung der Schule und insbesondere der Lehrerstelle, und eine wohlorganisirte Schulanstalt, deren Vorzüge allen Kindern gemeinsam zu gute kommen. So lange freilich eine — auch nur kleine — Gemeinde die zum ordnungsmäßigen Unterhalte ihrer Schule erforderlichen Kosten zu beschaffen vermag, wird man ihr ihre Selbständigkeit nicht entziehen dürfen. Zu diesen Kosten, zu deren Bestreitung die Schulgemeinde (soweit nicht Dritte dazu rechtlich verbunden oder im Stande sind) sich für verpflichtet zu erachten hat, sind außer einem hinreichenden Gehalte nebst Wohnung für den Lehrer ausreichende Räume behufs des Unterrichts nebst den zum Zwecke des Unterrichts erforderlichen Einrichtungen und Utensilien, sowie das zur Heizung des Schullocals nöthige Brennmaterial zu rechnen. Würde eine Gemeinde diese Mittel zu beschaffen nicht im Stande sein, so würde die Einziehung der Schulstelle und die Verbindung mit einem benachbarten Schulverbande verfügt und nöthigenfalls damit die Anordnung eines Schulgehülfen zur Ertheilung des Unterrichts am

*) In einem anderen Sinne ist das Wort genommen, wenn eine für ein ganzes Land bestimmte, etwa in der Hauptstadt errichtete Anstalt, z. B. eine Kunstschule, eine Bauakademie u. s. f. Centralschule genannt wird. D. Red.

beigelegten Orte verbunden werden können. Zu letzterem Zwecke würde in dem beigelegten Orte die Herrichtung eines Unterrichtslocals erforderlich sein.

Kein Schulverband wird die Aufnahme der ihm zugewiesenen Schulinteressenten ablehnen dürfen; doch versteht es sich von selbst, daß letztere in Ermanglung einer gütlichen Vereinbarung zu den Lasten des combinirten Schulverbandes mindestens so viel beizutragen haben, daß dadurch die aus der Vereinigung entstehende Vermehrung der Schullasten vollständig gedeckt wird.

Eine Theilung des Schulverbandes, bezw. der Schullasten und des Schulvermögens wird in einzelnen Fällen dann erforderlich werden, wenn die Zahl der Schulkinder über das in den verschiedenen Ländern verschieden festgestellte Maximum (je 60, 80, 100, 120, 200 ꝛc. Kinder für eine Schulstelle) hinauswächst und durch Beiordnung eines Schulgehülfen oder Errichtung einer 2ten Schullehrerstelle dem Bedürfnisse abzuhelfen unthunlich oder doch nicht räthlich erscheint. Selbstverständlich haben im Falle der Verkleinerung eines Schulbezirks bereits angestellte Lehrer für den dadurch entstehenden Ausfall an ihrer Diensteinnahme, soweit ihnen dieselbe zugesichert ist, eine angemessene Entschädigung zu beanspruchen, welche von demjenigen Schulverbande zu leisten ist, zu dessen Gunsten die neue Einrichtung stattgefunden hat. Beihülfen aus Landesmitteln zur Erleichterung einer solchen Maßregel werden in dem Falle um so willfähriger zu gewähren sein, wo die Abtrennung von Amtswegen durch die Schulbehörde verfügt ist.

Schulinteressenten früherer s. g. Nebenschulen, welche im Laufe der Zeit zu selbständigen öffentlichen Unterrichtsanstalten erhoben sind, werden ordnungsmäßiger Weise nur dann zur Mitunterhaltung der Hauptschule herangezogen werden können, wenn sie Nutzen von derselben haben, oder eine privatrechtliche Verpflichtung zur Beitragsleistung für sie begründet ist.

Andersgläubigen muß es gestattet sein (und ist es wohl überall gestattet), entweder ihre Kinder — gegen Entrichtung des bestehenden Schulgeldes — in die Volksschule ihres Orts, oder in eine benachbarte Schule ihrer Confession, bezw. Religion zu schicken; — oder bei Bildung eines besonderen Schulverbandes eine eigene Schule zu errichten. Letzteres wird wie bei dem Vorhandensein zweier Confessionen, ebenso auch bei dem Vorhandensein zweier Sprachen als das Erwünschtere anzusehen sein; Simultan- und utraquistische Schulen sind eine Quelle vieler Widerwärtigkeiten.

Bei der Eintheilung der Schulen in Orts-, Kreis-, Bezirks- und Provincialschulen unter Orts-, Kreis- ꝛc. Schulbehörden wird die Volksschule fast lediglich nur von der ersten Bezeichnung getroffen, während unter die übrigen Kategorien die höheren Bürgerschulen, Gymnasien, Seminare, Taubstummen- und dergleichen Unterrichtsanstalten zu rechnen sein werden.

Schulbibliotheken. Im Folgenden sollen die Grundsätze über Einrichtung, Verwaltung und Benützung der Schulbibliotheken*) dargelegt werden. Der Natur der Sache nach sind diese Grundsätze für die verschiedenen Arten und Stufen der Unterrichtsanstalten, welche das vorliegende Werk im Auge hat, im wesentlichen dieselben. Die speciellen Eigenthümlichkeiten und Bedürfnisse der verschiedenen Schulen werden am betreffenden Ort ihre Berücksichtigung finden. Zur Einrichtung einer Bibliothek gehört die Aufstellung, Katalogisirung und Bezeichnung (Designation) der Bücher, die ihren Bestand ausmachen. Die neuere Zeit hat in der baulichen Einrichtung, der Vertheilung und Ausstattung der Räume u. s. w. wie bei andern öffentlichen Gebäuden so auch bei Bibliotheken bedeutende Fortschritte selbst gegenüber von einer nicht sehr fernen Vergangenheit aufzuweisen, wie es uns denn jetzt als Fabel klingen will, daß man noch vor 50 Jahren auf einer gewißen deutschen

*) Die Bedeutung und der Zweck der Schulbibliothek im allgemeinen nach ihrer Stellung im Organismus der Lehrmittel ist unter diesem Artikel Band IV. S. 284 f. nachgewiesen.

Universitätsbibliothek Winters, auch wenn draußen heller Tag war, die Bücher mit der Laterne suchen mußte. Freilich haben gerade die Schulen, von denen wir hier reden, von den Fortschritten der Neuzeit für ihre Locale nicht alle auf gleiche Weise Gewinn gezogen. Allein gewiße Cardinalforderungen: geräumige Localitäten — und Bibliothekräume können nie groß genug sein — die zugleich trocken und vor Feuersgefahr möglichst gesichert sind, Heizbarkeit, wenigstens des Ausleihe- oder Lesezimmers, wo dafür besondere Räumlichkeiten vorhanden sind, Ausstattung mit hinlänglichem und bequemem Mobiliar, zweckmäßige, reichlich ausreichende Repositorien, um vor allem der Armseligkeit des Hintereinanderstellens der Bücher enthoben zu sein, — diese Forderungen dringen doch mehr und mehr zu allgemeiner Anerkennung durch. Und in der That, wenn sich der Bibliothekar in einem geräumigen, hellen, zweckmäßig eingerichteten Local bewegt, so wird er seinen nicht immer leichten Obliegenheiten gewiß mit mehr Freudigkeit nachkommen als in einer Luft, die seine Nerven peinigt und seine Brust beengt. Seine erste, wichtige Aufgabe ist nun die Aufstellung der Bücher. Was diese betrifft, so wird zwar vielfach die Trennung einer besonderen Schülerbibliothek von der Lehrerbibliothek beliebt; aber einmal läßt sich diese sachlich niemals scharf durchführen, und andererseits ist sie oft der Anlaß zur doppelten Anschaffung desselben Buchs zum Nachtheil des oft knappen Fonds. Auch befindet sich der Büchervorrath einer und derselben Anstalt gewiß am besten in einer und derselben Hand; ein Vortheil, der eben auch infolge jener Trennung manchmal preisgegeben wird.*) Um nun von andern Arten der Aufstellung zu schweigen, so stehen sich hier hauptsächlich zwei Methoden gegenüber, die alphabetische Anordnung durch die ganze Bibliothek hindurch und die Aufstellung nach Wissenschaften, so jedoch, daß innerhalb der einzelnen Wissenschaft die alphabetische Reihenfolge herrscht, welche nur in einzelnen bestimmten Fällen, z. B. bei Bibel- und Classikerausgaben der chronologischen Platz macht. Die Aufstellung nach Wissenschaften (natürlich werden innerhalb derselben noch die drei Formatabtheilungen: 1) Folio, 2) Quart, 3) Octav nebst kleineren Formaten — gemacht) ist entschieden vorzuziehen. Aber es sind hier zwei Hauptfragen zu beantworten: Wie ist die Bibliothek nach Wissenschaften einzutheilen? und: wie sind die neuen Anschaffungen unterzubringen?**) Was nun die erste Frage betrifft, so ist nichts verfehlter als ein auf allgemeine Principien gegründetes, nach den Gesetzen der formalen Logik über Division und Subdivision gegliedertes System der Anordnung bei sämmtlichen Bibliotheken gleichmäßig zu Grunde legen zu wollen. Selbst ein nur für alle Schulbibliotheken vorgeschriebenes System der Anordnung wäre bureaukratische Verirrung (Förstemann S. 10). Der Studienkreis eines Gymnasiums, einer Realschule z. B. ist zum voraus und wohl noch auf lange hinein ein scharf bestimmter und fest begrenzter, und an diesen wird im großen und ganzen, wenn auch eine vernünftige Freiheit sich vorbehaltend, die Verwaltung der Bibliothek bei neuen Anschaffungen sich anschließen, von ihm wird also auch am natürlichsten die Fixirung der Fächer ausgehen, nach denen die Aufstellung der Bücher vorzunehmen ist. Die von Förstemann a. a. O. S. 11 vorgeschlagenen sind folgende: A. Theologie. B. Pädagogik. C. Römische Literatur. D. Römische Sprache. E. Griechische Literatur. F. Griechische Sprache. G. Deutsche Literatur. H. Deutsche Sprache. I. Vermischte Literatur. K. Vermischte Sprachwissenschaft. L. Geschichte und Geographie. M. Ma-

*) Wenn aber die Schülerbibliothek selbst in eine Anzahl von Sammlungen für die einzelnen Classen, welche von den Classenlehrern verwaltet werden, zerfällt, wofür der Art. Schülerbibliothek gewichtige Gründe geltend macht, so wird Obiges zu modificiren sein. D. Red.

**) Hier wie in andern Fragen, welche dieser Aufsatz erörtert, ist das mit eingehender Sachkenntnis und warmem Interesse für den Beruf des Bibliothekars geschriebene Schriftchen von E. Förstemann, über Einrichtung und Verwaltung von Schulbibliotheken, Nordhausen 1865. 33 S. 8. dankbar benützt worden. Daselbst sind auch S. 31 f. die wichtigsten neueren Schriften über Bibliothekkunde angeführt.

thematik und Naturwissenschaft. N. Jugendschriften. O. Vermischtes.*) Förstemann bemerkt zu dieser seiner Eintheilung noch Folgendes. „Die Erläuterungsschriften zu einem bestimmten Schriftsteller, auch wenn sie rein sprachlich sind, würde ich ihm beifügen. Zur Geschichte würde ich Alterthumskunde aller Art, Mythologie, Genealogie, Heraldik, Biographie setzen. Reiche Schulbibliotheken mögen die Geschichte von der Geographie und den Reisen, die Mathematik von der Naturwissenschaft noch sondern, Realschulen können aus der vermischten Literatur und Sprachwissenschaft das Englische und Französische als besondere Fächer ausscheiden." Mit solchen und ähnlichen Modificationen, die sich aus den concreten Verhältnissen ergeben müßen, wird sich die vorgeschlagene Eintheilung ohne viele Mühe für alle in unsern Gesichtskreis fallende Schulen verwenden lassen. (Die Philosophie — und dieses Fach wird doch in allen Gymnasiumsbibliotheken durch eine wenn auch nur kleine Reihe von Schriften vertreten sein — möchte ich, um sie nicht unter „Vermischtes" verweisen zu müßen, am liebsten, wie dies auch sonst geschieht, unter B. vor die Pädagogik setzen). — Die neu hinzukommenden Bücher sind nicht hinten anzufügen, sondern einzuschalten (a. a. O. S. 9 f. 20). Die — wohl rationellste — von Ebert herrührende Einschaltungsmethode schildert ausführlich Petzholdt, Katechismus der Bibliothekenlehre S. 173—177, kürzer Seizinger, Theorie und Praxis der Bibliothekwissenschaft S. 182. Das Wesentliche derselben besteht in Folgendem. Sind z. B. zwischen Numer 10 und 11 ein oder mehrere Bücher einzuschalten, so werden diese durch Beifügung von Buchstaben des kleinen lateinischen Alphabets, die wie Exponenten beigeschrieben werden, von den Nummern unterschieden, zwischen welche sie einzuschieben sind. Diese Buchstaben werden unmittelbar hinter die Ziffern gesetzt: 10^{a}—10^{z}. Sie lassen sich mittelst Zusammensetzung verdoppeln, wonach man 10^{aa}—10^{zz} erhält. Man kann demnach zwischen 10 und 11 folgermaßen einschalten: 10^{a}, 10^{b}, 10^{c} u. s. w. 10^{aa}, 10^{ab}, 10^{ac}, u. s. w. 10^{ba}, 10^{bb}, 10^{bc} u. s. w. 10^{ca}, 10^{cb}, 10^{cc} u. s. w. Auf diese Art kann man durch Verwendung dieses einfachen Hülfsmittels von höchstens zwei kleinen lateinischen Buchstaben, die der vorhergehenden in Ziffern ausgedrückten Nummer beigeschrieben werden, die ansehnliche Zahl von 625 neuen Nummern einschalten. Man darf jedoch nicht so ohne weiteres mit 10^{a} beginnen und mit 10^{b} fortfahren, sondern man muß dabei mit Umsicht zu Werke gehen und immer calculiren, in welche Stelle etwa das Buch einzureihen sei, indem man sich zugleich eine beträchtliche Anzahl anderer Bücher denkt, welche möglicherweise zwischen die beiden gleichen Nummern gleichfalls noch eingeschoben werden müßen. Zum Anhaltspunct für den Calcul können dem weniger Bewanderten gute Kataloge, auch antiquarische, wie z. B. die in Berlin erscheinenden von Calvary dienen. Natürlich ist, wenn in einer Bibliothek diese Einschaltungsmethode befolgt wird, keine Bücherreihe gedrängt zu stellen und das oberste Brett (die Bücheraufstellung beginnt mit der untersten Reihe eines Repositoriums) wo möglich frei zu lassen.

Hinsichtlich der Katalogisirung möchte für eine Bibliothek von mäßigem Umfang ein alphabetischer Zettelkatalog genügen. Doch ist bei jeder Bibliothek namentlich zur Einsichtnahme für die Benutzer, um das in einem bestimmten Fach Vorhandene überblicken zu können, auch noch ein wissenschaftlicher Katalog wünschenswerth. Beide Kataloge enthalten bei jedem Werk dessen Fachbezeichnung und Nummer sowie die Angabe des Formats, und beider Brauchbarkeit wird durch fleißige Verweisungen da, wo ein Buch unter mehrere Ordnungswörter gestellt werden kann, wesentlich erhöht. Weiter

*) Stammer in seinen sehr lesenswerthen Beiträgen zur Bibliothektechnik mit besonderer Berücksichtigung der Schulbibliotheken (Ztschr. f. Gymn. Wes. 1867. S. 417—445) nennt diese Eintheilung willkürlich und unlogisch, kommt aber infolge der von ihm vorgeschlagenen logischen Eintheilung dahin, die Werke von Lessing, Göthe und Schiller unter die „Vermischten Schriften" zu stellen.

sind zu einer geordneten Bibliothekeinrichtung ein Zuwachsverzeichnis und ein Buchbinderjournal erforderlich.

Die Vermittlung zwischen dem Katalog und der Aufstellung bilden die auf dem Rücken des Buchs angebrachten Nummern, welche zugleich die Bestimmung haben, die Auffindung eines Buchs zu erleichtern. Dies führt zu einem weitern Punct, der Bezeichnung der Bücher. Außer dem oben am Rücken jedes Buchs angebrachten Titel, der bei mehrbändigen Werken zugleich die Ziffer des Bandes enthält, trägt es unten die Signatur, bestehend aus der Fachbezeichnung (durch einen großen lateinischen Buchstaben) und der Nummer in arabischen Ziffern, denen, wo die Einschaltung es mit sich bringt, 1—2 kleine lateinische Buchstaben beigegeben werden. Dieselbe Signatur ist innen am untern Rande des Titelblatts anzubringen, was namentlich für den Fall praktischen Werth hat, daß die außen aufgeklebte Signatur abfällt. Auf das Titelblatt ist auch der Bibliothekstempel aufzudrücken. Um das Bisherige zusammenzufassen, so sind also die mit jedem Buch, wenn es vom Buchbinder zurückgekommen ist, vorzunehmenden Manipulationen folgende: 1) Eintragen des Titels in den alphabetischen und den wissenschaftlichen Katalog. 2) Beifügung der Signatur in beiden. 3) Stempelung. 4) Eintragen der Signatur auf das Titelblatt. 5) Versehen des Rückens mit dem Titel (wenn dieser nicht schon vom Buchbinder aufgedruckt ist) und mit der Signatur. 6) Aufstellung im Repositorium.

Karten und Atlasse werden im wesentlichen nach denselben Grundsätzen katalogisirt, bezeichnet und gestempelt; nur sind für sie besondere Repositorien von größerer Tiefe erforderlich. Sehr werthvolle Besitzthümer, z. B. kostbare, seltene Kupferwerke werden am besten unter Verschluß gebracht.

Eine mühsame Zugabe für den Bibliothekar ist die Besorgung der Programme. Ueber das Princip ihrer Aufstellung ist noch keine Einigung erzielt. Wilms über die Haupt- oder Lehrerbibliotheken der höheren Schulen Preußens. Ztschr. f. Gymn.-Wes. Febr. 1865 S. 81—97 *) spricht sich S. 92 f. dafür aus, daß die Programme der einzelnen Anstalten nach Jahren geordnet und nach Staaten und Provinzen in Mappen aufbewahrt werden, indem die Arbeiten von Winiewsky, Hahn u. s. w. die Katalogisirung und nach den Abhandlungen geordnete Aufstellung preußischer Gymnasialprogramme überflüssig machen. In gleichem Sinn erklärt sich Stammer a. a. O. Allein abgesehen davon, daß die genannten Hülfsmittel, zu denen man noch für Bayern das Verzeichnis von Gutenäcker (Bamberg 1862) hinzufügen kann, nicht vollständig sind, so verdient die Frage doch sehr in Betracht gezogen zu werden, ob nicht dennoch die wissenschaftliche Anordnung der Programme der localen vorzuziehen sei. Wenigstens spricht sich Förstemann S. 13 f. für dieselbe aus. Auch in der Verhandlung der Stuttgarter Philologenversammlung über die Programme tritt die wissenschaftliche Abhandlung entschieden als das Wichtigere hervor. Vgl. besonders das Votum von Thiersch Vhdl. der 16. Versammlung deutscher Philol. u. s. w. Stuttg. 1857. S. 135. Förstemann empfiehlt die Einreihung der Programme in die Bibliothek je am Ende der Bücher des betreffenden Fachs in Pappkapseln, deren jede etwa 30 Stücke fasse. Ich möchte sie lieber abgesondert, aber allerdings nach demselben System, nach welchem die Bücher geordnet sind, aufstellen. Der Katalog wäre ebenfalls systematisch, und die Programme der einzelnen Städte, Provinzen und Staaten wären mit Hülfe des Mushackeschen Schulcalenders, der hoffentlich bald wieder seinen vollständigen Umfang erhalten wird, leicht zusammenzufinden. **)

Die Bibliothekgeschäfte befinden sich am besten in der Hand eines nach den von Förstemann S. 5 f. hervorgehobenen Gesichtspuncten vom Director vorgeschlagenen,

*) Diese sehr anregende Arbeit enthält eine Reihe beachtenswerther Fragen und Andeutungen hinsichtlich der Statistik und Verwaltung der Bibliotheken.

**) Vgl. auch Duden, zur Programmenfrage. Ztschr. f. Gymn. Wes. 1867. S. 497—505.

von der Behörde genehmigten Lehrers, nicht des Directors selbst. Zugleich hat der Bibliothekar, in dessen Händen auch die Bibliothekkasse ist, unter Controle des Directors die Verantwortlichkeit für den geordneten und unversehrten Bestand der Bibliothek und die ordnungsmäßige Rechnungsführung gegenüber der Oberschulbehörde zu tragen. Hat die Schule einen Vicar, Adjuncten u. dgl., so ist dieser zugleich Gehülfe des Bibliothekars.

Bei der Verwaltung*) der Bibliothek kommen zunächst die verfügbaren Geldmittel in Betracht. Wenige Schulbibliotheken sind so glücklich Capitalien zu besitzen wie die des Danziger Gymnasiums, welche ein Capitalvermögen von 4000 Danziger Gulden hat, und so müßen die Mittel auf andere Weise beschafft werden. In Württemberg z. B. geschieht dies nach Hirzel, Sammlung der Württ. Schulgesetze Einl. S. CXLVI. theils durch Staatsbeiträge, theils durch städtische, theils durch Beiträge der Schüler (jährlich etwa 30 Kreuzer), theils aus den nicht zur Amtsverweserei verwendeten Mitteln vacanter Lehrstellen (den Intercalargefällen). Wilms a. a. O. S. 81 nimmt 100 Thlr. als jährlichen Minimalsatz für die Bibliothek einer höheren Schule an; allein die Notizen des genannten Schulkalenders zeigen, daß dieser nicht überall erreicht wird. Je spärlicher aber die Mittel mancher Bibliothek fließen, um so mehr ist bei der Vermehrung derselben mit Umsicht zu verfahren. Allgemeine Regeln lassen sich hier wenige geben, da die localen Verhältnisse und Bedürfnisse äußerst verschieden sind. Die Beschlußnahme über neu anzuschaffende Bücher in den Lehrerconferenzen (s. d. Art.) enthält an sich schon eine Garantie gegen Einseitigkeit. Dabei ist aber starres Majorisiren fern zu halten. Größere Werke, viel weniger veraltend, verdienen den Vorzug, und Bücher unter 1—2 Thalern mit Ausnahme etwa von Jugendschriften sollten vom Director nur zögernd genehmigt werden. Besondere Vorsicht ist außerdem bei Anschaffung von Zeitschriften anzuwenden. Die Fächer sind nach Verhältnis ihrer Wichtigkeit — mit steter Rücksicht auf den Charakter der Anstalt — zu bedenken; so sollte es z. B. für jede Gymnasiumsbibliothek Ehrensache sein, die griechischen, römischen und deutschen Classiker möglichst vollständig und in guten Ausgaben zu besitzen. Wo dies noch nicht der Fall ist, sollte planmäßig auf deren Erwerbung hingearbeitet und zu Gunsten dieses Zwecks sollten lieber andere Acquisitionen auf etliche Jahre mehr in den Hintergrund gestellt werden. Bei einer Realschule mögen dann an die Stelle der griechischen und römischen die französischen und englischen Classiker treten, welche natürlich von einer Gymnasiumsbibliothek nicht ausgeschlossen sind. Selbstverständlich ist, daß die Bibliothek einer Realschule in der Anschaffung mathematischer und naturwissenschaftlicher Werke weiter zu gehen hat als die eines Gymnasiums bei gleichen Mitteln. Als Hauptgesichtspunct darf aber wohl folgender gelten: die Schulbibliotheken haben die Bestimmung, gute Fachbibliotheken zu sein. Förstemann S. 27.

Während die Bibliotheken der Gymnasien ihr Alter zum Theil nach Jahrhunderten zählen und auch manche Realschulen Bücherschätze aus älterer Zeit aufzuweisen haben, ist bei der Volksschule von Bibliotheken wohl erst seit dem Anfang unseres Jahrhunderts die Rede. Aber eine Reihe von Verordnungen auf diesem Gebiete zeigt, daß auch für diese, namentlich die Lehrer derselben eine wenn auch bescheidene Bücherssammlung mehr und mehr als Bedürfnis erkannt wird, (s. Kirsch, Volksschulrecht,

*) In der oben citirten Arbeit vom Wilms ist mit Bezugnahme auf das Duisburger Bibliothekreglement und die westfälische Instruction für Bibliothekare die amtliche Stellung, Verantwortlichkeit u. s. w. des Bibliothekars treffend erörtert. Zur Bibliothekordnung vgl. auch das Reglement der Gymnasiumsbibliothek in Stettin bei Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin 1864. S. 689 f. Ueber die Fragen: Was ist für die Schule anzuschaffen? und: wer hat über die Wahl des Anzuschaffenden zu entscheiden? s. den Artikel Lehrmittel a. a. O. Und was die Bedürfnisse der Schüler betrifft, vgl. die Artikel: Jugendlectüre, Schülerbibliotheken.

2 Bde. Leipzig 1854, 1855. Bd. I. S. 307—309). Erwähnt sind dort die mit besonderer Umsicht ausgearbeitete württembergische katholische Schulordnung vom J. 1808, welche für die Schulbüchersammlung auch „die bessern Schul- und Erziehungsschriften der Protestanten" empfiehlt; die bayerischen Verordnungen vom J. 1821 und 1823 über Districts- und Ortsschulbibliotheken, die in Hohenzollern-Sigmaringen 1827 erlassene Verordnung über Herstellung von Schulbibliotheken aus dem Schulfonds, die kurhessische Verordnung von 1836, die nothwendigsten Lehrbücher für den Lehrer als Inventarium anzuschaffen, die schleswigholsteinische vom gleichen Jahr, die in jedem Kirchspiel jährlich 5 Thlr. aus der Kirchkasse zu einer Schullehrerbibliothek anweist; der Erlaß der Regierung in Minden aus dem J. 1840, welcher auffordert über die bestehenden Schulbibliotheken Bericht zu erstatten.

Haben die Volksschulbibliotheken mehr die unmittelbare Förderung der Lehrer in ihrem Berufe, zum Theil auch die Unterstützung bedürftiger Kinder durch lehnweise Ueberlassung von Schulbüchern im Auge, so verfolgen dagegen die ebenfalls durch eine Reihe von Verordnungen verschiedener Regierungen empfohlenen und geregelten Schullehrerlesevereine (Kirsch, B. S. R. II, 147—151) mehr den Zweck angemessener Fortbildung der Lehrer, fallen aber zugleich in den Bereich unsers Artikels durch Vereinigung jener Leseschriften in Bezirksschullehrerbibliotheken. Vgl. den Artikel Lesegesellschaften. Band IV. S. 377—379. — Es ist kaum anders zu erwarten, als daß die Mittel für Anlage und Vermehrung der Volksschulbibliotheken sehr bescheiden sind. Das württembergische Volksschulgesetz vom J. 1836 bestimmt hierüber Folgendes. Art. 17: In jeder Volksschule müßen die erforderlichen Lehrmittel vorhanden sein, und insbesondere ist auf Anschaffung einer angemessenen Büchersammlung Bedacht zu nehmen. Den Kindern armer Eltern sind die nöthigen Schulbücher unentgeltlich abzugeben. Nach Art. 22 fließen den Volksschulen eines jeden Orts außer den Mitteln aus örtlichen Stiftungen folgende besondere Einnahmen für die genannten Zwecke zu: ein jährlicher Beitrag aus den örtlichen Kassen von mindestens 6 Kreuzer für jeden Schüler der Werktags- und Sonntagsschule; der Ertrag des Kirchenopfers am Confirmationstag; die Strafgelder von Schulversäumnissen; die Intercalargefälle. Laut Verfügung, betreffend den Wirkungskreis der Ortsschulbehörden und Ortsschulinspectoren für Volksschulen II, 11. Reg.Bl. 1866. S. 185 hat über die Anschaffung von Büchern und Lehrmitteln für die Lehrer der Schulaufseher sich zuvor mit den Lehrern zu verständigen, beziehungsweise bei solchen Schulen, an welchen ein Lehrerconvent besteht, einen Beschluß des letztern herbeizuführen. Bei Meinungsverschiedenheit zwischen Schulaufseher und Lehrern hat der erstere eine Beschlußnahme der Ortsschulbehörde zu veranlassen. Bibliothekar ist der Schulmeister; die Aufsicht über die Bibliothek kommt dem Schulaufseher zu, und zwar an Schulcomplexen, für welche ein Oberlehrer aufgestellt ist, unter Mitwirkung des letztern. Noch mehr als bei größeren Bibliotheken dürfte bei den Anschaffungen für die Volksschulbibliotheken Fernhaltung von Einseitigkeit und Nebenrücksichten geboten sein.

Nicht minder aber als zur Vermehrung sind die Mittel einer Bibliothek zu deren Erhaltung bestimmt. Daher muß vor allem auch für Herstellung fester — durchaus nicht prächtiger — Einbände das Nöthige verwendet werden. Ebenso ist möglichste Reinlichkeit des Locals ein Erhaltungsmittel für die Bibliothek; daher auch dieser Punct alle Sorgfalt von Seiten des Bibliothekars verdient. Die Veräußerung von Theilen der Bibliothek kann abgesehen davon, daß die hiedurch ermöglichte Vertauschung minder werthvollen oder vielmehr für die betreffende Bibliothek werthlosen Besitzes gegen werthvolleren an sich Gewinn ist, in einzelnen Fällen besonders auch für den Zweck der Raumgewinnung sich möglicherweise sehr empfehlen. Die auszuscheidenden Werke werden vom Bibliothekar im Einverständnis mit dem Director bestimmt und ihre Liste der vorgesetzten Behörde zur Genehmigung vorgelegt. Natürlich ist dabei

mit gewissenhaftester Schonung jedes Besitzes zu verfahren, der für die Schule noch irgend Werth haben kann.

Was die Benützung der Bibliothek betrifft, so kommen hier zwei Hauptgesichtspuncte in Betracht: möglichste Erleichterung des Gebrauchs der — sonst todten — Bücherschätze und möglichste Sicherung ihres Bestandes und ihrer Integrität. Die erste Frage ist hier nach den zur Benützung der Bibliothek Berechtigten. In erster Linie sind dies die Lehrer und Schüler der Anstalt, in zweiter andere Ortsangehörige unter Caution eines Lehrers, in dritter Auswärtige unter derselben Bedingung und mit Genehmigung des Directors. Die Liberalität, mit der auch solchen, die nicht der Schule angehören, und selbst Auswärtigen die Benützung der Schulbibliothek gestattet wird, ist geeignet, für die letztere auch in weiteren Kreisen ein Interesse zu erwecken, wohl auch die Munificenz von Gönnern zu gewinnen, die sie sonst nicht zu genießen hätte. Hinsichtlich der an den Einzelnen abzugebenden Werke dürfte die Festsetzung eines Maximums, etwa von 3 Werken für den Schüler, von 10 für den Lehrer zu empfehlen sein. Nur wäre dem letzteren dessen Ueberschreitung bei einer bestimmten wissenschaftlichen Arbeit zu gestatten. Eine Beschränkung in der Zeit der Benützung hätte für den Lehrer, abgesehen von der jährlichen Revision der Bibliothek, nicht einzutreten; für die übrigen Entnehmer dürften 4 Wochen die geeignete Ausleihefrist sein, nach deren Ablauf sie das Buch aufs neue entlehnen könnten, wenn indes kein anderer es gewünscht hätte.

Zur Regelung des Ausleihegeschäfts gehört auch die Festsetzung einer Bibliothekstunde, die sowohl dem Bibliothekar bequem als auch für die übrigen Lehrer und die Schüler der Anstalt passend gewählt sein muß.

Für jedes entliehene Buch hat der Empfänger, auch wenn es der Bibliothekar selbst ist, den Empfang mit Namensunterschrift zu bescheinigen, und ebenso pünctlich ist der Empfangschein bei Rückgabe der Bücher auszufolgen. Die Scheine werden am besten in alphabetischer Reihenfolge nach den Namen der Empfänger aufbewahrt. Bei größeren Bibliotheken und umfassenderer Benützung derselben ist ein Controlejournal zu führen, das, nach dem Ordnungswort der Büchertitel alphabetisch angelegt, bei der Nachfrage nach einem Buch, wenn dieses ausgeliehen ist, sofort darüber Antwort giebt, wer es entlehnt habe. Nur mit sehr bestimmten Ausnahmen soll die Regel streng eingehalten werden, daß niemand außer dem Bibliothekar die Bücher den Repositorien entnehme, weil sonst dem letzteren vernünftigerweise die Verantwortung für etwaige Defecte nicht auferlegt werden kann. Dagegen erscheint das vielfach aufgestellte Verbot, entliehene Bücher wieder an andere zu verleihen, überflüssig, da ja der Empfänger unter allen Umständen mit seiner Unterschrift für Beschädigungen oder Verluste haftet. Zur Einführung bei andern Bibliotheken zu empfehlen ist die im Reglement der Stettiner Gymnasiumsbibliothek enthaltene Bestimmung: Kupferstiche, Handschriften und andere besonders werthvolle Besitzthümer der Bibliothek können nur von den Lehrern und je nur auf einen Monat mit nach Hause genommen werden.

Sämmtliche Bücher sind alljährlich zur Revision an die Bibliothek zurückzugeben. Die Zählung der Bibliothek durch den Director im Beisein des Bibliothekars hat ebenfalls jährlich stattzufinden, und bei der periodischen Visitation der ganzen Anstalt durch die von der Oberbehörde abgeordnete Commission wird diese gewiß auch immer den Bibliothekverhältnissen ihre eingehende Aufmerksamkeit zuwenden. **Kraut.**

Schulbrüder und Schulschwestern. Die römische Kirche hat seit vielen Jahrhunderten für neue Bestrebungen, die in ihrem Bereich aufkamen, für Bedürfnisse, die in ihrer Mitte neu sich geltend machten, neue Organe hervorzubringen vermocht und, indem sie diese Organe ihrem festgegliederten Organismus ausdrücklich einverleibte, die Bestrebungen, denen dieselben dienten, bleibend in ihre Gemeinschaft, ihren Dienst zu ziehen und in demselben zu erhalten verstanden.

Nicht in dem ephemeren Einfluß begabter und willenskräftiger Individuen, sondern in Genossenschaften, in welchen sich der Einfluß solcher Individuen ausbreitet und in fester Tradition fortpflanzt, hat die Kirche hauptsächlich und wesentlich die neuen Organe, deren sie bedurfte, gesucht und gefunden. Eine feste Regel, detaillirteste Statuten, entstanden in bedächtiger Erwägung, geprüft und anerkannt von den Bischöfen oder von dem Papst selbst, und nur mit gleicher langsamer Bedächtigkeit und gleicher Prüfung modificirbar, wenn veränderten Verhältnissen gegenüber Umgestaltungen unerläßlich erscheinen, binden die Glieder solcher Genossenschaften in unverbrüchlichem Gehorsam; gegen gröbere Ausartung des Instituts schützt, wenn die Kraft seiner eigenen Obern nicht ausreicht, das Visitationsrecht der Bischöfe, des Papstes, welches das tridentinische Concil in unbeschränkter Ausdehnung sichert. Und so entschieden die römische Kirche das Lehramt und das Amt des Kirchenregiments der Priesterschaft vorbehält, so hat sie doch auch nicht unterlassen, die Bildung zahlreicher Genossenschaften, Sodalitäten, Bruderschaften, Congregationen von Laien in gleicher Weise und unter gleichen Bedingungen anzuregen, sie in ihren Dienst zu nehmen und sie zu fördern.

Es lag in dem Gange der geschichtlichen Entwicklung, daß besonders auch im Gebiete des Unterrichts und der Erziehung von Zeit zu Zeit neue Organe für die Kirche Bedürfnis wurden und entstanden.

Als im 14. Jahrhundert die Entwicklung des städtischen Gewerbes und Handels das Bedürfnis, mit den Fertigkeiten des Schreibens, Lesens, Rechnens vertraut zu sein, in ausgedehntem Maße fühlbar machte, fand es in den dürftigen und wesentlich nur auf Heranbildung von Klerikern angelegten kirchlichen Lehranstalten keine genügende Befriedigung; nicht selten sogar widersetzten diese sich der allgemeineren Unterweisung in jenen Fertigkeiten, deren ausschließlichen Besitz und Monopol sie den Klerikern erhalten wissen wollten. So entstanden im Gegensatz zu den kirchlichen Schulen und nicht selten im Kampf gegen dieselben städtische Gemeindeschulen, Schriveschulen, wie sie in Norddeutschland nach ihrem wesentlichsten Unterrichtsgegenstande genannt wurden; so kamen in Frankreich und Belgien weltliche maitres écrivains und Aehnliches auf.

Gleichzeitig verbreitete sich von der andern Seite das Verlangen nach Theilnahme an der aus den Classikern zu schöpfenden Bildung, welches hauptsächlich seit und durch Petrarca erwacht war, und in den kirchlichen Schulen meist unzulänglich oder gar nicht befriedigt wurde.

Damals waren es die Brüder des gemeinsamen Lebens, die Hieronymianer (s. d. Art.), welche mit gleicher Liebe und Treue die Unterweisung in den Fertigkeiten des gemeinen Lebens und in humanistischer Bildung umfassend zugleich dafür sorgten, daß durch die neuen Bildungswege nicht, wie zu fürchten stand, die Schüler der Gemeinschaft der Kirche, d. h. allerdings einer der Reform zustrebenden Kirche, entfremdet, sondern daß sie in derselben erhalten wurden. Als Schulbrüder, fratres scholares, werden sie noch im 16. Jahrhundert, z. B. in den Niederlanden und an der Mosel erwähnt, bis mit ihrer Thätigkeit auch diese Benennung erlischt.

Als dann die Reformation zu der Spaltung der abendländischen Kirche geführt hatte, trat an die römische Fraction der Kirche die dringende Aufforderung heran, dem Abfall von ihr zu wehren, das Abgefallene wieder zu gewinnen; die Jugendbildung, die von der Reformkirche so nachdrücklich im höheren Unterricht und dann bald auch in allgemeinen Volksschulen gefördert wurde, in Bahnen zu lenken, welche den heranwachsenden Generationen diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zugänglich machen könnten, welche die Zeit begehrte, zugleich aber sie im Gehorsam der nicht reformirten Kirche, ihrer Lehre und ihres Cultus erhielten. Späterhin ergab sich eine gleiche Aufgabe aus dem Kampf nicht mehr bloß gegen die Reformkirche, sondern auch gegen eine von der Kirche bis zur Feindlichkeit gegen sie abgewendete Weltbildung

und Aufklärung. So entstanden seit dem 16. Jahrhundert zahlreiche priesterliche Orden und kirchlich geregelte Laiengenossenschaften, welche ausschließlich oder als einen wesentlichen Theil ihrer Aufgabe die Arbeit an der Bildung und Erziehung der Jugend aller Stände sich zum Ziel setzten; andere längst bestehende Orden erinnerten sich, wie die Benedictiner, Augustiner, Prämonstratenser mit erneuertem Eifer, daß sie auch für gelehrten Unterricht bestimmt waren, oder zogen wie Dominicaner, Franciscaner nun auch die Jugendbildung, die ihnen ursprünglich fern gelegen hatte, in den Kreis ihrer Thätigkeit. Die Revolution, in deren Beginn schon am 19. Febr. 1790 ein Decret der Nationalversammlung die religiösen Orden in Frankreich aufhob und ein Decret vom 6. April 1792 dies auch auf die Congregationen für Unterricht und Mildthätigkeit ausdehnte, ein Vorgang, der bald in Italien, in Spanien, in Deutschland, am durchgreifendsten in Bayern unter dem Ministerium Montgelas Nachfolge fand, schien allen derartigen Bestrebungen das Ende zu bringen. Aber die Zerstörung war so roh betrieben, hatte so viele Interessen geschädigt, so viele Gemüther schmerzlich verletzt, so viele Lücken im Gebiet des Unterrichts und der Erziehung gerissen, ohne haltbares andere hervorzurufen, daß eine Reaction nicht ausbleiben konnte. Zumal seitdem die politische Restauration in angeblich conservativem Interesse in kirchlicher Restauration und besonders in kirchlich restaurirter Jugendbildung eine Stütze suchte. Was in dieser Richtung meist erst seit dem Jahre 1814, in den Ländern, wo die Bourbons wieder zur Herrschaft kamen, in Oesterreich, in Bayern seit Ludwigs I. Thronbesteigung, in Belgien seit dem Jahre 1830 sich entwickelte, wurde durch die Nachwirkungen des Jahres 1848 mächtig gefördert und fand seitdem namentlich auch in Preußen meist unter nur geringen Hemmnissen Eingang. Gegenwärtig verfolgen denn also zahlreiche Orden und Genossenschaften von Priestern und von Laien beider Geschlechter in den römisch-katholischen Landschaften Europas und der übrigen Welttheile den Zweck an der Jugend zu arbeiten, und zuvörderst derselben das Dogma der römischen Kirche in seiner strengsten und ausgebildetsten Gestalt einzuprägen, sie an Gehorsam gegen die Kirche, d. h. gegen die Priester und an fleißigste und ehrerbietigste Betheiligung am Cultus zu gewöhnen und sie gegen die überall sich darbietenden Versuchungen zu offenem Abfall von der Kirche oder zu Indifferentismus zu waffnen.*) In zweiter Linie und um durch anerkannte Gemeinnützigkeit und Befriedigung des in allen Kreisen um sich greifenden Verlangens nach allgemeiner weltlicher Bildung festen Boden und Spielraum für jenen ersten Zweck zu gewinnen, befassen sie sich dann mit einem nach dem Bedürfnis der verschiedenen Stände und Geschlechter und den zeitgemäßen Anforderungen bemessenen Unterricht, und zwar nicht selten mit unverkennbarem Erfolg. Gestiftet sind diese Genossenschaften, die alten wie die seit der Reformation und neuerdings entstandenen fast alle in dem romanischen Europa, besonders auch in Frankreich; nur ausnahmsweise in Deutschland, wo sie aber doch mannichfachste Verbreitung gefunden haben. Die seit der Reformation auch im katholischen Deutschland allmählich von den Staatsbehörden gepflegten Volksschulen machten hier das Bedürfnis solcher Institute weniger fühlbar und ließen der Thätigkeit freier Genossenschaften weniger Raum als in Frankreich, Italien u. s. w., wo sie theils universelle Thätigkeit über die ganze römisch-katholische Welt von Anfang an ins Auge faßten, theils ihren Wirkungskreis grundsätzlich auf bestimmte Landschaften und Diöcesen beschränkt haben.

*) Nahe liegt die Vergleichung mit dem, was für die von A. H. Francke oder nach seinem Vorgang gegründeten Schulen erste Aufgabe sein sollte. Francke sagt bekanntlich: „Der vornehmste Endzweck in allen diesen Schulen ist, daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christenthum mögen wohl angeführt werden." Der principiellen Verschiedenheit römisch-katholischer und evangelischer Anschauungen entspricht es, wenn Kirche und Geistlichkeit, welche in den römischen Lehrercongregationen zweckbestimmend weit in den Vordergrund treten, bei Francke im Hintergrunde bleiben.

Unter dem Namen Schulbrüder und Schulschwestern pflegt nun die römisch-katholische Christenheit nicht die großen priesterlichen Orden zu begreifen, welche wie die Benedictiner und Jesuiten (s. diese Artikel) oder die Franciscaner und Dominicaner, oder die in Mailand gegründeten, 1535 vom Pabst bestätigten, noch jetzt in Italien, Frankreich, Oesterreich unterrichtend wirkenden Barnabiten oder Pauliner neben andern weitgreifenden Bestrebungen und Aufgaben auch den Unterricht, hauptsächlich den höheren, in den Kreis ihrer Thätigkeit zogen. Auch der Orden der Väter der frommen Schulen, patres scholarum piarum, Piaristen, pères des écoles pies, Piaren, wird den Schulbrüdern in der Regel nicht zugezählt, obschon die Schule seine ausschließliche Aufgabe ist. Dieser im J. 1617 nach längerer Vorbereitung von dem spanischen Priester Calasanctius in Rom gegründete und vom Papst bestätigte priesterliche Orden hat von früh an zugleich den Volks- und den gelehrten Unterricht, auch den im Lateinischen und Griechischen gleichmäßig und unentgeltlich betrieben. Von den Jesuiten angefeindet, mit denen sie wetteiferten und gegen welche sie sich u. a. Galileis annahmen, auch wohl irriger Lehre bezichtigt und vorübergehend vom Papst Innocenz X. gegen 1650 unterdrückt, haben sie sich von Italien aus besonders in den österreichischen Staaten, in Polen, Spanien, auch bis auf die französische Revolution in den deutschen Rheinlanden verbreitet und später auch die Stelle im höheren Unterricht, welche durch die Unterdrückung der Jesuiten leer geworden war, vielfach, besonders in Oesterreich, eingenommen.

Dagegen werden die nicht priesterlichen, aber durch Gelübde und Regel verbundenen Genossenschaften und Orden, welche Erziehung und Unterricht zu ihrer alleinigen oder doch ihrer Hauptaufgabe gemacht haben, unter dem allgemeinen Namen Schulbrüder und Schulschwestern zusammengefaßt, auch wenn sie sich selbst eine speciellere Bezeichnung geben.

Muß darauf verzichtet werden, sie alle specieller zu charakterisiren, so sind sie sich durchgängig in der Art ihrer Entstehung und Entwicklung, in ihrer Wirkungsweise und den Bedingungen ihrer Thätigkeit so ähnlich und stehen sich in ihrem solidarischen Verhältnis zu der römischen Kirche so wesentlich gleich, daß es genügen kann, eine hervorragendere unter diesen Genossenschaften genauer zu betrachten, um zunächst bei dieser über die äußerliche Notiz hinaus zur Einsicht in das Wesen der Sache zu gelangen und dadurch für die Würdigung auch der übrigen einen sichern Anhalt zu gewinnen.

Die geeignetste zu solcher eingehenderen Darstellung ist die in Frankreich im J. 1680 von de La Salle gegründete Genossenschaft der „Brüder der christlichen Schulen." Sie ist in Frankreich, auch nachdem zahlreiche andere, meist wesentlich nach ihrem Vorbild, gestiftet sind, die ausgebreitetste und die populärste. Bei der großen pariser Weltausstellung des Jahres 1867 standen am Eingange der der französischen Schule gewidmeten Abtheilung des Ausstellungsgebäudes vier überlebensgroße Figuren in Gyps, zwei sinnbildliche, nämlich eine Mutter, welche ihre Kinder lesen lehrt, und ein Lehrer, welcher die Elemente der Geometrie erklärt, sodann Pestalozzis Bild und als viertes Standbild „le vénérable J. B. de La Salle, fondateur de l'institut des frères des écoles chrétiennes." Dort also hat ihn Frankreich als einen Hauptrepräsentanten der Volksschule anerkannt, und weit über Frankreich hinaus hat sein früh zu universeller Wirksamkeit sich entwickelndes Institut sich verbreitet. Wenn jetzt von Schulbrüdern die Rede ist, hat man meistens vorzugsweise diese Genossenschaft im Auge.

Zur Zeit ihrer Gründung befand sich Frankreich in tiefer innerlicher Gährung, die man sich vergegenwärtigen muß, um La Salles Schöpfung zu verstehen. Es ist das Frankreich, von welchem Ludwigs XIV. berühmter Feldherr Catinat sagte: „Frankreich ist faul vom Scheitel bis zu den Füßen; das Unterste wird und muß zu oberst gekehrt werden." Blutige und trugerfüllte Bürgerkriege, dann ein ränkevoller und rück-

sichtsloser Despotismus und gewaltsame Convertirungen bringen Zerrüttung und Verwilderung über das Land. Es ist vor allem das sittlich-religiöse Element des Lebens, in welches die Fäulnis eindringt. Das Streben des Jansenismus nach Stärkung des sittlichen Ernstes, der an ihren Früchten erkennbaren Religiosität wird von der römischen Kirche bekämpft und schließlich ausgestoßen. Fénelon wird von der Kirche verurtheilt wegen seiner Art, das innerliche Leben, den Gottesdienst des Herzens äußerlicher Kirchlichkeit gegenüber geltend zu machen. Frivole, ja schamlose Libertinage, oft mit äußerster Unwissenheit in allen religiösen Dingen gepaart, weiß sich mit der Kirche durch bequeme äußere Devotion (une dévotion aisée sagt Pascal) abzufinden. Zahlreiche Conversionen, unter den Vornehmen und Gelehrten durch Leichtsinn, Menschenfurcht, Eigennutz, im übrigen Volke durch Dragonaden und ähnliche Mittel gefördert, entkräften den französischen Protestantismus und üben zugleich einen zerfressenden Einfluß auf die römisch-katholische Bevölkerung; das Edict von Nantes wird schließlich widerrufen und der Aufruhr in den Cevennen entbrennt. In Mitte des allen regt sich aber auch ein mannigfaltiges Streben, die Schäden des sittlichen, religiösen, kirchlichen Lebens im Dienst der römischen Kirche und im strengen Gehorsam gegen sie zu heilen, und keineswegs bloß scheinheilige Menschengefälligkeit oder das Verlangen, ein sündenvolles Leben im späteren Alter durch den Schein guter Werke zu sühnen, sondern auch echter, heiliger Ernst und tiefer Geist erzeugt und trägt vielfach dieses Streben. Nur der wird bei näherer Betrachtung der Entwicklung der römischen Kirche in dem Frankreich des 17. Jahrhunderts behaupten können, daß sie völlig bar von solchem Geist und Ernst gewesen sei, der in sich selbst die Möglichkeit solchen Ernstes nicht findet.

In dieses gährende Frankreich und seine gährende Kirche wurde Johann Baptist de La Salle im J. 1651 zu Reims als der älteste Sohn einer vornehmen und begüterten Familie hineingeboren. Die zahlreichen über ihn vorhandenen Biographien aus älterer und neuester Zeit sind alle in enkomiastischem Ton geschrieben und haben vielfach seine im J. 1840 förmlich eingeleitete, aber noch nicht vollzogene Seligsprechung durch den Papst im Auge. Trägt man mit protestantischer Kritik der Tendenz seiner Biographen alle gebührende Rechnung, so bleibt doch ein Mann stehen, der in den römischen Formen der Frömmigkeit und Mortification und in entsprechender Exclusivität geheiligte Willenskraft, Einsicht, Ausdauer und große Selbstlosigkeit bewährt. Unter dem Einfluß einer frommen Mutter erwächst La Salle in früher Devotion und macht den Cursus humanistischer, dann theologischer Studien, zuerst bei der Universität zu Reims, dann seit 1670 in dem für Frankreich so bedeutend gewordenen Priesterseminar von St. Sulpice zu Paris, wo er die entscheidende Richtung seines Lebens empfängt. Dort tritt er auch unter andern mit seinem Altersgenossen Fénelon in freundschaftliche Beziehungen. Schon in St. Sulpice ergiebt er sich den geistlichen Uebungen und zugleich den harten Büßungen, welche er sein Leben lang sich und den später um ihn sich sammelnden Schulbrüdern in der Weise des Ignaz von Loyola zumuthet und als deren Zeugnis noch jetzt in Lyon das härene Bußhemd, Geißeln, Gürtel von Eisenkettchen und andere Werkzeuge selbstgemachter Pein, deren er sich bedient haben soll, aufbewahrt werden. Nach damaliger, auch in Deutschland noch in unserm Jahrhundert vorgekommener Weise, welche ein frühzeitiges Durcheilen der niedern geistlichen Weihen möglich machte, hatte er schon als elfjähriges Kind die erste Tonsur empfangen und fünfzehnjährig die einträgliche Pfründe eines Kanonikus bei der Kathedrale von Reims erhalten; die bindende Weihe als Subdiakonus nahm er erst 1672, als er nach seines Vaters Tode auf seine Vorrechte als ältester Sohn verzichtet hatte; 1678 wird er Priester (Presbyter), 1681 Doctor der Theologie. — In St. Sulpice hatte er lebendigen Eifer für den Volksunterricht kennen gelernt, welcher zu jener Zeit in Frankreich im höchsten Maße vernachläßigt war und nur hie und da als Broderwerb ohne Plan und Methode von vereinzelten Lehrern betrieben

wurde, aber bereits anfieng, thätige Theilnahme ernster Katholiken auf sich zu lenken. Bereits im J. 1649 hatte der Priester Bourdoise eine Gebetsgemeinschaft von 70 Priestern gegründet, welche unter Anrufung des h. Joseph um fromme Lehrer beten sollten, und diese Gemeinschaft pflanzte sich in St. Sulpice fort.

Aus solchen Bestrebungen gieng u. a. auch Fénelons erste bahnbrechende Schrift sur l'éducation des filles hervor. Der Pater Barré aus dem Orden der minimi, welcher für den Mädchenunterricht in Frankreich Aehnliches geleistet hat, wie La Salle für den Knabenunterricht, und 1686 starb, hatte das Institut der Schulschwestern des heiligen Kindes Jesus im J. 1678 gegründet. Einer Genossenschaft dieser Schwestern in Reims stand der Kanonikus Rolland vor. Dieser begeistert, als La Salle nach Reims aus St. Sulpice zurückkehrt, diesen für unentgeltlichen Volksunterricht und sociale Reform durch bessere Erziehung der Mädchen, deren Sonderung im Unterricht von den Knaben in Frankreich und überhaupt in den romanischen Ländern, wie im Orient von je als nothwendig gilt und Regel ist. Er wünscht La Salle zu seinem Nachfolger in der Leitung jener Schulschwestern in Reims. La Salle ist geneigt dazu und erwirkt bei den städtischen Behörden feste Dotation der Genossenschaft. Eine Dame aber, welche in guten Werken die Verirrungen ihres Weltlebens zu sühnen sucht und in Rouen eine unentgeltliche Mädchenschule gestiftet hat, auch Rollands Anstalt in Reims unterstützt, Frau de Maillefer, veranlaßt 1679 La Salle bei Errichtung von Knabenschulen in Reims mitzuwirken und bestimmt dadurch das Werk seines Lebens. Weitere Knabenschulen in Reims werden von einer andern frommen Dame fundirt und unter La Salles Leitung gestellt. Im J. 1680, welches als Stiftungsjahr seiner Genossenschaft gilt, giebt er den um ihn versammelten Lehrern eine Regel, welche namentlich auch zur Pflicht macht, unentgeltlich zu unterrichten, d. h. kein Schulgeld zu nehmen, sondern aus wohlthätigen Zuwendungen und Stiftungen zu leben. Er vereint sie in einem gemietheten, später für die Genossenschaft angekauften Hause, aus dessen Besitz sie erst 1791 die Revolution verdrängt. Bereits heißt er der Vorgesetzte (Supérieur) seiner Lehrer. Aber noch wechseln diese rasch. Strenge der Regel und Gelübde verscheucht manche, andere sind zu unfähig. Und doch hat La Salle schon auf die Bitten vornehmer Herren, frommer Damen, eifriger Pfarrer, welche die Mittel schaffen, in mehrere benachbarte Städte Lehrer zu entsenden, und kauft schon in Rethel ein Haus zu einem künftigen Noviciat für die Genossenschaft. Seine Genossen, bereits 15, sorgen um ihre fernere Subsistenz und setzen seinen Ermahnungen entgegen, ihn überhebe sein Kanonikat und sein ererbtes Vermögen solcher Sorgen. Da giebt er 1683 trotz großen Widerspruchs der Seinigen sein Kanonikat auf und wendet sein bedeutendes Erbtheil nicht seiner Familie, weil er nicht natürlicher Liebe folgen will, auch nicht seiner Lehrergenossenschaft, weil nicht für die Zukunft gesorgt werden soll, sondern, da gerade Hungersnoth in der Champagne ist, den Nothleidenden zu. Und nun gestaltet sich alles zu bestimmterer Ordnung. Nach ernster Vorbereitung in geistlichen Uebungen (en rétraite) und sorgfältiger Berathung, auch mit weltlichen Personen, legt La Salle und mit ihm 12 seiner Lehrer 1684 das Gelübde auf 3 Jahre ab, unentgeltlichen christlichen Elementarunterricht zu ertheilen; sie nehmen, da der Namen Lehrmeister, maitres, nicht demüthig genug erscheint, den Namen Brüder der christlichen und unentgeltlichen Schulen, frères des écoles chrétiennes et gratuites an, und statt der bis dahin beliebigen, weltlichen Kleidung wird die noch jetzt bei La Salles Schulbrüdern übliche gleichmäßige Tracht aus geringem Stoff, ein langer schwarzer Rock, dazu ein schwarzer Mantel, ein breitrandiger Hut, schwere Schuhe angenommen. La Salle selbst trägt dieses Kleid, theilt mit den Brüdern die knappe Lebensweise, die strenge Ascese, die unentgeltliche Arbeit an den Kindern, welche zum Gehorsam gegen die Kirche angehalten und im Christenthum, Lesen, Schreiben und Rechnen unterwiesen werden. Mit den Brüdern wird er vom Volke nicht selten gehöhnt und sogar mishandelt, aber nichts entmuthigt ihn. Landpfarrer begehren Brüder

für Landschulen; er ist indes bereits entschlossen, immer nur wenigstens zwei Brüder zusammen auszusenden, und da der für zwei erforderliche Aufwand in Dörfern nicht bestritten werden kann, so bildet er in seinem Hause eine eigene Genossenschaft von Dorfbrüdern, frères de la campagne, in weltlicher Kleidung und unter milderer Regel, welche zugleich zu einer Art Noviciat für die Hauptgenossenschaft sich gestaltet und in welcher Lesen, Schreiben, Rechnen und Kirchengesang, Gebet, geistliche Lectüre, Gewissensprüfung nach Anleitung eines älteren Bruders getrieben wird. Dieser Versuch kann aber nur wenige Jahre aufrecht erhalten werden und ein gleichartiger Versuch, solche frères de la campagne heranzubilden, welcher 15 Jahre später in Paris gemacht wird, hat auch nur 6 Jahre Bestand. Ebenso mislingt schon in Reims der Versuch, eine besondere Genossenschaft fähiger Knaben von 14—15 Jahren im Lesen, Rechnen und Singen zu unterweisen und in ihnen einen Nachwuchs für die Brüder heranzuziehen, welche noch immer zu sparsam sich finden, da Entbehrungen, harte Ascese und schwere Arbeit manche abschrecken oder zum Rücktritt treiben, auch Eifersucht und Zwietracht unter den Brüdern nicht ausbleiben. Schon Pater Barré hatte La Salle gerathen, sein Institut nach Paris zu verlegen, um es von da aus auf ganz Frankreich, selbst auf die ganze Christenheit auszudehnen. Und bereits richtet sich in weiteren Kreisen die Aufmerksamkeit auf das Institut, von welchem ein bedeutender Fortschritt im französischen Volksschulwesen ausgeht. Hier zuerst werden statt der Lehrer, welche sonst meistens nach ganz zufälliger Vorbildung ohne Plan und Methode Schule hielten, um ihren Unterhalt zu finden, Lehrer nach festem Plan methodisch ausgebildet und für ihren Beruf erwärmt und eine Unterrichtsweise erstrebt, die der kindlichen Natur und ihrem Bedürfnis entspreche. Bis dahin herrschte der Einzelunterricht (enseignement individuel), das Abhören der einzelnen Kinder der Reihe nach, während die übrigen sich selbst überlassen bleiben und gewaltsam still gehalten werden. An die Stelle dieses rohen Verfahrens, welches sehr langsam wich und noch in unserm Jahrhundert auch in deutschen protestantischen Schulen zu finden war, setzt zuerst La Salle die bildende gleichzeitige Unterweisung ganzer Abtheilungen oder Classen, den gemeinsamen Unterricht (l'enseignement simultané), welchen Frankreich ihm verdankt. — Unter andern Widersinnigkeiten der alten Schule war auch die, daß geistliche Schulaufseher forderten, die Kinder sollten eher die ihnen unverständliche Kirchensprache, das Lateinische, als das Französische lesen lernen. Noch im J. 1699 hat La Salle bei einer von ihm in Chartres gegründeten Schule gegen den dortigen Bischof es durchzusetzen, daß die Uebung im Lesen an der Muttersprache beginnen durfte.

Als der Begründer derartigen Fortschritts der Volksschule wird dann La Salle 1688 nach Paris berufen, um die Schulen der Pfarrei von St. Sulpice zu reformiren, wozu der Pfarrer die Kosten, 250 Livres jährlich für jeden Bruder, beschafft. Bald sind auch in andern Pfarreien von Paris Schulen durch Brüder zu gründen und in andere Sprengel werden deren von den Bischöfen gerufen. Mit der Erweiterung der Aufgabe wachsen die Schwierigkeiten, mit denen La Salle zu kämpfen hat. Da der Unterricht unentgeltlich ertheilt werden soll, ist das Institut auf Schenkungen und fortlaufende Beiträge von Gönnern und Wohlthätern angewiesen, und die Einnahmen entsprechen dem Bedürfnis nicht, zumal da wiederholt in Paris und im ganzen Lande die ärgste Hungersnoth eintritt. Aeußerster Mangel an Behausung und Hausrath, Kleidung und dürftigster Nahrung ist zu ertragen, und veranlaßt das Gelübde, bis in die äußerste Noth sich dem Institut zu widmen, welches La Salle am 21. Nov. 1691 mit zwei Brüdern ablegt, von denen doch einer, Wiart, später die Sache verläßt. Da die Schulen, welche dem Institut anvertraut werden, sich mehren, so wächst auch der Bedarf an Brüdern, aber immer wieder veranlassen die Entbehrungen und Mühen und die harte Ascese, dazu Zwietracht und Ehrgeiz manche Brüder zum Austritt, und neue finden sich allzuselten. In 4 Jahren von 1688 bis 1692 soll nur ein einziger

neu zugetreten sein. Solcher Noth zu begegnen, ordnet La Salle 1691 an, daß die Brüder alljährlich eine Zeit lang in einsamer Zurückgezogenheit (en rétraite) durch geistliche Uebungen Stärkung suchen sollen und erwirbt dafür ein kleines elendes Haus in Vaugirard unweit Paris. In diesem gründete er auch 1691 ein Noviciat, welches dann schon ein Jahr später 30—40 Novizen zählt, und als es wächst, 1698 in ein gemiethetes großes ehemaliges Kloster in Paris verlegt wird, zu dessen Ausstattung eine fromme Dame 7000 Livres schenkt. Die kühne, aber für das Institut unentbehrliche Gründung des Noviciats steigert freilich die Schwierigkeiten. Die Novizen sollen täglich 3 Stunden lang beten, 2 Stunden lang geistliche Lectüre treiben, stehend Maria verehren, daneben bei dürftiger Kost durch härenes Hemd, eisernen Gürtel, Geißel u. s. w. sich mortificiren. Strenge Directoren des Noviciats steigern die ascetische Härte; Klagen der Novizen, welche u. a. die Geißelstriemen an ihrem Leibe vorzeigen, gelangen 1702 bis zu dem Erzbischof von Paris, dem bekannten Cardinal Noailles, dem Gönner des Jansenismus, dem Freunde Zinzendorfs. Dieser läßt die Sache durch seinen Generalvicar untersuchen, welcher alle Brüder eidlich vernimmt, und schließlich ernennt Noailles einen andern Priester Bricot statt La Salles zum Superior der Brüder, gegen dessen Anerkennung aber die Brüder sich sträuben, so daß La Salle factisch an der Spitze bleibt, Bricot und nach ihm ein anderer Priester nur durch gelegentliche Visitationen ihre Stellung als Superioren geltend machen. Doch beschränkt La Salle seit dieser Erfahrung die Bußübungen.

Von ganz anderer Seite kommen andere Anfeindungen. Die Lehrer in Paris, die maîtres écrivains, eine Art berechtigter Zunft, verklagen wiederholt die ihren Erwerb schmälernden Brüder bei den Behörden, und behaupten, sie nähmen auch zahlende Kinder wohlhabender Eltern in ihre Schulen auf, und obschon die Klagen wiederholt als grundlos erkannt sind, werden doch allerdings gegen 1704 zahlende Kinder vorgefunden; La Salle wird wiederholt in ansehnliche Geldstrafen genommen und es wird ihm verboten, Kinder anzunehmen, deren Dürftigkeit nicht amtlich bescheinigt ist. Klagen über harte Behandlung der Kinder werden laut, und rufen große von den Schreibmeistern geschürte Erbitterung hervor, welche 1704 sogar zu einer Demolirung des Institutshauses in Paris durch die Volksmenge führt. — Eine andere bedeutsame Erfahrung bringt eine in Paris wiederholt versuchte und wiederholt mißlungene, 1704 aufgegebene Erweiterung des Instituts. Gegen 1700, gleichzeitig mit dem oben erwähnten Versuch, Dorfschullehrer zu bilden, unternimmt La Salle Sonntagsschulen, in welchen junge Handwerker neben Unterricht im Katechismus, im Lesen, Schreiben, Rechnen, zugleich auch in Geometrie und Zeichnen unterwiesen werden sollen. Aber die Brüder, welche für diese letzteren Fächer ausgebildet worden sind, überheben sich und benutzen die Kenntnis und Fertigkeit, die sie sich angeeignet haben, um sich außerhalb des Instituts eine Stellung zu verschaffen, so daß La Salle 1704 den Versuch ganz aufgiebt und den Betrieb solcher „profanen" Künste seinem Institut fern hält, eine Beschränkung, welche doch später noch bei La Salles Leben wieder aufgegeben wird. —

Dagegen ist es zur bleibenden, noch heute geltenden Regel geworden, daß kein Bruder Latein lernen und nach der Priesterwürde streben darf. La Salle hatte einen Bruder Latein gelehrt, um ihm die Priesterweihe zu verschaffen und ihn später an seiner Stelle zum Superior des Instituts wählen zu lassen. Aber er macht dabei die Erfahrung, daß die Priesterwürde mit der demüthigen Beschränkung, in welcher er sein Institut erhalten will, sich nicht verträgt und als er mit 12 Brüdern nach ernster Prüfung in der Einsamkeit im J. 1694 das Gelübde, für immer der Genossenschaft anzugehören, abgelegt hat, und die Brüder statt eines aus ihrer Mitte, wie er es wünscht, ihn selbst einstimmig wieder zum Superior des neu befestigten Instituts gewählt haben, läßt er sie sich schriftlich verpflichten, künftig nie wieder einen Priester zum Superior zu machen. Das Gelübde der Barnabiten, nie nach kirchlichen

Würden außerhalb ihres Ordens zu streben, und die Erfahrungen, aus denen es hervorgegangen war, mögen auf La Salle mit eingewirkt haben, als er für seine Genossenschaft die bedeutsame Beschränkung auf Laien für immer feststellt.

Inzwischen dehnt sich das Institut nach allen Seiten hin aus, durch Geistliche, reiche Kaufleute, hohe Beamte gefördert. In Marseille, Dijon, Troyes, Brest, in dem päpstlichen Avignon entstehen Schulen der Genossenschaft; nach Rom schickt La Salle mit Empfehlungen des Erzbischofs von Avignon 1702 zwei Brüder, um die Billigung des Pabstes zu erwerben, und 1705 wird ihnen dort eine Schule anvertraut. In Calais werden Schulen der Brüder aus königlichen Kassen unterhalten, um die Kinder der Matrosen zu unterrichten und die Bekehrung der Protestanten zu fördern; La Salle, welcher bereits eine Anzahl junger flüchtiger Irländer in Paris aufgenommen hat und zu dem vertriebenen König von England, Jakob, in Beziehungen getreten ist, denkt bei der Schulstiftung in Calais bereits an eine Wirksamkeit jenseits des Canals. Folgenreich wird besonders die Gründung von Schulen in Rouen. Jesuiten hatten für eine Schule, die sie in Dernetal unweit Rouen unterhielten, zwei Brüder von La Salle erbeten; weitere Schulen in Rouen selbst werden Brüdern anvertraut, und La Salle, welchem Paris durch die dort erfahrenen Kränkungen und Verfolgungen verleidet ist, pachtet 1705 das alte Schloß St. Yon unweit Rouen (nach Yon, einem Märtyrer des dritten Jahrhunderts benannt), verlegt das Noviciat dorthin und macht das geräumige Gebäude allmählich zum Hauptsitz seiner Genossenschaft; 1717 wird das Schloß käuflich erworben und seit 1734 ist St. Yon das Mutterhaus, bis 1791 die Revolution das ganze Institut sprengt und das Besitzthum als Nationaleigenthum verschleudert wird. Noch jetzt wird La Salles Institut zur Unterscheidung von andern Schulbrüdern in Frankreich das Institut der Brüder von St. Yon genannt. Sehr bald nach der Erwerbung dieses geräumigen Centralorts, welcher die Möglichkeit zu mannichfacher Erweiterung der Thätigkeit des Instituts darbietet, werden von vielen Seiten her Pensionäre in St. Yon aufgenommen, welche ansehnliche Jahrespensionen bis zu 500 Livres zahlen und außer in den Elementarfächern auch in Mathematik, Zeichnen, Architektur unterwiesen werden. Schon damals nämlich gab es in Frankreich wohlhabende Eltern, welche diejenige Bildung, welche wir heutzutage die realistische nennen, der classischen gelehrten Bildung vorzogen, welche in den höheren Schulen jener Zeit, den Jesuitencollegien erstrebt wurde, und deshalb jene bei den Brüdern suchten, deren Schulen die gelehrte Bildung fern bleiben mußte, da sie grundsätzlich die lateinische Sprache ausschloßen. La Salle und die Seinen aber ließen sich durch die Erfahrungen, die sie, wie oben bemerkt wurde, bei ihren Sonntagsschulen gemacht hatten, nicht abhalten, nunmehr ihre Thätigkeit auch auf höhern realistischen Unterricht auszudehnen und so auf die Erziehung auch der höheren Stände zum Gehorsam gegen die römische Kirche Einfluß zu gewinnen, und seitdem bis auf den heutigen Tag widmet sich die Genossenschaft auch dem höhern realistischen Unterricht in Pensionaten und Schulen, wo sich irgend Gelegenheit dazu bietet.

Gleichzeitig wird auch in St. Yon schon ein Besserungshaus für verkommene Kinder gegründet, welchem auch verurtheilte Kinder von den Gerichten anvertraut werden, und auch in dieser Richtung ist die Genossenschaft noch jetzt thätig.

Wie wichtig in einem Lande, wo weder der Staat noch die Kirche für den Volksunterricht regelmäßig sorgte und in den höheren Schulen die gelehrte Bildung überwog, La Salles Institut werden könne, welches nach beiden Seiten eine große Lücke auszufüllen verhieß, findet immer entschiedenere Anerkennung der Bischöfe und besonders auch als ein treffliches Mittel, die hugenottische Jugend für die Kirche zu gewinnen, kommt es zu Ansehen. Der Bischof von Mende im Gévaudan, wo die Hugenotten sehr zahlreich waren, schreibt im J. 1707 an La Salle, gute Geistliche giengen aus den Priesterseminaren hervor, aber an Schulmeistern fehle es, welche

guten Elementarunterricht ertheilen könnten, denn „das ist das Mittel, die ganze Jugend anzulocken und dadurch ihr die ersten Eindrücke christlicher Frömmigkeit zu geben," und dazu erbittet und erhält der Bischof Brüder von La Salle. Und in demselben Jahre schreibt ihm der Generalvicar des im J. 1694 neu gegründeten Bisthums Alais in den Cevennen, die Diöcese sei fast ganz hugenottisch; man könne kaum Katholiken finden, denen man die Erziehung der Jugend anvertrauen könne; es handle sich darum, die Ketzerei in jenem Lande zu zerstören und die katholische Religion zu etabliren; man müße diese Hugenotten bei ihrem Interesse fassen (prendre ces huguenots par leur intérêt) und ihnen zeigen, daß die neuen Lehrer eine gute Handschrift beibringen. — In gleicher Absicht schreibt auch der erste Bischof von Alais, de Saul, an La Salle, und seit 1707 wirken dann in der Diöcese Brüder in Schulen, deren Kosten der König bestreitet, weshalb sie den Namen königliche Schulen führen, und die Häresie nimmt unter ihrem Einfluß ab.

Daß La Salle und seine Genossenschaft im entschiedenen Gehorsam gegen die römische Kirche wirke, wie sie damals über Hugenottismus und Jansenismus triumphirend sich gestaltete, konnte allerdings niemand verkennen. Vergeblich suchen die damals noch einflußreichen Jansenisten den bedeutenden Mann an sich zu ziehen und sollen ihm vergeblich ein Bisthum zugesagt haben. Als gegen die Bulle Unigenitus, welche im J. 1713 die Unterdrückung des Jansenismus vollendet, ein edler Theil des französischen Volkes und Klerus protestirt, erklärt sich La Salle sofort für die Bulle und bringt sie in allen Häusern seiner Genossenschaft zur Anerkennung. Die Jesuiten haben von den Brüdern, da ihnen die Priesterwürde und mit der Kenntnis des Lateinischen die gelehrte Bildung unzugänglich ist, keine Concurrenz zu besorgen und erkennen früh in ihnen nützliche Gehülfen auf Gebieten, auf welche sich ihre eigene Wirksamkeit nicht unmittelbar erstreckt. Schon die Niederlassung von Brüdern in Dernetal und Rouen, in Marseille, in Alais wird durch Jesuiten veranlaßt oder gefördert und ein bleibendes Verhältnis gegenseitiger Förderung besteht zwischen dem Jesuitenorden und den Schulbrüdern jederzeit und bis jetzt.

Doch erregt die wachsende Bedeutung einer zahlreichen, über ganz Frankreich sich verbreitenden, unter einer Regel und einem Oberhaupt für religiöse Erziehung wirkenden Laiengenossenschaft auch Bedenken und priesterliche Eifersucht. La Salle zieht sich, durch schlimme Nachreden und Anfeindungen, auch Abfall, Untreue, Widerspenstigkeit mancher Brüder bedrängt, um das Jahr 1711 in die Provence zurück und entzieht sich der Gesammtleitung des Instituts. Während seiner Abwesenheit sucht sich in Paris ein fremder Geistlicher als Superior einzudrängen; es wird von priesterlicher Seite dahin gearbeitet, daß jedes Haus des Instituts durch ganz Frankreich selbständig für sich bestehe und unter einen Geistlichen als Localsuperior trete. Viele Brüder gehen auf diesen Plan, welcher die Einheit des Instituts zerstört haben würde, ein. Da regt sich aber das Bewußtsein, daß auf diesem Wege das Institut zu Grunde gehen müße; auf dringende Bitten der bedeutendsten Brüder in Paris kehrt La Salle dahin zurück; alles sammelt sich wieder um ihn und die Einheit des Instituts ist gerettet. La Salle entwirft eine neue Redaction der Regel des Instituts, welche im J. 1717 von einer Versammlung sämmtlicher Directoren der Haupthäuser, deren bereits 16 sind, in St. Yon geprüft und gebilligt wird; er legt dort das Vorsteheramt alt und müde nieder und veranlaßt die Wahl eines neuen Generalsuperiors und zweier Assistenten aus der Mitte der Brüder durch die 16 Directoren. Damit ist die Arbeit seines Lebens beschlossen. Im J. 1719 stirbt er 69 Jahre alt. Im J. 1724 ergeht dann die Bulle, durch welche Papst Benedict XIII. auf das Zeugnis zahlreicher französischer Bischöfe für das Institut dieses und seine Regel, wie sie 1717 festgestellt worden, approbirt, und in demselben Jahre erkennt ein königliches Patent diese Bulle als gültig für Frankreich an. Seitdem wirkt und wächst das Institut in Frankreich und den französischen Colonien und in Italien, geleitet und fortgebildet

durch den Generalsuperior und dessen allmählich mit päpstlicher Genehmigung auf 6 vermehrten Assistenten und die in der Regel alle 10 Jahre, bis auf die Revolution, meist in dem Haupthause zu St. Yon zusammentretenden Generalcapitel, zu welchem in der Regel 15 Directoren wichtiger Häuser und 15 ältere Brüder einberufen werden. Seit der Unterdrückung des Jesuitenordens, in dessen Händen die gelehrte höhere Bildung in Frankreich großentheils gelegen hatte, mehren sich die höheren, aber realistischem Unterricht gewidmeten Pensionate der Schulbrüder, welche zwar bei ihrer Unkenntnis des Lateinischen die Jesuiten so wenig im gelehrten Unterricht wie in ihren priesterlichen Functionen ersetzen konnten, aber einem zunehmenden Verlangen nach realistischer Bildung gern entgegenkamen.

Aber die Revolution zersprengt mit den übrigen kirchlichen Congregationen auch die Schulbrüder; ihre Häuser und Besitzungen werden als Nationaleigenthum verschleudert. Verfolgungen, Kerker, Tod trifft sie. Dennoch bleiben ihrer viele ihrer Gelübde und ihres Berufs eingedenk, und die römische Kirche verzichtet nicht auf ihre lang bewährten Dienste. Im Kirchenstaat, wo die Brüder bereits seit Anfang des Jahrhunderts thätig waren, finden jetzt auch flüchtige Brüder Sicherheit und gründen ein neues Haus in Orvieto. Papst Pius VI. bestellt, da der Generalsuperior Agathon gestorben und die regelmäßige Wahl eines neuen unmöglich ist, 1798 einen Director des Bruderhauses in Rom als Generalvicar des Instituts und als die römische Kirche durch das Concordat von 1801 in Frankreich wieder zu staatlicher Anerkennung gelangt, eröffnen bereits 1802 in Lyon und anderwärts in Frankreich Brüder, die sich zusammenfinden, wieder ihre Schulen; der Generalvicar läßt sich 1804 in Lyon nieder und wird von zahlreichen Brüdern als oberster Vorgesetzter anerkannt. Die Stadt Lyon räumt dem Institut das alte Jesuitencollegium ein; sämmtliche Brüder nehmen 1805 die alte gemeinsame Tracht wieder an; neue Häuser und Noviciate werden eröffnet und so ist die Genossenschaft aus ihren Trümmern erneuert und wird für die größeren Ortschaften Frankreichs ein Hauptmittel der Wiederherstellung des Volksunterrichts, für welchen die Revolution glänzende Verheißungen und Decrete, thatsächlich aber nur Zerrüttung gebracht hatte. Das französische Volk, so weit es noch an der römischen Kirche festhält, deren Cultus bereits vor dem Concordat in 40,000 Gemeinden sich wieder hergestellt hatte, nimmt die Wirksamkeit der Brüder dankbar auf und die Staatsbehörden wenden ihnen wieder entschiedene Gunst zu. Bereits 1805 wird ihnen auf Betrieb des Cardinals Fesch, des Oheims Napoleons, das wichtige Vorrecht der Befreiung von der gefürchteten Militärconscription gewährt, welches ihnen zahlreiche Novizen zuführt. Napoleon selbst, welcher schon 1803 einen sehr günstigen Bericht des Staatsraths, später Cultusministers Portalis über sie gebilligt hatte, erklärt am 8. Mai 1806 im versammelten Staatsrath, er begreife den Fanatismus mancher Leute gegen die Brüder nicht, der ein reines Vorurtheil sei; überall fordere man von ihm ihre Herstellung und dieser allgemeine Ruf (ce cri général) beweise ihren Nutzen. Das kaiserliche Decret vom 17. März 1808, durch welches die Universität, das allen öffentlichen Unterricht in dem Kaiserreich zu umfassen bestimmte Institut, organisirt wird, bestimmt dann im 109. Artikel: „Les frères des écoles chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître“ und „les supérieurs de ces congrégations pourront être membres de l'Université.“

Jedoch von Ergebenheit der Congregation für Napoleon, welcher die Kirche allzu offenkundig nur als Mittel der Herrschaft benutzen wollte, konnte nicht die Rede sein, zumal seit der Kaiser den Papst 1809 in Gefangenschaft geführt und dieser alle, die gewirkt hatten, ihm den Kirchenstaat zu nehmen, excommunicirt hatte. Desto ergebener erweisen sich die Brüder den heimkehrenden Bourbons. Carnot aber, Napoleons Minister des Innern während der hundert Tage, versucht ein unkirchliches Organ des Volksunterrichts in Schulen des wechselseitigen Unterrichts ihrer Wirksamkeit gegenüber zu stellen. In diesen findet seitdem der den Bourbonen und der römischen

Kirche feindliche Liberalismus in Frankreich und anderwärts das Ideal der Volksschule und lange Zeit wird der armselige Nothbehelf eifrig gefördert und empfohlen, die Brüder dagegen werden von den Liberalen verschrieen. Seitdem kommt auch der Name Ignorantins (in Italien Ignorantelli) für sie auf, den sie selbst nicht annehmen, aber im Geist der Congregation als Mittel der Demüthigung sich gefallen lassen *). Der Hohn, der mit dem Namen bezweckt wird, ist indes ein völlig unverdienter. Der Unterricht in den französischen Volksschulen beschränkte sich nach dem Universitätsgesetz von 1808 auf Lesen, Schreiben und elementares Rechnen, bis das Unterrichtsgesetz von 1833 seine (facultative) Erweiterung in Aussicht nahm. Aber auch dieser dürftige Unterricht wurde an vielen Orten gar nicht, an andern aufs elendeste ertheilt, im J. 1833 wurden auf Veranlassung der Staatsregierung alle Schulen in ganz Frankreich durch 490 Commissäre der Universität (inspecteurs) amtlich untersucht; nach dem Ergebnis ihrer Untersuchungen, welches Lorain in dem Tableau de l'instruction primaire en France 1837 veröffentlicht hat, waren in zahlreichen Gemeinden gar keine Schulen, viele Schulen waren erbärmlich, viele Lehrer waren durchaus unwissend, von Orthographie wußten viele derselben nichts, manche verstanden nicht, was sie lasen, einzelne konnten sogar weder lesen noch schreiben. Im Vergleich mit diesem Stande des Volksunterrichts konnte nur die Unwissenheit oder böswilliger Parteigeist die Leistungen der Schulbrüder als die von Ignoranten bezeichnen, während sie mehr leisteten, als die meisten andern französischen Volksschulen und den besten derselben es gleich zu thun bemüht sind und bemüht sein müßen, wenn sie Schüler an sich ziehen wollen, — während der ganze Volksunterricht von La Salle und seinen Brüdern durch Einführung des enseignement simultané einen mächtigen Impuls zum Fortschritt empfangen hat, — und während sie auch mit der 1833 eingeleiteten Entwicklung der Volksschulen Schritt halten und u. a. Geschichte und Geographie in ihren Lehrplan aufgenommen haben, in ihren Pensionaten aber schon seit Anfang des vorigen Jahrhunderts in Zeichnen, Mathematik ꝛc. weit über den allgemeinen Volksunterricht hinausgehen.

Die Regierung der Restauration wendete den Brüdern immer besondere Gunst zu und übergab ihnen u. a. 1821 einen großen Gebäudecomplex in Paris, in welchem seitdem das Mutterhaus der ganzen Congregation ist und der Generalsuperior residirt. Die bedeutsamste Begünstigung war die im J. 1828 ergangene Bestimmung, daß die Rectoren der Akademieen d. h. der provincialen Schulverwaltungsbehörden die Mitglieder religiöser Unterrichtscongregationen ohne Fähigkeitszeugnis und Prüfung auf bloßes Zeugnis der Angehörigkeit zu einer solchen Congregation (lettre d'obédience) zum Unterricht in Volksschulen zuzulassen hatten.

Mit der Julirevolution hörte die politisch-tendenziöse Begünstigung, wie überhaupt der Congregationen, so auch der Schulbrüder auf, und das Unterrichtsgesetz von 1833 forderte wieder Prüfungszeugnisse von ihnen. Aber für ihre Wirksamkeit legte der protestantische Unterrichtsminister Guizot in den öffentlichen Verhandlungen über jenes Gesetz ein glänzendes Zeugnis ab, ebenso sprach sich Cousin in dem 1833 an Guizot erstatteten Bericht über das preußische Schulwesen aus: „In Frankreich, sagt er, sind mit einigen Ausnahmen die besten Armenschulen die der Brüder der christlichen Lehre. Für gewiße Leute kann man dies nicht oft genug wiederholen." Nicht anders 1841 in einem Bericht an den König der Unterrichtsminister Villemain. Thatsächliche Förderungen und Vertrauenserweise der Regierung giengen von 1838

*) Es ist ein auffallender und grober Irrthum, wenn behauptet wird, wie es unter andern auch Rauschnick in der Ersch- und Gruber'schen Encyklopädie Sect. II, Bd. XV. Seite 460 thut, unter dem Namen Ignorantins seien die Jesuiten seit 1814 in Frankreich wieder erschienen. Zwei ganz gesondert entwickelte Genossenschaften von ganz verschiedenem Beruf werden hier vermengt.

bis 1848 solchen Anerkennungen zur Seite. Das J. 1848 hat dann die römische Kirche in Frankreich wie anderwärts nach allen Richtungen gefördert und geweckt; das Unterrichtsgesetz vom 15. März 1850 gab den Schulen kirchlicher Congregationen völlige Freiheit und der Unterrichtsminister Fortoul sprach 1854 das Bedauern der Regierung aus, daß von 43,000 Schulen in Frankreich nur erst 1700 in den Händen geistlicher Brüderschaften seien. Seitdem befestigt und erweitert sich auch das Institut der Schulbrüder, deren in Frankreich und Algier, wo arabische Waisenkinder ihnen anvertraut werden, gegenwärtig einige tausend wirken. Wie La Salle und seine Schulen bei der Weltausstellung von 1867 als Muster des Volksunterrichts in Frankreich hingestellt worden, ist oben schon berichtet.

In Belgien haben die Brüder seit Anfang des Jahrhunderts, mit Ausnahme einer Unterbrechung durch die niederländische Regierung, welche gleichzeitig mit der Schließung der Jesuitenschulen im Juni 1825 die Brüder über die Grenze bringen ließ, und besonders wieder seit 1830 einen ausgedehnten in Haupthäusern und Noviciaten fest begründeten Wirkungskreis gewonnen; in Italien wirken sie namentlich im Kirchenstaat und in den Ländern des vormaligen sardinischen Königreichs seit anderthalb Jahrhunderten in wachsendem Maße. In der Schweiz, auch in Genf, wo sie namentlich Savoyardenkinder unterweisen, haben sie Eingang gefunden, doch ist die Subvention, die aus sardinischen Staatskassen ihnen in Genf gewährt wurde, im J. 1856 durch Cavour, der sie überhaupt anfeindete, ihnen entzogen worden. In Canada, Martinique und andern ehemals französischen Colonieen, selbst unter der katholischen Bevölkerung der Türkei in Constantinopel, Smyrna, Alexandrien, haben die Brüder Schulen und werden von der französischen Gesandtschaft protegirt.

In Deutschland verschaffen ihnen die Nachwirkungen des Jahres 1848 Eingang, zumeist in Preußen, zuerst in Coblenz. Hier wird ihnen im J. 1850 eine katholische höhere Bürgerschule übergeben, die bis dahin unter Leitung eines Pfarrers bestanden hatte. In derselben werden in 4 bis 5 Classen Knaben von etwa 5—14 Jahren, gegen 200, in den Elementarkenntnissen und in den Unterrichtsgegenständen der Mittelclassen preußischer Realschulen unterwiesen. Die Brüder, die des Deutschen mächtig waren, wurden anfangs aus dem Noviciat oder der Normalschule der Congregation zu Namur nach Anordnung des Generalsuperiors in Paris der Anstalt zugewiesen; später kamen Deutsche an diese Anstalt, auch solche, die in preußischen Schullehrerseminarien ausgebildet, später der Congregation beigetreten waren. Die Regierung in Coblenz concessionirte die Anstalt, nachdem sie deren Einrichtung geprüft hatte, als Privatschule unter der Bedingung, daß die Brüder in den für preußische Schulen vorgeschriebenen Prüfungen ihre Qualification nachweisen, gestattete jedoch auch ungeprüften Brüdern vorläufig zu unterrichten. Wiederholte Revisionen durch höhere Beamte der Schulverwaltung, katholische und evangelische, ergaben, daß die Ordnung ihrer Schulen musterhaft, die Behandlung der Kinder liebevoll, die Erfolge des Unterrichts in den Lehrfächern preußischer Volksschulen befriedigend waren. Die erheblichen Kosten werden aus Actien angesehener Bürger, aus ansehnlichen Legaten und Geschenken und aus einem Schulgelde von jährlich 12—16 Thaler bestritten.

Im J. 1851 wird dann auch die innere Leitung eines von einem katholischen Männerverein in Coblenz zu Kemperhof in der Nähe der Stadt 1850 gegründeten Knabenwaisenhauses den Brüdern auf Grund eines mit dem Generalsuperior in Paris abgeschlossenen Vertrags übergeben. In demselben werden 70—80 Waisenknaben, meist aus der Stadt, für welche die Stadt ein mäßiges Pflegegeld zahlt und außer diesen 60—70 Pensionäre aus der ganzen Rheinprovinz, für welche eine Pension von höchstens 72 Thaler jährlich zu zahlen ist, erzogen und unterrichtet. Seit 1857 ist auch eine Gärtnerlehranstalt bei dem Waisenhaus, deren Vorsteher nicht Schulbruder ist. Es war die Königin Augusta, welche diese Erweiterung anregte, welche überhaupt eine warme Gönnerin und Wohlthäterin dieses Waisenhauses ist. Die bedeutenden

Kosten, für welche die Pflegegelder der Waisen und Pensionäre bei weitem nicht ausreichen können, werden von dem Männerverein aus Legaten, Geschenken, Hauscollecten ꝛc. gedeckt. Zu einem nothwendig gewordenen Erweiterungsbau schenkte 1860 der jetzige König noch als Prinzregent 3000 Thaler.

Sonntags- und Abendschulen für Lehrlinge und Gesellen werden seit 1855 von den Brüdern in Coblenz gehalten. Eine weitere Wirksamkeit ist ihnen in Coblenz dadurch eröffnet, daß ihnen seit 1856 der Unterricht in den katholischen Knabenfreischulen der Stadt mit Genehmigung des Unterrichtsministeriums übergeben ist.

Auch in Crefeld ist 1857 ein katholisches Knabenwaisenhaus, in Burtscheid bei Aachen die Knabenschule den Brüdern anvertraut. Dagegen wurde ein Antrag des Magistrats in Aachen, an die dortigen Schulen Brüder zu berufen, 1865 von der Regierung abgelehnt, wie schon 1855 die vorgeschlagene Uebergabe des Besserungshauses für katholische Knaben der Rheinprovinz in Steinfeld an die unter auswärtigen Obern stehende Congregation entschieden zurückgewiesen worden war. Auf Coblenz, Crefeld, Burtscheid beschränkt sich bis jetzt die Wirksamkeit der Brüder in Preußen. Der Plan, ein Mutterhaus der Congregation in Coblenz und mit demselben eine deutsche Provinz derselben zu gründen, für welchen 1853 ein Aufruf an das katholische Deutschland von Coblenz aus zu Beiträgen aufforderte, ist ohne Erfolg geblieben. Ein von den Directoren der beiden Anstalten in Coblenz ausgegangener, von dem Bischof zu Trier unterstützter Antrag, den Brüdern Freiheit vom Militärdienst wie in Frankreich oder wenigstens die Begünstigung zu gewähren, welche die Zöglinge preußischer Schullehrerseminare genießen, durch sechswöchentlichen Dienst im Heer der allgemeinen Dienstpflicht zu genügen, wurde von den höchsten Staatsbehörden 1853 abgeschlagen und blieb auch, als er 1864 erneuert wurde, ohne Erfolg. Es würde der Genossenschaft allerdings zahlreiche Glieder zugeführt haben, wenn er gewährt worden wäre.

Außer Preußen haben die Brüder, so viel bekannt geworden, nur an einem Ort in Deutschland einen Wirkungskreis gefunden. In Württemberg war schon im Januar 1849 in einem Rundschreiben an die katholischen Geistlichen des Landes die Einführung von Schulbrüdern als den echt katholischen Volksschullehrern und von Schulschwestern gefordert und es waren dadurch Gegenerklärungen zahlreicher weltlicher Lehrer, namentlich Walsers hervorgerufen worden. Zur Einführung von Schulschwestern ist es dort gekommen, nicht aber zu der der Schulbrüder. Die bayrische Staatsregierung zog 1853 Nachricht über das Wirken der Brüder in Coblenz ein, gab der Sache aber keine weitere Folge. In Oesterreich, wo man vorher die Genossenschaft kaum kannte, wurde 1858 nach vorgängigen Erkundigungen in Coblenz das große kaiserliche Waisenhaus in Wien der ausschließlichen Leitung der Brüder übergeben, der Gemeinderath von Wien hat sich indes 1861 entschieden dagegen erklärt.

In Deutschland also hat der Orden bis jetzt geringe Verbreitung und zu stärkerer wenig Aussicht. Abgesehen von den Schwierigkeiten und Bedenken, denen es unterliegt, einer Genossenschaft, die von Frankreich ausgeht und im Auslande ihre Obern hat, deutschen Volksunterricht anzuvertrauen, ist in deutschen Landen kein rechter Boden für dieselbe. In romanischen Ländern, wo eine regelmäßige Fürsorge für das Volksschulwesen spät und langsam eingetreten ist, kann sie eine noch immer große und fühlbare Lücke ausfüllen: die deutschen Staatsregierungen, welche längst alle Kinder zur Schule anhalten und es als Pflicht betrachten, für alle und in allen Ortschaften Schulen und Lehrer zu bestellen, und mit den Regierungen die Gemeinden können nicht füglich wünschen, daß ein fremdes und ihrem Einfluß sich möglichst entziehendes Institut mit ihnen in Concurrenz trete, welches, da es seine Lehrer nur zu mindestens je zweien aussendet und nur für Knaben sorgt, einen bedeutenden Aufwand erfordert, aber kleinere Orte und Mädchenschulen der amtlichen Fürsorge überläßt.

Hat aber die Congregation in Deutschland schwerlich eine Zukunft, so ist sie

anderwärts doch aus den schwachen Anfängen vom Jahre 1680 zu einer großen, die Zahl ihrer Glieder auf mehr als 6000 schätzenden, weit verzweigten und einheitlich organisirten, einflußreichen Körperschaft gediehen, welche fort und fort den Unterricht von hunderttausenden von Knaben im entschiedensten Gehorsam gegen die römische Kirche betreibt und welche die Aufmerksamkeit der Staatsmänner wie der Männer der Schule erfordert.

Einer solchen Körperschaft kann es an Anfeindungen nicht fehlen. Die weltlichen Lehrer haben von Anfang an mit Eifersucht die Concurrenz der Brüder betrachtet, auch da, wo deren Begünstigung durch die Geistlichkeit die Eifersucht hindert, laut zu werden. Klagen französischer Buchhändler über den Verkauf von Büchern u. dgl. durch die Brüder haben die Gerichtshöfe erst 1864 in drei Instanzen aus dem Grunde abgewiesen, daß sie nur an ihre Schüler und nur zu deren, nicht zu der Congregation Vortheil Lehrmittel verkaufen. Der Liberalismus hat die streng kirchliche Genossenschaft immer, zumal seit der Restauration, angefeindet, und wer die Schule wie alle andern Lebensthätigkeiten dem alleinigen Einfluß des Staats und der bürgerlichen Gemeinde vindicirt, kann einer Genossenschaft nicht hold sein, deren innerstes Leben aus ganz anderer Quelle fließt. Auf welcher Seite die Brüder und ihr Einfluß auf die Jugend stehen, so oft politische, staatliche, bürgerliche, confessionelle Interessen mit den Interessen der römischen Kirche collidiren, kann nicht zweifelhaft sein.

Das alles muß man sich bei den zahlreichen Berichten über Anfeindungen, denen die Congregation bald hier bald dort ausgesetzt ist, gegenwärtig halten. Daß Cavour 1856 den Brüdern in Genf die lang genossene staatliche Subvention entzog, wurde oben bemerkt; in demselben Jahre schloß der Gemeinderath in Turin und der Provincialrath von Acqui (Piemont) ihre Institute. Dasselbe geschieht 1863 in Parma, Reggio, Ancona, Spoleto.

Daß sich der Gemeinderath in Wien 1861 gegen sie erklärte, wurde schon bemerkt; im Canton Bern untersagt 1868 die Regierung allen kirchlichen Congregationen das Unterrichten; in Lille urgirt der Gemeinderath 1865, daß die dortigen Brüder sich der Staatsprüfung nicht unterzogen hätten, und entzieht ihnen die Hälfte der städtischen Bewilligung, worauf sie 1868 die Stadt verlassen und ungeachtet einer Petition um ihre Zurückberufung mit 7000 Unterschriften die Schulen weltlichen Lehrern übergeben werden. In Belgien, wo die kirchlichen und bürgerlichen Gegensätze besonders hart auf einander zu stoßen pflegen, sind Schmähungen, Angriffe gegen die Brüder etwas ganz gewöhnliches.

Eine eigenthümliche Erscheinung bietet die Schließung einer Schule der Congregation in Rom selbst, weil sie von den Jesuiten veranlaßt worden sein soll und von den kirchlichen Behörden ausgieng. Gerade deshalb darf sie hier nicht übergangen werden, wenn sie auch nicht genug aufgeklärt, sondern secretirt worden ist. Nach den Berichten der öffentlichen Blätter, namentlich des Universel (vom 1. Dec. 1857), der Allgemeinen Zeitung von 1857 (Nr. 352) und von 1858 (Nr. 27 und 153) war der Hergang dieser: Außer 4 andern Schulen der Brüder in Rom bestand eine fünfte im Stadtviertel dei monti, deren Brüder meist Franzosen waren. Diese hatte sich, wie andere Institute der Brüder in Frankreich, Belgien, Deutschland, zu einer Art von Real- und Handelsschule gestaltet, in welcher die neueren Sprachen gelehrt wurden, die alten gemäß der Regel der Congregation ausgeschlossen waren, während das Lateinische bei dem römischen Klerus als Hauptgegenstand des höheren Unterrichts gilt. Viele vornehme Eltern vertrauten der Anstalt ihre Söhne an; der höhere Gewerbestand zog diese Gelegenheit zu realistischer Bildung dem Unterricht in den priesterlichen Seminaren und Collegien vor. Das mit der Anstalt verbundene Pensionat wurde von vielen französischen, englischen, amerikanischen Knaben besucht, deren Angehörige in Rom lebten und von denen ein liberaler Einfluß zu befürchten war. Die Zöglinge trugen nicht, wie in andern römischen Collegien, einen priesterlichen Mantel, sondern

eine Tracht wie französische Marinecadetten. Nach dem Journal des debats sollen die Lehrer gallicanische Grundsätze gehegt haben. Solches alles erregt Besorgnis und Eifersucht. Gegen eine außerordentlich angeordnete Visitation durch den Bischof Cardoni und gegen dessen Anordnungen sträuben sich die Brüder. Der Papst selbst spricht sich öffentlich unwillig darüber aus, daß der Superior dieses Hauses sich sogar weigere, sich ihm vorzustellen. Gegen Ende des Jahres 1857 wird die Anstalt geschlossen. Ein ähnliches Beispiel von Auflehnung von Brüdern gegen die kirchliche Auctorität ist sonst nie bekannt geworden.

Welche speciellen Vorwürfe formuliren nun die principiellen Gegner gegen die gesammte Congregation?

Daß sie gelegentlich ihre politische Vorliebe in ungeeigneten Agitationen kund geben, mag vorkommen. Graf Bondy wirft 1858 Brüdern in Nevers vor Gericht vor, daß sie gedroht, Kinder aus der Schule auszustoßen, deren Eltern nicht bei der Wahl für den Candidaten der Regierung stimmten, und daß die Kinder in Procession zur Wahlurne geführt worden seien, um Stimmzettel nach Vorschrift der Brüder einzulegen. Indes stehen derartige Vorwürfe vereinzelt da und fallen in Zeiten politischer Parteiung, wo alle Parteien sich viel erlauben, wenig ins Gewicht.

Der Vorwurf der Ignoranz, der Hemmung der Volksbildung ist vor den Zeugnissen von Guizot, Cousin, Villemain, neuerdings auch des liberalen Parteiführers Jules Simon in Frankreich verstummt; in den Schulen der Brüder in Coblenz hat er keinen Anhalt gefunden.

Der Vorwurf der Unsittlichkeit indes, wie er gegen Körperschaften, die das Gelübde der Keuschheit abzulegen haben, von je vielfach erhoben worden, wird auch gegen die Brüder in greller Weise ausgesprochen. An Fehltritten und selbst an Verbrechen einzelner kann es in einer so zahlreichen Genossenschaft freilich nicht fehlen. So wurde 1848, wie der „Neue Pitaval" 1855 aus den Acten ausführlich berichtet, der Bruder Léotade wegen Vergewaltigung und Ermordung eines fünfzehnjährigen Mädchens im Hause des Instituts in Toulouse gerichtlich verurtheilt, und die Brüder, welche bezichtigt wurden, falsche Zeugen für ihn aufgestellt zu haben, um die Schmach abzuwenden, traf allgemeiner Volkshaß. Aus den Verbrechen einzelner schließen die Gegner dann auf eine traditionelle lasterhafte Richtung der ganzen Genossenschaft. Es darf als die Ansicht vieler katholischen Liberalen in Frankreich betrachtet werden, wenn in dem neuern viel verbreiteten Roman Le maudit ein Erzbischof bei einem Bericht über unnatürliche Unzucht eines Bruders ausruft (I. S. 137): „Ach diese unglücklichen Brüder: das ist immer dieselbe Geschichte. Es giebt brave Burschen darunter, aber welche Masse von gemeinen und brutalen Naturen! Und man hat Wunder was zu thun geglaubt, indem man diese ganze rohe Schar zum Cölibat verurtheilte!" Das verbreitetste belgische Blatt, die Indépendance Belge schreibt am 14. Sept. 1861: „Jeden Tag bringen die Journale Berichte von irgend einem scheußlichen Attentat, das Personen, die das religiöse Gewand tragen, an der Jugend begangen haben, die ihrer Sorge anvertraut ist," und ganz gleichzeitig erklärt ein Artikel des Temps: „Die beste einzige Sicherheit für Mütter ist, die Höhlen zu meiden, wo man auf solche Fallstricke stößt, und ihre Kinder Lehrern anzuvertrauen, welche die Heiligkeit der Natur kennen, und die kein Gelübde aus der Natur hinausstellt. Die öffentliche Meinung muß also eine Propaganda, einen friedlichen, aber wirksamen Kreuzzug gegen die Schulen der Brüder organisiren." Daß solche harte Nachreden leidenschaftlich generalisiren, liegt zu Tage: es entzieht sich der Untersuchung, welche und wie viele Thatsachen ihnen zu Grunde liegen; gewiß ist aber, daß Männer wie Guizot, Cousin, Villemain, Jules Simon und die zahlreichen sorglichen und verständigen Eltern, welche ihre Kinder den Brüdern anvertrauen, kein Mistrauen gegen die Sittlichkeit der Congregation hegen, und in der Rheinprovinz, wo sie seit 18 Jahren unter den Augen vieler skeptischen

und mistrauischen Beobachter wirkt, ist kein sittlicher Vorwurf gegen ihre Glieder laut geworden.

Will man sie unbefangen würdigen, so wird man vor allem die Organisation, die sie sich selbst gegeben, und die Aufgabe, die sie sich selbst gestellt hat, näher betrachten müßen.

Die gegenwärtige Organisation und Verfassung der Genossenschaft ist dargestellt in den Regeln und Constitutionen des Instituts der Brüder der christlichen „Schulen," welche von La Salle entworfen, 1717 festgestellt, 1724 vom Papst bestätigt und seitdem öfter nach Bedürfnis unter andern noch im J. 1859 durch Generalcapitel mit päpstlicher Genehmigung modificirt worden sind. An der Spitze der Genossenschaft steht ein Generalsuperior nebst jetzt 8 Assistenten, aus der Mitte der Brüder durch ein Generalcapitel erwählt. Ein von den Assistenten berufenes Generalcapitel kann den Generalsuperior wegen Vergehen oder Unfähigkeit absetzen. Das Generalcapitel besteht aus 15 älteren Brüdern und 15 Directoren von Haupthäusern, d. h. Häusern, in welchen mindestens 7 Brüder leben, und tritt alle 10 Jahre und sonst bei außerordentlichen Anlässen am Sitz des Generalsuperiors (jetzt in Paris) zusammen. Es beschließt über Modificationen der Verfassung und der Schulordnung und sichert dadurch zugleich feste Tradition und eine aus reifer Prüfung und Anerkennung der Nothwendigkeit hervorgehende Entwicklung des Instituts. Visitatoren, welche der Generalsuperior ernennt, untersuchen alljährlich die einzelnen Häuser, berichten darüber an den Generalsuperior und führen den Vorsitz in Provincialcapiteln der einzelnen Provinzen der Genossenschaft. Den einzelnen Häusern stehen Directoren und Unterdirectoren vor, den Noviciaten eigene Novizendirectoren. Novizen werden erst nach einer mindestens zweijährigen Probezeit und nicht vor vollendetem 18. Jahre zu den Gelübden zugelassen, welche zuerst auf ein Jahr, dann auf drei Jahre und erst nach mindestens achtjähriger Mitgliedschaft, und nicht vor vollendetem 28. Jahre auf Lebenszeit abgelegt werden. Die Erlaubnis zu Ablegung der Gelübde giebt der Generalsuperior auf Gutachten des Directors und des Visitators. Die Gelübde verbinden zu Keuschheit, Armut, Gehorsam, Beharren in der Genossenschaft und zu unentgeltlicher Unterrichtsertheilung. Es giebt dienende Brüder für den Haushalt, und Lehrbrüder, profès d'école. Mit dem Eintritt in die Genossenschaft empfängt der Bruder einen neuen Ordensnamen; er hat alle Verbindungen, die er in der Welt gehabt hat, auch mit den Verwandten (les parents) abzubrechen, zu welchen er auch in Krankheit seine Zuflucht nicht nehmen darf; Besuch darf er nur in Fällen der Nothwendigkeit machen oder empfangen, und nur im Beisein eines anderen Bruders; allein ausgehen dürfen nur die dienenden Brüder zu Einkäufen und dgl.; mit weltlichen Angelegenheiten darf ein Bruder sich nie befassen, mit geistlichen nur im Geist des Instituts, worüber der Director zu wachen hat. Von allen priesterlichen Functionen, selbst vom Singen im Chor beim Gottesdienst ist er ausgeschlossen. Briefe an den Superior, welche jeder Bruder alle zwei Monate zu schreiben hat, befördert der Director, ohne sie zu lesen; Briefe, die ein Bruder sonst empfängt oder schreibt, liest der Director. An die bis ins kleinste vorgeschriebene Tages- und Hausordnung hat der Bruder sich streng zu halten: „Regularität" sei das erste Hülfsmittel der Heiligung. Vielfache Gebets- und Andachtsübungen von bestimmter Dauer sind für jeden Tag und für das ganze Jahr vorgeschrieben. Täglich soll die Messe gehört, im neuen Testament, welches jeder Bruder immer bei sich führt, und in dem Buche von der Nachfolge Christi (Thomas a Kempis) gelesen werden; jeden Morgen um $5^3/_4$ Uhr spricht der Bruder „Es lebe Jesus in unsern Herzen" (vive Jésus dans nos coeurs), um 6 Uhr »O Domina mea« (Maria) ꝛc.; täglich betet er den Rosenkranz; täglich legt er vor dem Abendessen sein Schuldbekenntniß für äußere Fehler, die er an dem Tage begangen, ab, und der Director legt ihm als Buße dafür Gebete, Betrachtungen oder Aehnliches, nach Befinden

auch strengere Pönitenzen auf; einmal in der Woche beichtet er, zweimal in der Woche oder auch öfter empfängt er das h. Abendmahl; jede Woche giebt er dem Director Rechenschaft von seinem Verhalten, worüber der Director unverbrüchliches Geheimnis zu bewahren hat. Körperliche Mortificationen finden in der Regel nicht statt, aber strenge Fasten jeden Freitag und an den gebotenen Fasttagen. Die ganze Lebensweise des Bruders, seine Geberden, die Haltung seines Körpers u. s. w. sind genau vorgeschrieben. Von früh bis spät leben alle in vollster Gemeinsamkeit; sie schlafen, speisen zusammen; keiner außer dem Director hat ein eigenes Zimmer; die Erholungen und Spaziergänge sind gemeinsam, von ihren Unterhaltungen in der Erholungszeit ist alles nicht erbauliche, jede Aeußerung der Neugier, jeder Spott, alles Widersprechen ausgeschlossen; außer der Erholungszeit beobachten sie unter einander möglichstes Schweigen. Gegenseitige Achtung und herzliche Zuneigung ist vorgeschrieben, aber Erweisungen besonderer Zuneigung sind verboten; Dienste sollen sie einander gern leisten, aber nur mit Erlaubnis oder auf Befehl des Directors. Jeden Freitag Abend sollen sie einander in Gegenwart des Directors liebevoll auf ihre Fehler aufmerksam machen, doch nicht auf größere Fehler, Aergernisse: solche dem Director im geheimen anzuzeigen, ist unerläßliche Pflicht. Sie haben „vor allen andern Tugenden die der Keuschheit an sich glänzen zu lassen." Deshalb große Nüchternheit im Essen und Trinken; Wein, „den Feind der Keuschheit," trinken sie nur reichlich mit Wasser vermischt. Schlafen dürfen sie zu Wahrung der Schamhaftigkeit nur in Unterbeinkleidern, und nicht zu zweien, oder wenn es unvermeidlich ist, nur völlig angekleidet; vertraulich einander oder einen Schüler anzurühren, ist untersagt; mit weiblichen Personen, auch mit Müttern der Schüler, dürfen sie nur kurz und einige Schritte entfernt sprechen und dürfen sie nicht fest ansehen. Die Genossenschaft im ganzen darf besitzen und erwerben und hat jetzt ansehnliche Besitzthümer; der einzelne Bruder hat dem Gelübde der Armut gemäß nicht das Geringste zu eigen; selbst die Kleidung kann ihm der Superior nehmen oder mit einem andern tauschen lassen. Was er etwa vor dem Eintritt besitzt, hat er seinen Verwandten zu überlassen oder der Genossenschaft zu übergeben. Geschenke von Schülern oder deren Eltern zu nehmen, ist ihm streng verboten. Indes indem der Bruder das Gelübde der Armut ablegt, erwirbt er freilich zugleich, wie die Glieder der Mönchorden, die Sicherheit ruhiger, lebenslänglicher ausreichender Versorgung. Der gelobte Gehorsam gilt dem Papst, der Kirche, den Obern. Der Director des Hauses „vertritt die Stelle Gottes" für den Bruder, welcher ohne seine Erlaubnis „gar nichts, so unbedeutend es auch immer sein möge," thun soll. Den Befehlen der Obern nicht zu gehorchen, ist Todsünde.

Diese strenge Ordnung leitet, wie sich von selbst versteht, auch die Studien der Brüder in der Zeit, welche Andachtsübungen, vorgeschriebene Erbauungslectüre, Gewissenserforschungen, die Arbeit des Schulehaltens und die Nothwendigkeiten des täglichen Lebens ihnen übrig lassen. Latein dürfen sie nicht treiben und lehren; die, welche es vor ihrem Eintritt in die Gesellschaft gelernt haben, „müßen thun, als wenn es ihnen ganz unbekannt wäre." Als Vorbereitung und Weiterbildung für den Lehrberuf kennen die „Regeln und Constitutionen" in der Ausgabe von 1852 mit den Nachträgen von 1859 nur Studiren und Repetiren des Katechismus, Uebungen im Schreiben und im Lesen handschriftlicher Briefe, im Rechnen und in der Orthographie. Die Constitutionen nehmen Cap. 36 § 3 sogar an, daß neu eingetretene Brüder „noch nicht vollkommen lesen können," und bestimmen die Tageszeit, in welcher sie es lernen sollen. In der Zeit der Ferien dürfen zu erbaulicher Erholung Bücher gelesen werden, welche der Superior bezeichnet. Die Constitutionen nennen beispielsweise einige Jesuitenschriften wie „Reise ins heilige Land, die japanischen Martyrer, Alphons Rodriquez von der Uebung christlicher Vollkommenheit" u. dergl. Da gegenwärtig auch Geschichte und Geographie, und in manchen Instituten auch neuere Sprachen, Mathematik, Natur-

wissenschaften von Brüdern gelehrt werden, so werden natürlich auch diese Gegenstände von den dafür ausersehenen Brüdern erlernt und betrieben.

So ausgerüstet und, worauf es vor allem ankommt, so disciplinirt gehen die Brüder an ihren Beruf als erziehende Lehrer.

Es versteht sich von selbst, daß die Schüler zu zahlreichen regelmäßigen Andachtsübungen angehalten werden. Täglich werden sie von der Schule aus gemeinsam in die Messe geführt, täglich zweimal wird in jeder Classe von einem der Schüler der Rosenkranz eine Viertelstunde lang gebetet; vorgeschriebene Gebete aus dem „Buch der Andachtsübungen zum Gebrauch in den christlichen Schulen" werden Morgens zum Beginn, Nachmittags zum Schluß des Unterrichts gesprochen; dasselbe Buch enthält Betrachtungen über die Hauptpflichten des Christen, für jeden Schultag eigene, welche nach dem Anfangsgebet und Nachmittags gelesen und von dem Lehrer kurz erklärt werden, um die Schüler zur Gewissenserforschung anzuleiten; nach Ablauf jeder halben Stunde sagt ein Schüler mit lauter Stimme: „Erinnern wir uns, daß wir in der heiligen Gegenwart Gottes sind," worauf leise einige „Stoßgebete," die den Schülern gelehrt sind, gebetet werden; täglich zum Schulschluß wird nach andern Gebeten ein Gebet für die Lehrer, die Eltern, die lebenden und verstorbenen Wohlthäter, für den Landesherrn, und um Vergebung der Sünden gesprochen; alle Sonnabend und an den Vorabenden der Marienfeste wird die Litanei zu Ehren der Jungfrau gebetet; zahlreiche andere Litaneien sind für andere Tage vorgeschrieben; hört man das Glöckchen, welches anzeigt, daß das Sacrament zu einem Kranken vorüber getragen wird, so fällt die Classe auf die Knie, und jeder betet für sich das Sacrament an. Alle Gebete geschehen auf den Knieen und mit gekreuzten Armen. Im Unterricht nimmt die Religion, vornehmlich der Diöcesankatechismus, immer die oberste Stelle ein. „Nächst der Religion dürfte wohl das Wichtigste sein, die Schüler Anstand und Höflichkeit zu lehren," sagt La Salle in dem Buch von der Einrichtung der christlichen Schulen, denn „Höflichkeit, in guter Absicht ausgeübt, ist so zu sagen nichts anderes, als die in Ausübung gebrachte christliche Liebe." Die Vorschriften über Anstand, Ehrerbietigkeit, Sittsamkeit, Reinlichkeit in der Schule und außer derselben, nach welchen der Lehrer die Kinder zu belehren, zu üben und ihnen ein Beispiel zu geben hat, gehen dem Geist des Instituts gemäß, welcher nichts dem eigenen Ermessen überlassen möchte, bis ins einzelnste.

Die gegenseitige Ueberwachung, welche die Brüder unter einander zu üben haben und um welcher willen immer mindestens zwei zusammen ausgesendet werden, waltet auch in der Schule. Die Classenzimmer, deren Einrichtung, Utensilien, Ventilation, Ausschmückung mit Weihwassergefäß, Crucifix, Bildern der Jungfrau Maria, des h. Joseph, des h. Nikolaus, des Schutzengels und einem Portrait La Salles, wie die des ganzen Schulhauses bis ins kleinste vorgeschrieben ist, müßen durch eine Glasthür mit einander so verbunden sein, daß jeder Lehrer von seinem Platz aus den Lehrer der anstoßenden Classe immer leicht sehen kann. Aus der Mitte der Schüler sind Aufseher verschiedener Gattung bestellt, welche alles ungehörige, welches in Abwesenheit der Lehrer in der Classe, auf dem Wege zur Schule u. s. w. vorfällt, dem Lehrer zur Untersuchung und Bestrafung anzuzeigen haben. Die Disciplin ist mild, wie es dem Geist des Instituts und seinem Interesse entspricht, da kein Schulzwang, sondern nur das Vertrauen der Eltern und der Gemeinden den Brüdern Schüler zuführt. Wort und Blick des Lehrers sollen das Hauptzuchtmittel sein. Liebe und Geduld werden als seine Haupteigenschaften gepriesen. Das Vertrauen der Kinder zu gewinnen und zu erhalten, und in ihm das beste Erziehungsmittel, sei leicht. „Denn," sagt das Buch von der Einrichtung der christlichen Schulen, „die Kinder sind von Natur aufrichtig und wahrheitsliebend," und auf diese Tugenden hat der Lehrer zu bauen, sie durch sein ganzes Verhalten in den Kindern zu pflegen. Körperliche Züchtigung darf nur als letztes Mittel eintreten und die Tradition des Instituts hält den jüngeren Brüdern vor, daß die besten seiner

Glieder dieses Nothmittels gar nicht bedurft haben. Wird es unvermeidlich, so soll es nur in ein paar Schlägen auf die Hand mit einem Leder 14 Zoll lang und 8 Linien breit bestehen. Ruthen zu gebrauchen hat im J. 1777 ein Beschluß des Generalcapitels ausdrücklich untersagt. Leidenschaftlich oder beleidigend soll ein Bruder nie zu den Knaben reden; sie zu duzen, ist der französischen Sitte gemäß verboten. Strafaufgaben, nämlich Abschreiben oder Auswendiglernen außer der Schulzeit nennt La Salle (von der Einrichtung ꝛc. II, 4 § 3) die anständigste Bestrafungsart für den Lehrer, die vortheilhafteste für die Kinder und die angenehmste für die Eltern, weil sie die Fortschritte der Schüler fördert. Die sonstigen Strafen sind Verlust eines Ehrenamtes oder eines höhern Platzes, Stehen, Knieen, und die demüthigendste, auf einem hölzernen Würfel in der Classe, dem Strafort der Faulen, zu sitzen oder zu stehen. Die Ausschließung eines Schülers, weil er unverbesserlich ist oder verführend einwirkt, weil er Messe und Katechismus gern versäumt ꝛc., bleibt als etwas außerordentliches dem Director vorbehalten. Es sind bekannte Strafen, die das Institut anwendet, aber die Vorschriften La Salles über die Art ihrer Anwendung, über die Ruhe, die Beachtung der Eigenthümlichkeit des Schülers und des einzelnen Falls zeugen von einer erfahrenen Weisheit, welche sich auch wenig gebildeten Lehrern in dem schlichten und ausführlichen Detail, in welchem sie sich vorträgt, eindringlich und klar zu machen versteht. Als höchste Forderung stellt La Salle hin, der Lehrer müße streben, die Zustimmung des Strafbaren zu der Strafe zu erhalten, so daß sie „nicht mit Widerstreben, sondern freiwillig angenommen werde."

Der Milde des Strafens steht ein sehr complicirtes System von Reizmitteln des Wetteifers, des Ehrgeizes, selbst der Gewinnsucht, von Belohnungen und Auszeichnungen ergänzend gegenüber. Gute und schlechte Noten, „Billete der Zufriedenheit" für die Eltern, Anweisung höherer und niederer Plätze kennen die Brüderschulen, wie andere Schulen auch. Eigenthümlich sind ihnen die sogenannten Privilegien, Stücke gepreßten Goldpapiers mit heiligen Figuren. Dieselben haben verschiedene Werthe, erworben werden sie durch Leistungen, Fleiß, gutes Betragen, besonders aber auch durch Frömmigkeit. Mit denselben kann der Schüler Strafen abkaufen, Belohnungen einhandeln. Jede Schule der Brüder soll nämlich einen mäßigen Fonds haben, aus welchem Crucifixe, Medaillen, Andachtsbücher, Broschüren, Bilder, auch Reißzeuge und andere Lernmittel, nach Umständen auch Kleidungsstücke, beschafft und am Ende jeden Monats in der Schule ausgestellt und in förmlicher Versteigerung an diejenigen Schüler als Belohnung vergeben werden, welche die meisten und höchsten Privilegien dafür bieten können. Auch Ehrenkreuze werden für jede Art des Schulverdienstes ausgetheilt, welche der Knabe acht Tage und länger tragen darf, und für die obern Classen giebt es eine besondere Ehrenabtheilung (division d'honneur). Dazu kommen dann noch Preise, belehrende Bücher u. dergl., welche vor Beginn der großen Ferien ausgetheilt werden. Erinnern alle diese Reizmittel an die Schulpraxis der Jesuiten, welche für La Salle vorbildlich war, an die Auszeichnungen und Preise, welche in den französischen Lyceen noch heute mit höchstem Gepränge ausgetheilt werden, aber auch an die Meritentafeln, Ordenskreuze u. dergl. in deutschen Philanthropinen, bei Salzmann und bei Campe, an die Prämienaustheilungen auch in protestantischen Gymnasien, so muß den Schulbrüdern zugestanden werden, daß sie die Gefahr, den Ehrgeiz noch durch Hineinziehen des Schullebens in die Oeffentlichkeit aufzustacheln, kennen und zu vermeiden suchen. Ihre Preisvertheilungen sollen ohne Feierlichkeit und Gepränge und ohne Beisein des Publicums stattfinden; declamatorische Vorträge, Schaustellung der Leistungen der Schüler in öffentlichen Prüfungen u. dgl. sollen nur da angestellt werden, wo es den Obrigkeiten oder Wohlthätern, welche die Schule unterhalten, durchaus nicht abgeschlagen werden kann, und auch dann ist zu dem allen die ausdrückliche Genehmigung des Generalsuperiors in Paris erforderlich. Die sogenannten „Concurse," eine aus den Jesuitenschulen herüber genommene Einrichtung, reizen zum Wetteifer und bringen

heiteres Leben in die Brüderschulen. Sie bestehen darin, daß Fragen an einzelne Schüler oder Schülergruppen von andern über Gegenstände, die im Unterricht abgehandelt sind, gerichtet werden, wobei man sich gegenseitig durch Eingehen auf speciellste Einzelheiten, z. B. wie viel Eisen an Goliaths Spieß war, zu übertreffen sucht.

Verwendung gereifterer Schüler als „Repetitoren" zu Beaufsichtigung und Uebung einzelner Abtheilungen haben die Brüderschulen aus den Schulen des wechselseitigen Unterrichts sich angeeignet. Auch in die Schulen begleitet die Brüder die Schweigsamkeit, welche ihnen im Verkehr mit einander zur Pflicht gemacht ist, und wird dort zu einem Hauptmittel, Ruhe und Ordnung zu erhalten. Vor der „Redesucht" werden die Brüder mit besonderem Nachdruck gewarnt. „In einer Classe, deren Lehrer viel spricht, ist weder Ordnung, noch Fleiß, noch Sittsamkeit, noch Fortschritt," sagt das Buch von der Einrichtung der Schulen. Für gewöhnlich soll der Schulbruder nur sprechen, wenn kein Schüler beim Lesen das Richtige findet, bei Lectionen, welche Erklärungen erfordern, bei den Gebetbetrachtungen und bei dem Unterricht im Katechismus. „Das Stillschweigen," heißt es, „welches der Bruder während der Classe beobachten muß, scheint ihm nur deswegen so strenge eingeschärft zu sein, um seinen Worten während des Unterrichts im Katechismus desto mehr Kraft zu verleihen." Die Plauderhaftigkeit so mancher Lehrer, welche meinen, sie werden erhört, wenn sie viel Worte machen, und den Schüler nicht zum Worte, zum vollen Aussprechen kommen lassen, wovor schon Rousseau warnt, die Vergeudung der Zeit und der leiblichen und geistigen Kraft des Lehrers, die Gleichgültigkeit, Zerstreuung, Gelangweiltheit der Kinder, welche der Redesucht des Lehrers entgegenkommt, das alles bleibt dem Schulbruder fern, welcher den Vorschriften seines Instituts nachlebt. Damit ihm dies möglich sei, hat er sich, wo es irgend angeht, statt des Wortes der „Zeichen" zu bedienen. Dergleichen sind freilich wohl in jeder Schule in einiger Uebung, mag sie der Lehrer sich selbst erdacht, oder traditionell angeeignet haben. Bei den Schulbrüdern aber sind sie in ein sehr complicirtes System gebracht und bis ins kleinste genau vorgeschrieben. Nicht nur die täglichen Vorkommnisse äußerlicher Schulordnung, sondern auch die Lernübungen, das Aufmerksammachen auf Fehler in denselben, die Aeußerlichkeiten bei Andachtsübungen, alles hat seine stehenden stummen Zeichen. Die Commandowörter mancher Schulen, welche so leicht barsch und carrikirt werden, kennt der Schulbruder nicht. Die meisten Zeichen werden mit dem „Signal" gegeben, einem zierlich gedrechselten Stäbchen von genau vorgezeichneter Form, welches jeder Bruder in der Classe im Knopfloch trägt, um damit in den vorgeschriebenen Fällen leise zu klopfen, zu zeigen, oder vermittelst einer an dem Stäbchen angebrachten Saite einen schnarrenden, leisen, aber leicht vernehmlichen Ton hervorzubringen. Ergänzt wird diese Zeichensprache durch die „Denksprüche." In jedem Schulzimmer nämlich sind außer den vorgeschriebenen heiligen Bildern dieselben 6 simplen Schulregeln in großer Schrift an verschiedenen Stellen der Wand aufgehängt, welche die Hauptstücke der Schulordnung vergegenwärtigen. Die erste z. B. lautet: „Man muß sich befleißen, in der Schule seine Lection zu lernen," die zweite: „Man muß immer schreiben, ohne die Zeit zu verlieren," die fünfte: „Man muß in der Kirche und in der Schule andächtig beten!" Wird gegen eine dieser Regeln von Schülern gefehlt, so zeigt der Bruder auf dieselbe schweigend hin, oder giebt das Zeichen, daß der Schüler, welcher dagegen fehlte, sie laut vorlesen soll.

Ein weiteres Mittel der Ordnung sind viererlei Listen in genau vorgeschriebener Form, in welchen in zahlreichen Colonnen bei jedem Knaben der Platz, den er in seiner Classe jeden Monat in jedem Fach einnimmt, Schulversäumnisse und in einer eigenen „Gebetsliste" die Gebete und religiösen Formeln, 18 an der Zahl, welche der Knabe wissen soll und welche er etwa noch nicht weiß oder vergessen hat, vermerkt werden. Beim Namensaufruf nach der Liste giebt der Knabe seine Anwesenheit zu erkennen, indem er spricht: „Gott sei gelobt."

Den häuslichen Fleiß und die Mitwirkung der Eltern bei demselben, wie bei der Erziehung, nehmen die Brüder sehr in Anspruch. In ihren Waisenhäusern und Pensionaten ist natürlich alles darauf berechnet, den Fleiß außer den Lehrstunden zu fördern und den religiösen Geist des Instituts in die Knaben zu pflanzen. Auch die Spiele nehmen diese Richtung, wenn z. B. die Knaben in den Freistunden Altärchen oder Heiligennischen zusammensetzen.

Nach der ausdrücklichen Erklärung an der Spitze der „Regeln und Constitutionen" sind die Schulen der Brüder für die Kinder der Handwerker und Armen gestiftet, und diesem Zweck gemäß ist der Kreis der Unterrichtsgegenstände für sie ursprünglich von La Salle und in dem Buche von der Einrichtung der christlichen Schulen in der Gestalt, in welcher es noch heute den Brüdern als Vorschrift gilt, abgegrenzt. Es sind eben die gewöhnlichen Unterrichtsgegenstände allgemeiner Volksschulen. Nur für diese sind den Brüdern Regeln der Behandlung gegeben, diese aber dem Geist des Instituts gemäß überall in genauester Ausführlichkeit. Die Schulbücher, namentlich das Lesebuch bestimmt der Generalsuperior.

Die edelste Verrichtung soll dem Bruder der Unterricht im Katechismus, nämlich im Katechismus der Diöcese, sein. Ihn soll er vor allem unabläßig durcharbeiten, und um ihn den Kindern lebendig erklären zu können, „die Moral und die Grundsätze Jesu gründlich studiren," „sich damit erfüllen." Denn, wie oben bemerkt wurde, bei dem Katechismusunterricht und damit dieser vor allem eindringlich werde, ist der Bruder nicht an die sonst gebotene Schweigsamkeit gebunden. Sagen darf er aber zur Erklärung nichts, was er nicht in einem kirchlich approbirten Buche, oder in einem andern Buche gelesen hat, „von dessen gutem Inhalte er gewiße Ueberzeugung hat." Es ist befremdend, aber zeugt von großer pädagogischer Weisheit, daß der Bruder den Unterschied zwischen läßlichen und Todsünden, welchen die römische Kirche so entschieden statuirt, im Unterricht nicht berühren darf. „Er darf niemals eine Sünde als eine läßliche oder als eine Todsünde bezeichnen, sondern er soll nur sagen: „dies ist eine Sünde, die man sehr fürchten muß, — dies ist eine große Sünde" (Einrichtung der christlichen Schulen XVII, § 3). Es werden schlimme Erfahrungen gewesen sein von der Frivolität, zu welcher die Bezeichnung als „Sündchen" (peccadillo, bagatelle) führen kann, welche La Salle zu dieser Bestimmung veranlaßten. Der Katechismus soll jährlich zwei- bis dreimal durchgearbeitet werden. Das Sonntagsevangelium wird jeden Sonnabend hergesagt. Die heilige (biblische) Geschichte alten und neuen Testaments wird nach einer Auswahl gewöhnlicher Art behandelt und ein Auszug aus derselben von den Kindern hergesagt. Nähere Vorschriften über die Behandlung finden sich nicht.

Das Lesen, über welches ausführliche Vorschriften gegeben sind, soll in der gewöhnlichen Ordnung mit großer Sorgfalt betrieben werden; die Buchstaben des Alphabets, Sylbenlesen, dann Wörter- und Satzlesen sind die Stufen dafür; auch das Lesen verschiedener Handschriften und des Lateinischen soll in den obern Classen geübt werden. Für diejenigen Kinder, welche ziemlich lesen können, treten die Schreibübungen ein, für welche besonders ausführliche Anweisung gegeben ist, welche bis ins kleinste von der Körperhaltung, der Federhaltung, dem Federmesser, — doch werden auch Metallfedern ausdrücklich erlaubt, — der Dinte und den Dintenfässern, dem Papier, dem Löschblatt ꝛc. handelt. Die verschiedenen Arten der Schriftzüge und deren Reihenfolge sind vorgeschrieben. Der Bruder soll nicht selbst vorschreiben, sondern nur nach Mustervorschriften schreiben lassen, welche vor dem Schreibenden aufgehängt werden. Die Vorschriften enthalten für die Geübteren Bibelsprüche und fromme Sentenzen; zuweilen sollen auch Briefe, Facturen und dgl. abgeschrieben werden. Man erkennt an den detaillirten Anweisungen, daß gute Leistungen im Schreiben als ein wesentliches Mittel, die christlichen Schulen dem Publicum zu em-

pfehlen, anerkannt werden und daß auch solche Lehrer ins Auge gefaßt werden, welche selbst noch nicht vorzüglich schreiben gelernt haben.

Auch die Grammatik gehört zu den allgemein vorgeschriebenen Unterrichtsgegenständen. Vorbegriffe, Definition der Redetheile, Genus und Numerus, die Flexionsformen, die syntaktischen Verbindungen werden durchgearbeitet; das theoretisch Gegebene wird durch Analysiren gelesener Sätze, durch eigenes Erfinden von Beispielen eingeübt. Orthographische Lectionen sollen täglich statt finden. Auch hier waltet die Rücksicht, daß orthographische Correctheit als ein Hauptmerkmal eines gut geschulten Menschen gilt. Aus einem eigens für die christlichen Schulen bestimmten Büchlein: „Orthographische Uebungen" wird dictirt, das Dictirte buchstabirt und dadurch berichtigt, sodann grammatisch analysirt; auch Rechnungen, Quittungen u. dgl. werden dictirt. Dazu kommen häusliche Uebungen im Schreiben von Zeitwörtern und deren Formen, im Abschreiben geschäftlicher Musterstücke u. dgl. Den Kindern Stücke mit absichtlichen Fehlern gegen Orthographie und Grammatik vorzulegen, damit sie dadurch das Richtige schärfer erkennen, wird den Brüdern mit gesundem Takt als ein großer Misbrauch verboten.

Auch das Rechnen soll täglich gelehrt und geübt werden. An theoretische Erläuterungen und Definitionen, welche dem Gedächtnis eingeprägt werden, reihen sich in der gewöhnlichen Folge Uebungen ganzer Abtheilungen an der Schultafel und der Einzelnen in ihren Heften. Da die Brüder zunächst zur Wirksamkeit in Frankreich bestimmt waren, so soll die Decimalrechnung und das infolge der Revolution aufgekommene System des Maßes und Gewichts und dessen Verhältnis zu dem alten gelehrt und die Bildung des neuen Systems mit seinen neuen Kunstausdrücken erklärt werden.

Der Gesang geistlicher Lieder wird praktisch eingeübt; vor „unreinen Liedern" soll den Kindern „Abscheu" eingeflößt werden.

In den aufgeführten Gegenständen, Religion und Moral, Lesen, Schreiben, Sprachlehre, Rechnen war nach der ursprünglichen Anlage des Instituts der Unterricht der Brüder beschlossen, und für diesen engen Kreis hatten sie detaillirteste Vorschriften, welche aus einer seit dem Entstehen des Instituts fortentwickelten und geläuterten Erfahrung hervorgegangen waren. Es war eine vereinzelte Ausnahme, wenn schon La Salle selbst hie und da namentlich in Pensionaten versuchsweise, den Wünschen der Eltern nachgebend, Geometrie und Zeichnen in den Kreis des Unterrichts zugelassen hatte. Das von Guizot ausgegangene Gesetz über den Primärunterricht vom 28. Juni 1833 gestattete aber einen umfassenderen Unterricht in den Volksschulen, und forderte denselben für alle Städte von mehr als 6000 Einwohnern. Diese Neuerung konnte von den Schulbrüdern nicht unberücksichtigt bleiben. Im August 1834 wurde ein Generalausschuß der ausgezeichnetsten Brüder zu Berathung der Sache in Paris versammelt und auf dessen Antrag entschied sich das im Juli 1837 in Paris zusammengetretene Generalcapitel für die Erweiterung des Unterrichts. Das Institut sollte auch den gehobenen Elementarschulen nicht nachstehen und die Eltern, wie ausdrücklich erklärt wird, „in den christlichen Schulen alle Vortheile finden, die sie ihren Kindern wünschen." Diese Rücksicht hat in die Schulen der Brüder, wenigstens an den Orten, wo die Behörden es fordern, die Geschichte, d. h. die Landesgeschichte und „Einiges über die alten und neuen Völker" eingeführt, sodann die Geographie mit Benutzung des Globus und der Karten, und das Linearzeichnen in Verbindung mit elementarer geometrischer Formenlehre. In diesen neuen Lehrfächern hat es indes das Institut noch nicht zu durchgebildeter Erfahrung, zu detaillirten Vorschriften, zu anerkannten Lehrmitteln bringen können; die sichere Routine geht hier den Brüdern ab.

In noch höherem Maße muß dies da eintreten, wo die Brüder noch weiter über ihre ursprüngliche Aufgabe hinausgreifen, indem sie alles, was irgend in Realschulen, Handelsschulen u. s. w. zu lehren verheißen wird, in den Kreis ihres Unterrichts ziehen und

so auch die Söhne wohlhabender Eltern, welche höhere realistische Bildung begehren, unter die religiöse, kirchliche Zucht des Instituts zu bringen trachten. In dem Pensionat der Brüder zu Passy bei Paris und in andern Pensionaten des Instituts wird Englisch und Deutsch, Mathematik, Buchhaltung u. s. w. gelehrt. Die Erziehungsanstalt der Brüder zu St. Berthuin bei Namur', mit welcher auch eine Normalschule, d. h. eine Lehrerbildungsanstalt verbunden ist, umfaßt Knaben und Jünglinge von 6 bis 20 Jahren und verheißt in ihrem Prospect für den obern dreijährigen Cursus außer dem Religionsunterricht neben dem Gewöhnlichen auch Unterricht in allgemeiner Grammatik, französischer Sprache und Literatur, Rhetorik, Logik, Mythologie, Algebra, Trigonometrie, Physik, Chemie, kaufmännischem Rechnen, doppelter Buchhaltung, Handelsrecht, Nationalökonomie, Feldmessen, Planzeichnen und architektonischem Zeichnen, und neben diesem wüsten Vielerlei noch facultativen Unterricht im Holländischen, Deutschen, Englischen, Italienischen, in Vocal- und Instrumentalmusik und im „akademischen" Zeichnen. In der höhern Schule der Brüder zu Coblenz, welche Knaben von 5½ bis zu 14 Jahren umfaßt und in welcher Französisch und Englisch neben den andern Unterrichtsgegenständen preußischer Realschulen getrieben wird, hatte man einige Jahre hindurch in Accommodation an die Wünsche der Eltern einen Ausweg gefunden, auch Latein zu lehren, welches zu kennen und zu betreiben den Brüdern durch ihre Regel verboten ist. Es wurde nämlich den Zöglingen der Brüderschule in einem Nachbarhause von einem dazu engagirten, dem Institut sonst nicht angehörigen Manne gelehrt, welcher auch einen heidnischen Schriftsteller (Nepos) unbedenklich lesen ließ.

Eine andere Accommodation hat in dem Waisenhaus der Brüder unweit Coblenz auch dem Turnen Eingang verschafft, welches bis zur zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts Würdenträger der katholischen Kirche als entlehnt „aus der protestantischen Rüstkammer" mit großer Ungunst behandelten. Die Brüder selbst konnten es freilich nicht zeigen und lehren: ihre Tracht und die ihnen vorgeschriebene Körperhaltung verträgt sich nicht damit. Aber ein Freund des Instituts und des Turnens hatte es übernommen, es unter den Augen der Brüder im Hofe des Waisenhauses zu bestimmten Zeiten zu lehren.

Wo sich nun die Brüder über ihre ursprüngliche Sphäre, den Unterricht der Volksschule versteigen, da können sie der Aufgabe nicht genügen. Die vorgeschriebene religiöse Unterweisung, die Andachtsübungen, die ihnen eigene Art der Zucht bringen sie allerdings auch in ihre höheren Schulen mit. Doch auch auf diesem Gebiet ist ihnen eine große Accommodation nicht fremd. In der Schule zu Coblenz werde weniger oft und viel gebetet, als in den Brüderschulen in Frankreich und Belgien, weil man es hier nicht wünsche, sagte 1853 der Unterdirector der Schule einem Besucher. — Für den höhern Unterricht aber fehlen den Brüdern die genauen Vorschriften, welche sie im Elementarunterricht leiten; vom Unterricht in andern Sprachen als in der Muttersprache z. B. wissen die Vorschriften nichts; Tradition, Routine, Vorbild älterer Brüder läßt hier im Stich; innerhalb der Genossenschaft und in ihrem Geiste Lehrer für den höheren Unterricht zu bilden, sind keine genügenden Einrichtungen da; die Brüder sind auf die Nachahmung realistischer Schulen des Landes, wo sie auftreten, angewiesen, welche nicht im Geist des Instituts arbeiten und nicht selten selbst noch unsicher experimentiren; die Anforderungen des Publicums reguliren den Lehrplan, nicht die Erfahrung, der Geist, die Regel der Genossenschaft. Lehrbücher für den höheren Unterricht hat die Genossenschaft erst wenige hervorbringen können; andere, die im Geist des Ordens wären, sind schwer zu finden. Alle diese Hindernisse des Gedeihens steigern sich, wenn die in Frankreich wurzelnde Genossenschaft höhere Schulen auf deutschem Boden gründet und vor der Aufgabe steht, das was in Frankreich zur Geltung gekommen, der deutschen Art anzupassen. In der Schule zu Coblenz fand sich bei einem Besuch ein von deren Vicedirector ausgearbeiteter, 1853 gedruckter „Versuch

eines Cursus der Mathematik für höhere Schulen" im Gebrauch, ein ganz gewöhnliches, doch verständig angelegtes Büchlein, welches nach der Vorrede bezweckt, dem Uebelstande, aus den Beweisen eine bloße Gedächtnissache zu machen, zu steuern und klares folgerichtiges Denken zu fördern. Für den deutschen Unterricht war in den Oberclassen Bones Lesebuch eingeführt, welches, schwerlich im Geist des Ordens, Stücke von Göthe, Schiller, Lessing, Gleim, Krummacher, Paul Gerhard enthält; für die Geschichte die bekannten Tabellen des Protestanten Kohlrausch durch Dictate mit einer Masse dürrer Notizen und Namen, historischer und geographischer, z. B. aus der altpersischen Geographie, einer Uebersicht der griechischen Geschichte von Agamemnon bis König Otto bereichert; für die vaterländische Geschichte eines der zahlreichen panegyrischen, aber dürren und unfruchtbaren Compendien, in welchem übrigens das Confessionelle durchaus neutral behandelt wird, und die protestantischen Könige von Preußen als fromm und gerecht gerühmt werden. Aus der mathematischen Geographie war den 12—14jährigen Knaben manches von den Keplerschen Gesetzen, vom Perihelium und Aphelium, vom platonischen Jahr u. dgl. dictirt. Gegen solche oder ähnliche Misgriffe schützt die Brüder bis jetzt freilich weder Regel und Tradition, noch sind die Vorgesetzten dazu angethan, auf den Gebieten des höhern Unterrichts berichtigend einzugreifen.

Anders aber steht es, wo die Brüder in ihrer ursprünglichen Sphäre, der Volksschule, geblieben sind. Hier können sie und ihre Leistungen vor einer Beurtheilung wohl bestehen, die nicht von vorn herein ihnen feindselig ist, weil sie entschieden im Dienst der römischen Kirche arbeiten, und die es in der Ordnung findet, daß römisch-katholische Kinder durch die Volksschule ihrer Kirche nicht entfremdet, sondern zugeführt werden. Daß Neid, Eifersucht und andere Leidenschaften nicht ausgetilgt werden durch klösterliche Zurückgezogenheit und mönchisches Gewand und Ordensregel, — daß sie nur eine andere, auch wohl schlimmere Gestalt durch diese Schranken gewinnen, das wissen wir freilich und das wird allerdings auch für die Schulbrüder gelten. Aber der unbefangene Beobachter wird auch bei ihnen finden, daß die strenge Regel und das gemeinsame Leben nach derselben auch sittlich schirmend und stärkend wirkt, und daß das Meiden der Versuchungen, auch das ängstliche und peinliche, vielen zur sittlichen Wohlthat wird. Und auch das tritt an manchem Bruder unverkennbar hervor, daß die volle Hingebung an einen bedeutenden, aber demüthigen Beruf dem Leben eines Menschen eine hohe Weihe zu geben vermag und auch den veredelt und hebt, welcher, wie wohl die meisten der Brüder, in engen Lebenskreisen und geistiger Beschränktheit aufgewachsen ist. Geniale und originelle Lehrerthätigkeit kann sich unter den Brüdern freilich gegenüber den Vorschriften und Traditionen, die sie bis ins kleinste hinein binden, nicht entwickeln, und wenn sich strebende selbständige Geister unter ihnen finden, mögen diese sich wohl beengt und gedrückt fühlen. Der oben erwähnte Vicedirector der Brüderschule in Coblenz, welcher den Unterricht in dieser mit Gewandtheit leitete, trat später aus dem Orden und zugleich aus der römischen Kirche aus, und gab als Grund dieses Schritts an, das mechanische Treiben habe ihm das Ganze verleidet. In der Regel aber bewegen sich die Brüder zufrieden und sicher in den eng vorgezeichneten Bahnen, und die Volksschule fährt nicht übel dabei, wenn nicht das subjective Belieben der Einzelnen in ihr waltet, oder die nicht selten einander sehr entgegengesetzten didaktischen Systeme der wechselnden Seminarlehrer, welche einer Anzahl künftiger Elementarlehrer den Stempel ihres Geistes aufdrücken, oder auch die manchmal in grellem Wechsel sich ablösenden Ansichten und Tendenzen der Schulverwaltung, sondern wenn eine stetige Erbweisheit langer Erfahrung das Thun des Lehrers bestimmt und Entwicklung nicht verschmäht, aber nur nach allseitigster gründlicher Prüfung Neuem Raum giebt.

Das reiche Maß von Religionsunterricht und Andachtsübungen in den Brüderschulen wird nicht nur Weltleuten übergroß erscheinen, wie dem Marschall Mac

Mahon, welcher unlängst den Brüdern in Algier empfahl, weniger Katechismus und mehr Rechnen zu treiben, sondern auch Katholiken von tieferer und einsichtiger Frömmigkeit mögen es überreich finden und besorgen, daß es in seiner spätern Nachwirkung die Schüler der Kirche nicht gewinnen, sondern entfremden möchte. Was aber die übrigen Unterrichtsgegenstände der Volksschule betrifft, so stellen sich die Brüderschulen nach dem Urtheil katholischer und protestantischer deutscher Schulmänner, welche dieselben wiederholten Untersuchungen unterzogen, in ihren Leistungen durchschnittlich andern Schulen gleich, und bei dem Werth, den sie auf Gedächtnisübung legen, und der ausdauernden Sorgfalt in derselben, neben welcher allerdings die geistige Anregung, die sogenannte formale Bildung zurücktritt, statten sie ihre Schüler mit einem reicheren und sicherern Vorrath nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten aus, als viele andere katholische und protestantische Volksschulen. Das heitere Leben, die friedliche Ruhe, Ordnung und Zucht in den Brüderschulen aber und die Vermeidung alles unnützen Geschwätzes in ihnen darf musterhaft genannt werden.

Eine erhebliche Seite der Sache ist der Aufwand, den die Brüderschulen fordern. Den einzelnen Bruder verpflichtet freilich sein Gelübde zu unentgeltlicher Wirksamkeit, aber dafür, daß ihm diese möglich sei, sorgt die Genossenschaft und muß zu dem Ende sehr bedeutende Anforderungen an die Gemeinden, die Wohlthäter, die höhere Geistlichkeit stellen, wenn eine Brüderschule errichtet werden soll. Jedes Etablissement der Genossenschaft soll aus mindestens drei Brüdern bestehen; nur ganz ausnahmsweise werden nur zwei Brüder ausgesendet; einer allein nie. Zum Unterhalt eines jeden Bruders sind an die Genossenschaft in den französischen Departements wenigstens 600 Francs (160 Thaler, 280 Gulden) zu zahlen, in Paris 750 Francs, im Auslande je nach den Ortsverhältnissen eine entsprechende Summe. Außerdem für jeden Bruder zur Reise und ersten Einrichtung 1200 Francs, oder, wenn er in ein schon eingerichtetes Haus gesendet wird, 700 Francs. Ferner für jeden als Ersatz der Kosten seiner Ausbildung an das Noviciat, aus welchem er kommt, 600 Francs. Unter Umständen werden die Forderungen etwas ermäßigt, wie bei Errichtung der Schule in Coblenz geschah, wo es galt, zuvörderst festen Fuß zu fassen. Die vorschriftmäßige Einrichtung von wenigstens zwei Classenzimmern und der Aufwand für die vorgeschriebenen Prämien tritt zu diesen Kosten. Dazu kommt, daß die Brüder in oberen Classen höchstens 60, in unteren höchstens 100 Schüler unterrichten sollen, und daß für den Mädchenunterricht, mit welchem die Brüder sich nicht befassen dürfen, anderweitig gesorgt werden muß. Nur größere und wohlhabende Gemeinden oder begüterte und opferwillige Wohlthäter können also die Kosten einer Brüderschule auf sich nehmen. Die Pensionate und für Kinder wohlhabender Eltern errichteten höhern Schulen der Brüder bestreiten indes ihren Aufwand aus den Zahlungen der Pensionäre oder einem Schulgeld, welches nicht an die Brüder, sondern an den Patron der Schule bezahlt wird. In der Anstalt zu Berthuin beträgt die Pension jährlich außer einigen Nebenunkosten 500 Francs; in der Schule zu Coblenz zahlt, wie oben bemerkt, jeder Knabe 12—16 Thaler jährlich.

Außer der von La Salle gegründeten Congregation, deren Entstehung, Entwicklung, Richtung, Wirksamkeit bisher dargestellt ist, sind vor und nach ihr zahlreiche dem Unterricht im Dienst der römischen Kirche gewidmete Genossenschaften entstanden, welche in allem wesentlichen, was ihre Tendenz und die Bedingungen ihrer Thätigkeit betrifft, jener so sehr gleichen, daß eine kurze Notiz über sie völlig ausreicht.

Einzelne derselben haben sich grundsätzlich auf den Unterricht im Christenthum beschränkt, die Unterweisung in den Kenntnissen und Fertigkeiten, deren das bürgerliche Leben bedarf, ausgeschlossen, sind deshalb auch nur wenig populär geworden und haben nur geringe Ausbreitung erlangen können. So die Väter der christlichen Lehre (padri della dottrina Christiana, Doctrinarii), welche Marcus de Sadis im J. 1562 in Rom gründete, und Papst Pius V. 1571 bestätigte. Unter dem Einfluß der Jesuiten

entstehend haben sie, Priester und Laien, dem Volke, besonders den Kindern, den Katechismus einzuprägen. Unter ihren Mitgliedern nennen sie den gelehrten Kirchenhistoriker Baronius, lassen aber auch nach einer Verordnung bei Helyot (Geschichte der Mönchsorden IV S. 521) Laien zu ihrer Genossenschaft zu, welche nicht lesen können und deshalb, statt das Brevier zu lesen, nur den Rosenkranz zu beten haben. Sie wirken noch jetzt in Italien.

Gleicher Aufgabe waren die oft mit ihnen verwechselten Väter der christlichen Lehre (pères de la doctrine chrétienne, doctrinaires). Ein französischer Edelmann, César de Bus, welcher als Freiwilliger gegen die Hugenotten mitgefochten hatte, und später Priester wurde, gründete ihre Congregation 1593 in Avignon, um den Katechismus in Häusern und auf Straßen jedermann zu lehren; 1597 erfolgte die päpstliche Bestätigung. Große Ausdehnung hat sie nie erlangt; durch die Revolution von 1789 gieng sie unter, und ist nicht wieder erstanden.

Lebensfähiger haben sich diejenigen Congregationen erwiesen, welche dem Bedürfnis vielseitiger entgegenkommen, indem sie mit dem Religionsunterricht den allgemeinen Unterricht der Elementarschule verbinden, oder auch in den höheren Unterricht übergreifen. Frankreich ist das Hauptgebiet ihrer Thätigkeit. Vor der Revolution von 1789 war der Volksunterricht in Frankreich weder populär noch wurde er von der Kirche oder von den Staatsbehörden mit durchgreifender Energie gefordert; neben den Brüdern von La Salles Regel waren indes einzelne religiöse Congregationen in beschränkter Ausdehnung für denselben thätig. Die Revolution zersprengte sie alle. Das erste Kaiserreich, dessen Budget nichts für Volksschulen auswarf und den Gemeinden für sie nichts als die Beschaffung einer Lehrerwohnung auflegte, so daß der allgemeine Unterricht wesentlich auf freiwillige Thätigkeit angewiesen war, duldete die wieder erwachende Thätigkeit einzelner Congregationen für Unterricht, auctorisirte aber nur die Schulbrüder La Salles, und seit Napoleons völligem Bruch mit dem Papst im J. 1809 konnte von einer Begünstigung von Schulen kirchlicher Richtung nicht mehr die Rede sein. Eine königliche Ordonnanz vom 29. Feb. 1816 sprach die Nothwendigkeit allgemeiner Volksschulen auf kirchlicher Grundlage aus; da aber das Budget des restaurirten Frankreichs für Volksschulen nur die elende Summe von 50,000 Franken auswarf, so waren dieselben nach wie vor der freiwilligen Thätigkeit hauptsächlich religiöser Congregationen überlassen, welchen der Geist der Restauration energisch sich zuwendete. Zwar blieben die La Salleschen Schulbrüder an Popularität und Ausbreitung allen anderen voraus, aber der Aufwand, den sie fordern, schließt sie von der Wirksamkeit in Dörfern und unbemittelten Orten aus, die Tradition alter Congregationen erwachte, die Lust an eigenen neuen Schöpfungen auf diesem Gebiete machte sich geltend. So wurden seit der Restauration zahlreiche, unter dem Namen Schulbrüder zusammenzufassende Congregationen theils hergestellt, theils neu gegründet, welche großen Theils nur für einzelne Diöcesen bestimmt sind, und ihre Glieder auch einzeln in Dorfschulen entsenden, andrerseits aber vielfach auch wie La Salles Congregation mit höherem realistischem Unterricht, Pensionaten u. dgl. sich befassen. — Die Revolution von 1848 ist der Entwicklung und Ausbreitung aller dieser Genossenschaften den politischen Conjuncturen gemäß sehr förderlich geworden. Aus der nachstehenden Aufzählung, für deren Vollständigkeit doch nicht einmal eingestanden werden kann, ergiebt sich ihre Mannigfaltigkeit und Ausbreitung.

Die von Vincenz von Paula 1624 hauptsächlich für das Seelenheil der niedern Stände gegründete Genossenschaft der Priester der (inländischen und auswärtigen) Mission, welche von dem Collegium des h. Lazarus in Paris, ihrem Haupthause, welches sie schon 1632 erwarben, gewöhnlich Lazaristen heißen, beschäftigen sich auch mit dem Volksunterricht, welchen hauptsächlich die Laienbrüder der Genossenschaft betreiben. Durch die Revolution aufgelöst, durften sie schon 1804 sich wieder sammeln, wurden aber 1809 von Napoleon wieder supprimirt, und haben dann, nachdem sie 1819 staat-

lich auctorisirt waren, eine ausgebreitete Thätigkeit in Frankreich, Belgien, Algier, in Constantinopel, Syrien, Egypten, Amerika entfaltet; auch in Deutschland, wo sie u. a. in Cöln, Neuß, Münstereifel, Malmedy, Hildesheim Häuser haben.

Nach dem h. Joseph als dem Vorbilde christlicher Jugendpflege heißen verschiedene Genossenschaften von Schulbrüdern Josephiten, frères de St. Joseph. Eine Congregation dieses Namens wurde für Missionspredigt und Jugendunterricht schon 1643 zu Lyon durch den Priester Cretinet gegründet. Eine andere, durch den Pfarrer Dujarrie für das Bisthum Le Mans gegründet und 1823 staatlich auctorisirt, hat ihr Haupthaus zu Beille an der Loire. Eine dritte, ebenfalls 1823 staatlich auctorisirt, arbeitet im Departement der Somme. Eine vierte wirkt in Belgien, hauptsächlich für Erziehung der Jugend höherer Stände, und hat ihr Haupthaus zu Grammont in Ostflandern.

Schulbrüder der Jungfrau Maria, frères de Marie, wurden 1816 für die Diöcese Lyon gegründet; eine andere Congregation desselben Namens stiftete der Abbé Cheminade zu Bordeaux; sie wurde 1825 staatlich auctorisirt und wirkt auch im Elsaß. Eine Congregation von Brüdern der unbefleckten Empfängnis Mariä hat u. a. ein großes Pensionat für höhern realistischen Unterricht zu Roermonde in Nordbrabant.

Für Bretagne gründete der Abbé Lamennais, ein Bruder des berühmten Schriftstellers, und der Priester Deshaies 1820 eine christliche Genossenschaft, congrégation chrétienne, von Schulbrüdern zu Ploërmel, welche 1822 staatlich auctorisirt wurde, und auch in Algier und Westindien Schulen hat.

Die Brüder vom h. Antonius, société des écoles chrétiennes du Faubourg St. Antoine, durch Ordonnanz vom 23. Juni 1820 staatlich auctorisirt, sind nur in Paris und der Umgebung thätig.

Eine Congregation von Brüdern der christlichen Lehre, frères de la doctrine chrétienne, für das Bisthum Straßburg wurde 1821, eine andere gleiches Namens für das Bisthum Nancy wurde 1822 staatlich anerkannt.

Für die Volksschulen der Vendée und der angrenzenden Departements oder das Bisthum Luçon wurden 1823 die Brüder vom heiligen Geist, frères de l'instruction chrétienne du St. esprit, staatlich auctorisirt. Ihr Haupthaus ist zu St. Laurent sur Sèvres.

Brüder für christlichen Unterricht (de l'instruction chrétienne), von ihrem Haupthause zu St. Paul trois chateaux auch Brüder vom h. Paul genannt, erlangten 1823 die staatliche Auctorisation für das Bisthum Valence an der Drome; eine andere Congregation von Schulbrüdern desselben Namens wurde 1829 für das Bisthum Viviers (Departements der Ardeche und der obern Loire) staatlich anerkannt. Letztere heißen von ihrem Hauptsitz Puy auch Brüder von Puy und haben auch in Nordamerika Schulen gestiftet.

Für die Schulen des Rhonedepartements wurde die association du St. Viateur zu Vourles durch den Priester Querbes gegründet und erwarb die staatliche Anerkennung kurz vor dem Sturz der Bourbons durch Ordonnanz vom 10. Jan. 1830.

Auch die spätere Zeit sah noch Genossenschaften von Schulbrüdern entstehen. So die von den Brüdern Baillard 1837 gegründete Congregation, deren Haupthaus zu Vaudemont in Lothringen ist, und die Brüder der heiligen Familie, welche zu Belley im Departement des Ain (Jura) entstanden, 1841 vom Papst bestätigt wurden.

Ueber die französischen Schulbrüder vom Kreuz, frères de la croix, war Näheres nicht zu finden.

Auch das katholische Irland und England hat bereits seine Schulbrüder, eine von E. Rice gegründete Congregation, welche von Dublin aus in England und Ostindien wirksam geworden ist.

Deutschland hat keine eigenen Schulbrüder-Congregationen hervorgebracht; nur hie und da sind, wie oben bemerkt wurde, Brüder von La Salles Regel und Lazaristen

aus der Fremde herübergekommen. Aus Spanien und Portugal kommt keine Kunde von Schulbrüdern; eben so wenig aus dem Osten Europas. Frankreich war und ist ihre eigentliche Heimat. Etwa ein Viertel der französischen Knaben im Alter des Elementarunterrichts, gegen 450,000 auf jedes Jahr, werden gegenwärtig nach Jules Simon von Schulbrüdern unterwiesen. Nur wo ein Bedürfnis nach Unterricht im Volke erwacht ist, wie in Frankreich, besonders seit 1789, und nicht, wie in Deutschland, überall umfassende Fürsorge des Staats und der Gemeinden dem Bedürfnis entgegenkommt, ist ein empfänglicher und lohnender Boden für die Schulthätigkeit von Congregationen, die aus eignem Antrieb wirken.

Zahlreicher noch und mannigfaltiger als die Congregationen der Schulbrüder sind die dem niedern und höhern Unterricht und der Erziehung sich widmenden weiblichen Orden und Genossenschaften. Die sittlichen Zustände des Orients und der romanischen Länder haben es von je unräthlich erscheinen lassen, die Mädchen männlichen Lehrern anzuvertrauen und auch für das katholische Deutschland ist diese Anschauung früh geltend geworden. Auch die protestantischen Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts theilen dieselbe vielfach, wenn sie eigene Mädchenschulen unter Lehrerinnen fordern; hinter welcher Forderung die schwierige und bedenkliche Ausführung bekanntlich sehr zurückgeblieben ist. Lehrerinnen und Erzieherinnen können aber fast nur in religiösen Genossenschaften gebildet werden, da es andere Veranstaltungen dazu nicht gab und noch jetzt selten giebt. Klerikaler Einfluß und religiöser Eifer verbunden mit dem Verlangen nach einer gesicherten Lebensstellung hat dann jederzeit den weiblichen religiösen Genossenschaften zahlreiche Glieder zugeführt. Sofern sie mit Erziehung und Unterricht sich befassen, pflegt man sie bei mannigfacher Verschiedenheit unter dem Namen Schulschwestern zu begreifen. Den allgemeinen Grundzügen nach kehren bei ihnen dieselben Tendenzen und Einrichtungen wieder, welche oben bei den Brüdern nach La Salles Regeln ausführlich erörtert sind. Die Gelübde sind auch für sie die der Armut, der Keuschheit und des Gehorsams, doch binden dieselben seit der Revolution meist nach Vorschrift staatlicher Gesetze nur auf eine bestimmte Zeit, in Frankreich auf drei Jahre, nach deren Ablauf sie ausscheiden und sich verheiraten können, wo ihnen dann kirchliche Trauung nicht versagt werden darf. Doch erregt es in den seltenen Fällen, in welchen dies vorkommt, in der Regel großes Aergernis. Den Genossenschaften pflegen männliche Leiter und Berather, Väter, Superioren, Beichtväter, zur Seite zu stehen; aber auch den Oberinnen der einzelnen Häuser und Institute pflegt es an Umsicht, Welterfahrung, Energie nicht zu fehlen. Ihre Subsistenz finden die weiblichen Orden und Genossenschaften in gleicher Weise, wie die Schulbrüder, durch Liebesgaben, Legate, Leistungen von Gemeinden und Wohlthätern. Vielfach kommt dazu die Mitgift, dos, welche eine Schwester dem Institut, welchem sie beitritt, nach Maßgabe ihrer Mittel zuzubringen hat, wofür ihr lebenslängliche Versorgung zugesichert wird. Bei einem rheinischen Schwesterhause z. B. betrug diese Mitgift in neuerer Zeit für die eine Schwester 500 Thlr., für eine andere 300 Thlr. für die Zeit ihres Noviciats und weitere 1000 Thlr. bei ihrer schließlichen Aufnahme. Auch die Pensionate, welche von Schulschwestern geleitet werden, bilden eine erhebliche Quelle der Subsistenzmittel, obschon die Pensionspreise in der Regel sehr mäßig sind und z. B. in dem Pensionat der Stiftsdamen zum heiligen Grabe in Bilsen bei Mastricht nur 300 Francs, in einem Pensionate der Franciscanerinnen bei Bonn 100 Thlr. jährlich, freilich mit manchen Nebenkosten betragen. Der zahlreiche Besuch dieser Pensionate macht diese Billigkeit möglich. Wie im Mittelalter schon vornehme Mädchen in der Regel in klösterlichen Anstalten eine mehrjährige Erziehung erhielten, so pflegen jetzt, nachdem es auch für den wohlhabenden Mittelstand Regel geworden ist, heranwachsende Mädchen in Pensionen zu schicken, katholische Eltern, auch solche, welche nicht gerade streng kirchlich sind, ihre Töchter klösterlichen Pensionaten anzuvertrauen. Der Unterricht und der Ton der Erziehung in diesen conformirt sich natürlich mehr oder weniger den Ansprüchen des

Publicums; es werden die gewöhnlichen Unterrichtsgegenstände höherer Mädchenschulen betrieben, neuere Sprachen u. dgl., und neben der ascetischen Haltung und den reichlichen Andachtsübungen finden auch die Lectionen des Tanzmeisters und weltlicher Gesang und weltliche Musik ihren Platz in berühmten und zahlreich besuchten Klosterpensionaten.

An einzelne Schulen werden auch die Schulschwestern wie die Brüder von La Salles Regel meist nur zu zweien oder auch mit einer dritten für den gemeinsamen Haushalt entsendet, und allerdings können sie der gegenseitigen Unterstützung und Behütung nicht füglich entbehren. Den Ortsgeistlichen sind sie als willige Gehülfinnen in allen Angelegenheiten des kirchlichen Lebens durchgängig sehr willkommen, da sie großentheils nicht nur zum Schulehalten, sondern auch zur Krankenpflege und andern Liebeswerken bereit und vorgebildet sind.

Bei Aufzählung der einzelnen für weibliche Erziehung bestimmten Congregationen dürfen auch die alten Orden nicht übergangen werden, welche ursprünglich nur der Ascese und dem beschaulichen Leben zugewendet, später zumal in der mit der Restauration und besonders mit dem Jahr 1848 für die römische Kirche begonnenen neuen Zeit zu neuem Leben erwacht sind und sich wieder ausbreiten und um ihr erneuertes Dasein vor der Welt und vor sich selbst zu rechtfertigen, sich gemeinnütziger Thätigkeit und besonders der Erziehung widmen.

So die Benedictinerinnen, von ungewißer Entstehungszeit, in deren Klöstern früh Mädchen der höheren und höchsten Stände erzogen werden und zu welchen die Klosterfrauen von St. Maur gehören, welche noch jetzt in Paris mit staatlicher Anerkennung unterrichten. Auch die Cistercienserinnen oder Bernardinerinnen, ein gegen 1210 entstandener Zweig des Benedictinerordens, befaßten sich früh mit dem Unterricht vornehmer Mädchen; am bekanntesten ist ihre Erziehungsanstalt in dem 1622 durch Angelica Arnauld reformirten Kloster Port-Royal (s. d. Art.) bei Paris, einer Hauptstätte des Jansenismus, geworden; in Paris wirken sie noch jetzt, doch nur in geringer Ausdehnung. Ein weiterer Zweig der Cistercienser, die Trappisten, gründete aus Frankreich vertrieben im J. 1796 eine Congregation von Trappistinnen in der Schweiz im Canton Freiburg zu Valsainte, welche verpflichtet wurden, unentgeltlich Schule zu halten. Unter Kaiser Paul fanden sie vorübergehend Stätten der Zuflucht und der Wirksamkeit im russischen Polen, später in einem Kloster bei London; zu Erstarkung und Ausdehnung sind sie nicht gelangt.

In vielfachen Verzweigungen und unter verschiedenen Benennungen arbeiten die Franciscanerinnen für Unterricht und Erziehung, wie für Krankenpflege und andere Werke der Liebe, theils als regulirte Klosterfrauen, theils als Tertiarierinnen (d. h. Frauen vom dritten Orden des h. Franciscus, welche in der Welt leben dürfen, aber nach der Ordensregel, soweit es möglich ist). Zu ihnen sind die Clarissinnen zu rechnen, welche zu Anfang des 13. Jahrhunderts durch die h. Clara, die geistliche Tochter des Franciscus von Assisi, gegründet wurden und sich u. a. in Baiern und Oesterreich mit Unterricht beschäftigen. Als Tertiarierinnen nach der Regel des Franciscus sind auch die Elisabethinerinnen zu betrachten, welche sich nach der h. Elisabeth von Thüringen († 1231) nennen, und als klösterlicher Orden im J. 1395 zu Foligno durch Angelina di Corbaro constituirt wurden. Ihre Hauptthätigkeit ist der Krankenpflege zugewendet, aber auch Kinder pflegen, Unterricht von Waisenmädchen, Asyle für Dienstmägde fallen nach Umständen in ihren Wirkungskreis. In Oesterreich, Ungarn, Schlesien, wo in Breslau ihr Wirken Fr. v. Raumer im J. 1811 mit hoher Achtung erfüllte, in den Rheinlanden, u. a. in Cöln und Aachen, in Frankreich, wo sie die Revolution überdauert haben, und unter dem Namen soeurs de la misericorde oder nach der Farbe ihrer Gewänder soeurs grises bekannt sind, entfalten sie eine ausgedehnte Thätigkeit. Andere Franciscanerinnen wirken mit Eifer und Rührigkeit für Armen- und Waisenunterricht, aber auch in höheren Mädchenschulen und Klosterpensionaten für höhere

Stände. Eines ihrer Pensionate ist 1850 auf der Insel Nolandswerth unter dem Siebengebirge, ein anderes 1853 unweit Geldern, ein anderes bei Bonn errichtet worden; andere bestehen in Westfalen, in Oesterreich und in Belgien. Seit 1850 haben sie ein Institut zu Rottenburg in Württemberg. An die Kapuziner, den Nebenzweig der Franciscaner, hat sich der 1538 in Neapel gegründete Orden der Kapuzinerinnen angelehnt, welcher in Italien, Baiern, der Schweiz, selbst in Peru in geringer Ausdehnung fortbesteht und sich neben andern Werken der Liebe auch mit Unterrichten, namentlich von Waisenmädchen befaßt. Tertiarierinnen nach Franciscus Regel sind auch die Hospitaliterinnen von der christlichen Liebe unsrer lieben Frau, auch soeurs de St. Michel. Von Magdalene Lamy zu Caen in der Normandie im J. 1641 gegründet und 1666 päpstlich bestätigt, haben sie die Revolution überlebt und haben ihr Mutterhaus jetzt in Paris. Ursprünglich zur Besserungsarbeit an gefallenen Mädchen berufen, haben sie sich auch der Arbeit der Schule unterzogen.

Auch der alte Orden der Dominicanerinnen ist lehrend thätig in Oesterreich, in Bayern, wo sie seit König Ludwig I. an Stadtschulen beschäftigt werden, in Baden, wo sie ein großes Schulinstitut zu Adelshausen bei Freiburg haben, in Frankreich, wo ihr jetziges Haupthaus zu Nancy sich befindet.

Die Carmeliterinnen, der strenge Orden unsrer lieben Frau vom Berge Carmel, 1451 gestiftet, 1535 durch die h. Theresia reformirt und bestimmt, der beginnenden Häresie entgegenzuarbeiten, wirken u. a. in Oesterreich, am Rhein, in Nordamerika, indem sie Schulen und Pensionate halten, Lehrerinnen aussenden und Kranke pflegen. Auch in Frankreich sind sie wieder hergestellt, namentlich in Bretagne und Normandie, wo sie ein Haupthaus in Avranches haben.

Andere Orden und Genossenschaften sind gleich bei ihrer Gründung dem Unterricht und der Erziehung gewidmet worden. Einer der ältesten und ausgebreitetsten ist der der Ursulinen. Die im J. 1807 kanonisirte Angela Merici von Desenzano verbindet sich im J. 1535 in Brescia mit einer Anzahl Jungfrauen, welche zu den drei gewöhnlichen Gelübden als viertes auf sich nehmen, die Jugend zu erziehen und Kranke zu pflegen. Von Anfang an tritt die Tendenz bei ihnen hervor, der Reformation zu steuern. Vom Papst schon 1544 bestätigt, leben sie anfänglich in der Weise der Tertiarierinnen in der Welt ihren Gelübden nach; 1618 gestalten sie sich auch als klösterlicher Orden nach Augustins Regel und werden als solcher von Papst Paul V. bestätigt. Schon vorher durch Carl Borromäus Gunst gehoben werden sie durch Cäsar von Bus, den oben erwähnten Gründer der Doctrinarier, 1596 in Frankreich eingeführt, wo sie die Revolution überdauern und noch jetzt Haupthäuser u. a. in Troyes haben. Auf Betrieb des Franz von Sales lassen sie sich 1635 in Savoyen nieder; 1639 finden sie sich schon in Canada. Von Frankreich aus gehen sie auch nach Belgien, Holland, Deutschland über; in Cöln wird 1639 ihre erste Niederlassung in Deutschland gegründet, eine andere 1650 in Prag, 1651 in Aachen. In Bayern u. a. in Würzburg, in Baden u. a. in Freiburg, in Oesterreich bis nach Siebenbürgen, in Hildesheim, in den Rheinlanden u. a. in Trier, Düsseldorf, bei Bonn, in Ahrweiler und Boppard wirken sie. Ihre Zahl wird auf 3000 geschätzt. Wie ihre Congregationen nur in losem Zusammenhang stehen und in ihren Ordnungen und Einrichtungen sehr mannichfaltig sind, so umfaßt ihre Thätigkeit auch Armenschulen, untere Elementarschulen und höhere Mädchenschulen, Pensionate, in welchen elegante Weltbildung erworben werden soll, so wie Bildungsanstalten für Lehrerinnen.

Von umfassender Wirksamkeit sind auch die Englischen Fräulein. Sie werden oft verwechselt mit den Angeliken (Angelicae, Engelreine), einer Congregation von geringer Ausdehnung in Italien, welche um 1534 in Mailand durch Gräfin Torelli gegründet wurde, um an der Rettung gefallener Mädchen zu arbeiten, indes auch eine Erziehungsanstalt für adelige Waisenmädchen in Mailand hat. Die Englischen Fräulein wurden gegen 1601 durch die Engländerin Maria Ward zu St. Omer in

Artois zunächst für Engländerinnen, welche vor der Häresie aus England flohen, gegründet und fanden bald, besonders durch Erziehungsanstalten für vornehme Mädchen weite Verbreitung, auch in Portugal, Spanien, Italien. In München gründeten sie schon 1622 eine Anstalt. Im J. 1630 von Papst Urban VIII. als häretisch suppri-mirt, wurden sie 1703 hergestellt und entfalten seitdem eine bedeutende Thätigkeit. An Clausur und lebenslängliche Gelübde sind sie nicht gebunden; ihre Oberinnen sollen adelig sein; übrigens sind außer den dienenden Schwestern adelige und bürgerliche Fräulein in der Genossenschaft. Ihre Hauptarbeit ist Pensionaten in vornehmem Stil gewidmet; im vorigen Jahrhundert noch trieben ihre Zöglinge auch das Lateinische und lasen z. B. den Augustin de civitate dei. In Oesterreich, in Bayern z. B. in München, Augsburg, Bamberg, in Mainz, seitdem der dortige Bischof Colmar 1807 ihre Her-stellung für Frankreich erwirkte, finden sich Pensionate der Fräulein; unter Umständen befassen sie sich auch mit dem Elementarunterricht z. B. in Fulda, wo der höhere Unterricht der Mädchen nicht in ihren Händen ist; auch der Krankenpflege entziehen sie sich nicht. Ihre Zahl wird auf mehr als 1000 geschätzt.

Zu Erziehung, Krankenpflege und andern Liebeswerken sind auch die Salesianer-rinnen oder Visitandinen verpflichtet. Um 1610 durch Franz von Sales, nach welchem sie ihren Namen haben, in Gemeinschaft mit Frau Francisca von Chantal zu Annecy in Savoyen gestiftet, und 1618 als Orden von der Heimsuchung (visitatio) unsrer lieben Frau päpstlich anerkannt, haben sie sich in Frankreich, wo sie nach der Revolution restaurirt worden sind, und ein Haupthaus in Paris haben, in Italien, Deutschland, Ungarn, Polen, Irland, Amerika, Syrien ausgebreitet, unterrichtet und Pensionate gegründet, deren neuerdings auch eins in Moselweiß bei Coblenz entstanden ist. Es darf auch hier von ihnen erwähnt werden, daß sie die ihnen anvertraute Tochter des bekannten Calas, welcher 1762 zu Toulouse unschuldig gerädert wurde, weil er seinen Sohn aus protestantischem Fanatismus ermordet haben sollte, mit Liebe erzogen haben, und daß dieselbe Protestantin geblieben ist.

Die Frauen des Fleisch gewordenen Worts 1625 durch Johanna de Matel zu Lyon gestiftet und 1633 päpstlich bestätigt, haben ebenfalls die Revolution über-dauert und wirken noch jetzt in Frankreich, namentlich in Paris, für Krankenpflege, Armenschulen und Kinderpflegen, aber auch in Pensionaten.

Das 17. und auch noch das 18. Jahrhundert brachte überhaupt vor allem in Frankreich zahlreiche Genossenschaften von Schulschwestern hervor. Gegen 1636 gründet Francisca von Blosset unter dem Beirath von Vincenz von Paul in Paris die nach der Revolution restaurirte Genossenschaft der Töchter der h. Genovefa. Von demselben Vincenz berathen stiftet Frau von Pollalion die Genossenschaft der Schwe-stern von der Vorsehung, die noch jetzt ein Haupthaus zu Portieux im Departe-ment der Vogesen und zu Evreux in der Normandie haben und sich in Frankreich dadurch vor andern Schulschwestern auszeichnen, daß sie auch einzelne Lehrerinnen an Schulen aussenden. Neuerdings haben sie ansehnliche Pensionate auch in Belgien u. a. bei Verviers und in Westfalen zu Münster und Coesfeld gegründet. Eine andere Genossenschaft desselben Namens hat der Pfarrer Dujarrie, welcher oben schon als Gründer einer der Schulbrüdergenossenschaften vom h. Joseph genannt wurde, zu Ruille an der Loire für das Bisthum le Mans gegen 1820 errichtet. Eine Anzahl verschie-dener älterer und neuerer Genossenschaften nennen sich nach dem h. Joseph, Josephi-tinnen. So die von Maria Delpach 1638 zu Bordeaux gegründete, welche auch Haupthäuser in Burgund hat; die im J. 1650 durch den Jesuiten Médaille zu Lappuye für Auvergne und Dauphiné gestiftete. Neuen Ursprungs sind die Schwestern vom h. Joseph, welche Frau Javouhay 1819 zu Clugny in Burgund stiftete, und welche jetzt ihr Haupthaus in Paris haben, und bereits über Frankreich und Savoyen, aber auch über Indien, Afrika, Amerika sich ausdehnen; die von Frau Vialar 1833 zu Albi in Languedoc gegründeten, welche auch in Algier arbeiten; noch eine Genossenschaft

dieses Namens ist 1819 zunächst zur Unterweisung weiblicher Gefangenen errichtet worden.

Die Töchter vom Kreuz, auch Schwestern vom h. Andreas genannt, gründete Marie Lullier, Edelfrau von Villeneuve, welche 1650 starb, unter Beirath des Franz von Sales zunächst zur Erziehung von Landmädchen in der Umgegend von Paris. Um 1806 erneuerte der Priester Fournet die Genossenschaft; ihr Haupthaus ist in Paris; Häuser mit Pensionaten haben sie neuerdings auch in Deutschland u. a. bei Düsseldorf und in Aspel bei Wesel errichtet.

Von besonderer Wichtigkeit sind für Frankreich und die Nachbarländer die Schwestern vom h. Kinde Jesus geworden. Der Pater Barré aus dem Orden der Minimi, dessen Einfluß auf La Salle oben erwähnt ist, und welcher für den Mädchenunterricht in Frankreich von ähnlicher Bedeutung geworden ist, wie La Salle für die Knabenschulen, gründete zu Rouen 1666 das Institut der christlichen und barmherzigen Schulen (écoles chrétiennes et charitables) des heiligen Kindes Jesu. Frau von Maintenon, die eifrige Convertitin, begünstigt es und errichtet mit Hülfe von Schwestern dieses Instituts das glänzende Königliche Mädchenpensionat von St. Cyr. Bald gelangt die Genossenschaft zu großer Ausdehnung über ganz Frankreich. Durch die Revolution zerstört, wird sie schon 1806 hergestellt und hat bereits wieder gegen 40 Häuser in Frankreich. Die Schwestern nach ihrer Tracht dames noires, nach der Straße von Paris, in welcher sie ihr Haupthaus haben, dames de St. Maur genannt, halten sowohl Armenschulen und Kinderpflegen (asiles, crêches) wie glänzende Pensionate. Das Jahr 1848 hat ihnen auch in Aachen Eingang verschafft; bereits haben sie auch in Cöln, Bonn, Düsseldorf Anstalten und beschäftigen sich in Cöln u. a. auch mit der Heranbildung von Dienstmädchen.

Die Hospitaliterinnen vom h. Geist, nach ihrer Tracht weiße Schwestern genannt, wurden als Schul- und Krankenschwestern 1706 in Frankreich gegründet, 1810, hauptsächlich in Bretagne, erneuert, wo ihr Haupthaus zu Brieux ist, haben u. a. auch in Coblenz eine Niederlassung. Sie befassen sich nicht minder mit Pensionaten für mittlere und höhere Stände als mit niedern Schulen und Kinderpflegen.

Eine zu Anfang des 18. Jahrhunderts durch Fräulein von St. Denis zu Mende in Languedoc gegründete Genossenschaft les soeurs Unies erhielt ihre Regel 1712 durch La Salle und hatte die Bestimmung, die Kinder der in jener Gegend besonders zahlreichen Hugenotten zu unterweisen, wozu ja auch La Salles Schulbrüder in jene Landestheile berufen wurden. Die Revolution haben sie nicht überdauert.

Neuen Ursprungs ist die Genossenschaft der dames du sacré coeur. Nach Aufhebung des Jesuitenordens sammelten sich französische Jesuiten in Augsburg, Wien und an andern Orten unter dem Namen Brüder vom h. Herzen; emigrirte französische Damen schließen sich an sie, namentlich an den Jesuiten Tournelly an; aus ihnen sammelt die Jungfrau Barat 1800 in Paris eine eigene Genossenschaft jenes Namens, welche 1826 päpstlich bestätigt wird und auch staatliche Anerkennung erlangt hat. Sie halten Armen-, höhere Schulen und große glänzende Pensionate u. a. in Paris. Ihr Haupthaus ist zu Coutances in der Normandie; in Frankreich, Belgien, Oesterreich, in der Schweiz bis zu ihrer neuerdings erfolgten Vertreibung, in Algier und Amerika sind sie verbreitet; aus Westdeutschland wenden sich vornehme junge Damen gern dieser Genossenschaft zu. Eine Congregation gleiches Namens ist für Italien 1810 durch Anna Brunetti gegründet, welche ihr Haupthaus in Verona hat.

Von Genossenschaften von Schulschwestern, die in dem Hauptlande ihrer Existenz, in Frankreich wurzeln und noch jetzt nach Ueberdauerung der Revolution bestehen, zum Theil nur auf Frankreich oder auch nur auf einzelne Provinzen und Diöcesen Frankreichs sich beschränken, bleiben noch aufzuzählen die 1773 gegründeten, im J. 1823 wieder staatlich anerkannten Schwestern vom h. Justus oder vom h. Sacrament,

Haupthaus zu Romans in Dauphiné; — die Schwestern der h. Dreieinigkeit, Haupthaus zu Valence in Dauphiné; — die Schwestern von der unbefleckten Empfängnis, Haupthaus zu Bordeaux; — die Schwestern von der Himmelfahrt Mariä, Haupthaus zu Auteuil; die Schwestern von der Darstellung Mariä, Haupthaus zu Tours; — die Schwestern vom h. Herzen Mariens, Haupthaus zu Paris, und einer gleichnamigen Congregation zu Niort in Poitou; — die Schwestern von der h. Jungfrau von Loretto, welche im Departement der Seine Schulen halten; — die Schwestern unserer lieben Frau von Sion, Haupthaus zu Paris, welche seit etwa 10 Jahren auch eine französische Erziehungsanstalt in Jerusalem unter der Leitung des Jesuiten Ratisbonne unterhalten; — die Schwestern des christlichen Unterrichts, Haupthaus zu Nevers, ein anderes zu Rouen; die dames du bon secours, 1810 zu Aurillac in Languedoc gegründet zum Unterricht armer Kinder und zur Pflege armer Kranken, Haupthaus in Paris; — die dames de la sainte Union 1838 durch den Priester Debrabant in Cambray gegründet; — die Stiftsdamen zum h. Grabe, angeblich schon 1114 gegründet, jetzt in Frankreich, Holland, wo sie eine ausgedehnte Erziehungsanstalt haben, und in Deutschland für Erziehung und Unterricht thätig; — die Schwestern der h. Christine, Haupthaus zu Metz; — der h. Martha; — der h. Clothilde, Haupthaus zu Paris; — vom h. Ludwig, Haupthaus zu Juilly; — vom h. Paul, Haupthaus zu Chartres; — die soeurs de la sagesse, Haupthaus zu St. Laurent sur Sèvre in Poitou.

In Belgien, wo so manche der aufgezählten Genossenschaften arbeiten, ist als einheimische Congregation die unserer lieben Frau zu Namur gegründet, und hat sich bereits nach Amerika ausgedehnt.

Aus Spanien wird nur der Schulschwestern vom h. Ignatius Erwähnung gethan.

Deutschland, wo so manche der vorgenannten Genossenschaften, besonders von Frankreich her, Eingang gefunden haben, hat die armen Schulschwestern in Bayern 1834 entstehen sehen, wozu der Bischof Wittmann in Regensburg die Anregung gegeben hatte; König Ludwig I. begünstigte sie. Von Bayern aus haben sie in Oesterreich, Preußen u. a. in Westfalen und selbst in Nordamerika u. a. in Baltimore Eingang gefunden.

Auch Schulschwestern von Gratz werden als in neuerer Zeit für Deutschösterreich gegründet erwähnt.

Eine Uebersicht der Ausbreitung der Schulschwestern darf auch jene Congregationen nicht unerwähnt lassen, deren Thätigkeit zunächst nicht dem Unterricht und der Erziehung, sondern anderen Liebeswerken gilt, welche aber gerade in diesen Anlaß finden, nach Gelegenheit in das Gebiet der Erziehung überzugreifen. Die barmherzigen Schwestern, soeurs de la charité, sowohl diejenigen, welche Vincenz von Paula 1633 in Paris stiftete, wo noch ihr Haupthaus ist, als die, welche 1652 in Nancy zusammentraten und nach dem Cardinal Karl Borromeus sich soeurs de St. Charles nennen, und noch jetzt ihr Haupthaus in Nancy haben, finden in ihrer Fürsorge für Findlinge, Waisen, verwahrloste Mädchen der Veranlassungen viele, als Erzieherinnen und Lehrerinnen zu arbeiten, und unter Umständen übernehmen sie, namentlich die von St. Charles, auch Schulen und Pensionate. Ihre große Ausdehnung in Frankreich, Belgien, Deutschland u. a. in Trier seit 1811, in Coblenz, Düsseldorf, Cleve, seit 1851 in Berlin, in München ist bekannt.

Auch die Frauen vom guten Hirten dürfen nicht unerwähnt bleiben. Die convertirte holländische Frau von Combe stiftete diese Congregation 1688 in Paris zur Rettung gefallener Mädchen, aber an diese Thätigkeit reihete sich früh und noch jetzt die Arbeit der Erziehung und des Unterrichts, um dem Unheil an der Wurzel entgegenzuarbeiten. Nach der Revolution wurden sie 1829 wieder hergestellt und 1835 staatlich anerkannt. Ihr Haupthaus ist zu Angers in Anjou; über Frankreich, Belgien,

Italien sind sie verbreitet; auch in Deutschland u. a. in Aachen, Cöln, München und in London wirken sie.

Die gegebene Aufzählung der männlichen und weiblichen Congregationen, welche für Unterricht und Erziehung wirken, mag noch Ergänzungen und in Einzelheiten vielleicht auch Berichtigungen zulassen. Von besonderem Belange aber würde es sein, wenn es möglich wäre, in genauen Zahlen anzugeben, wie viele Glieder jede derselben zählt, in welcher Stärke sie sich auf die verschiedenen Länder und Staaten vertheilen, und vor allem wie viele Knaben und Mädchen bei ihnen im ganzen und bei jeder einzelnen Zucht und Unterricht empfangen. Erst daraus würde sich die Ausdehnung ihres Einflusses recht ermessen lassen. Aber die hiezu erforderlichen statistischen Ermittelungen sind bis jetzt nur für Frankreich angestellt, wo die Congregationen freilich am zahlreichsten sich finden und sich am meisten entwickelt haben. Der Minister des öffentlichen Unterrichts Duruy erstattete dem Kaiser einen Bericht über den Elementarunterricht (enseignement primaire) und dessen Stand am 1. Jan. 1864, welcher im moniteur universel vom 6. März 1865 und im bulletin administratif du ministère de l'instruction publique von 1865 Nr. 57 veröffentlicht wurde. Nach diesem wurden im J. 1843 in Frankreich 201,142 Knaben, 505,775 Mädchen, im ganzen 706,917 Kinder in 7590 Schulen von 16,958 Mitgliedern kirchlicher Genossenschaften, Schulbrüdern und Schulschwestern im weitern Sinne des Worts, nämlich von 3128 Männern und 13,830 Frauen unterrichtet. Von jenen 7590 Schulen wurden 1094 von männlichen, 6496 von weiblichen Congregationisten gehalten. Im J. 1863 war die Zahl der Kinder in derartigen Schulen auf 443,732 Knaben, 1,166,942 Mädchen, im ganzen auf 1,610,674 Kinder gestiegen, hatte sich also in 20 Jahren um 903,157 vermehrt. Die Zahl der Kinder, welche überhaupt Schulen besuchen, nimmt der Bericht bei einer Bevölkerung von 38 Millionen, unter welchen 36 Millionen Katholiken sind, zu 4,336,368 an, so daß also mehr als 37 % der Schuljugend von Congregationisten unterrichtet werden. Diese besuchten außer den sehr zahlreichen nicht staatlich auctorisirten Schulen (écoles libres) 17,206 öffentliche Schulen, von welchen 2502 von männlichen, 14,704 von weiblichen Congregationisten gehalten wurden. Im ganzen nimmt der Bericht 46,840 Congregationisten, 8635 Männer, 38,205 Frauen an, welche mit Unterricht beschäftigt sind. Ihre Zahl hat sich demnach in 20 Jahren um 29,882, nämlich um 5507 Männer und 24,375 Frauen fast auf das dreifache gesteigert. Das wachsende Verlangen der Bevölkerung nach Unterricht, der Eifer der Schulcongregationen, die Vorliebe des Klerus für sie, und seit 1850 die entschiedene Begünstigung derselben durch die napoleonische Regierung haben zusammengewirkt, diese gewaltige Zunahme der Schulcongregationisten herbeizuführen. Daß die Zahl der weiblichen Congregationisten so hoch gestiegen ist, hat seinen weitern Grund in der durch Landessitte empfohlenen, durch Gesetze geforderten Trennung der Geschlechter in den Schulen, und in dem Vorzug, den man für Mädchenschulen weiblichen Lehrern zu geben pflegt, und darin, daß die Regierung bei den Schulschwestern von dem Nachweis der Befähigung durch eine Prüfung absieht. Die Regierung der Bourbons hatte im J. 1828 angeordnet, daß die lettres d'obédience, d. h. der Nachweis der Zugehörigkeit zu einer staatlich anerkannten Schulcongregation genüge und das brevêt de capacité d. h. das durch eine Prüfung vor staatlichen Schulbehörden zu erwerbende Qualificationszeugnis ersetze. Das Gesetz über den Elementarunterricht vom 28. Juni 1833 hatte diese exorbitante Bevorzugung wieder beseitigt und das Bestehen der Prüfung wieder zur Bedingung jeder Lehrthätigkeit gemacht. Das von dem Minister des Unterrichts, Falloux, ausgegangene Schulgesetz vom 15. März 1850 stellte aber jene Bevorzugung für die Schulschwestern wieder her und infolge davon finden sich nach der statistique de l'enseignement primaire für 1863 unter 17,565 Schulschwestern, welche an öffentlichen Schulen wirken, nur 802, welche ein brevêt de capacité erworben haben; 16,763 besitzen nur lettres d'obédience; in gleicher Weise kommen auf etwa 19,000 Schul-

schwestern, welche an freien, d. h. Privatschulen arbeiten, 18,000, welche nur durch lettres d'obédience, nicht aber durch brevêts de capacité sich legitimiren. So mäßig die Anforderungen der staatlichen Lehrerinnenprüfungen sind, ziehen es doch die Schwestern zum größten Theil vor, sich ihnen nicht zu unterziehen. Es ist nicht zu verwundern, daß Duruy in §. 14 seines Berichts an den Kaiser sich genöthigt findet, schonend auszusprechen, daß die Congregationistenschulen im ganzen „den ersten Platz noch nicht einnehmen können," und daß derselbe Unterrichtsminister für den höhern Mädchenunterricht durch weltliche Lehranstalten sorgen zu müßen glaubt, und das Widerstreben des Klerus, welches er dadurch hervorruft, nicht scheut; ein Widerstreben, welches erst im December 1868 in einem päpstlichen Breve an den Bischof von Montpellier Ausdruck gefunden hat.*)

Wären umfassendere statistische Angaben über die Schulcongregationen zu finden, sie würden einen weiteren Beleg für eine Thatsache bieten, die doch schon aus dem, was vorliegt, genugsam erhellt, für die Thatsache, daß die römische Kirche in diesen Genossenschaften eine große, viel verzweigte, mannichfaltig gegliederte, aber concentrische Macht erzeugt hat, welche, seit 1789 gewaltsam zersprengt, bald zu neuem Leben erwacht ist, und gegenwärtig nach innerlicher Stärkung und äußerlicher Ausbreitung mit Energie und Geschick und Erfolg strebt und einen empfänglichen Boden findet.

Wer diese Thatsache kennt, für den ist es unabweislich, Stellung zu ihr zu nehmen, im Urtheil und im Handeln, sei es im engsten oder im weiteren und weitesten Kreise. Aber es ist nicht leicht, wo so vielfache Momente in Betracht kommen, die richtige Stellung zu finden. Mit wie viel oder mit wie wenig Geschick und Erfolg die Schulcongregationen für Erziehung, Unterricht, Volksbildung arbeiten, sie ordnen ihre Thätigkeit dem Dienst der Kirche unter, in welcher sie die Wurzeln und den festen Halt ihres Daseins haben: dieser Kirche die ihnen anvertraute Jugend zuzuführen und sie in deren Zucht zu stellen, ist ihre höchste Aufgabe, dieser gegenwärtigen römischen Kirche, der Kirche der Encyclika Gregors XVI. vom 15. Aug. 1832, welche die Forderung der Gewissensfreiheit für jeden Menschen Wahnsinn (deliramentum) nennt und von der niemals genug zu verwünschenden und verworfenen Freiheit der Presse redet, der Kirche des österreichischen Concordats vom 18. Aug. 1855, des Syllabus vom 8. Dec. 1864, der Allocution gegen die neue österreichische Gesetzgebung vom 22. Juni 1868 u. s. f. Wer dieser Kirche redlich zugethan ist, für den entscheidet sich auch die Frage wegen der Schulcongregationen, der anerkannten Organe dieser Kirche, eines sehr bedeutenden ihrer concentrischen Machtkreise, rasch und leicht. Wer eine Reform dieser Kirche in Liebe zu ihr ersehnt, der kann und muß wissen, daß die Reform nur von innen heraus und dadurch, daß auch die Laien zum Wort kommen, sich vollziehen, nicht von außen, auch nicht durch äußerliche Hemmung der Organe und Institute der Kirche gewirkt werden kann; daß Versuche der Art sie nur in ihrem jetzigen Bestande verfestigen würden. Wer aber außer ihr steht, der Protestant z. B., der darf sich vollends der Einsicht nicht verschließen, daß, nach tieferen Rechtsbegriffen wie nach dem gegenwärtigen Stande der Gesetze und Verfassungen, der römischen Kirche, wie das Recht zu existiren, so auch das Recht, Organe sich zu schaffen und fortzubilden, welche

*) Eben jetzt im März 1869 ist in Paris ein statistisches Werk von Manié unter dem Titel les progrès des congrégations réligieuses en France erschienen, nach welchem gegenwärtig in den öffentlichen Schulen Frankreichs mehr als ein Sechstel der Knaben und mehr als zwei Drittel der Mädchen, in den Privatschulen mehr als zwei Fünftel der Knaben und über drei Fünftel der Mädchen von Mitgliedern religiöser Genossenschaften unterwiesen werden. Die von Laien geleiteten Kleinkinderschulen haben sich nach Manié in fünf Jahren von 1861—1866 um 14 vermindert, dagegen die von Congregationisten geleiteten um 521 vermehrt; die öffentlichen Kleinkinderschulen sind überhaupt ihrer großen Mehrzahl nach in den Händen von Congregationisten. Im Ganzen haben sich nach Manié von 1861—1866 die congregationistischen öffentlichen Unterrichtsanstalten um 3823 vermehrt, dagegen die öffentlichen Laienschulen um 854 vermindert.

sie ihrem Wesen entsprechend findet, nicht vorenthalten werden kann von dem, welcher gleiche Freiheit für alle will.

Von keinem dieser Standpuncte aus wird es den Individuen gewehrt werden können und dürfen, sich unter einer von ihrer Kirche gutgeheißenen Regel zu einer Schulcongregation zu vereinigen und im Geiste dieser Regel zu wirken. Rücksichten der öffentlichen Sittlichkeit können gegen sie nicht geltend gemacht werden. Ihre Regeln liegen offen vor; unsittliche Tendenzen sind, wie schon von vornherein vorausgesetzt werden kann, in keiner derselben erkennbar. Daß neben der offenkundigen Regel eine geheime Tradition von arger Tendenz die Congregationisten beherrsche, wie leidenschaftliche Feindseligkeit wohl behauptet, dafür findet sich keine Spur eines thatsächlichen Beweises, wohl aber zeugen vielfache Erweisungen opferfreudiger Liebe, ernster Treue für das Gegentheil. Und wenn einzelnen unter den nach vielen Tausenden zählenden Schulbrüdern und Schulschwestern sittliche Verirrungen, ja Verbrechen vorgeworfen werden, so kann nur ein blinder und böswilliger Parteisinn dergleichen dem Geist der ganzen Institution zur Last legen. Gegen die Missethat des Einzelnen soll der Staat und seine Gerichte repressiv mit voller Schärfe einschreiten, die Congregationen deshalb präventiv zu lähmen, hat er nicht mehr Grund und Recht, wie in andern Lebenskreisen. Den Eltern, welche ihre Kinder aus freiem Entschluß Congregationisten anvertrauen, kann die Wacht über die sittliche Haltung der ganzen Körperschaft überlassen bleiben; sie werden sie mit vollgenügender Energie ausüben. Nach dem amtlichen exposé de la situation de l'empire, welches dem gesetzgebenden Körper in Paris am 5. Nov. 1863 übergeben wurde, waren in dritthalb Jahren vom 1. Januar 1861 bis zum 1. Juli 1863 von den Lehrern an 34,873 öffentlichen weltlichen Schulen 99, also etwa $^3/_7$ %, 19 wegen Verbrechen, 80 wegen Vergehen gerichtlich bestraft worden, — von den Lehrern an 3,531 öffentlichen Schulen der Schulbrüder 55, mehr als $1^1/_2$ %, 23 wegen Verbrechen, 32 wegen Vergehen. Das Verhältnis ist für die Brüder höchst ungünstig: genau läßt es sich nicht würdigen, da die Art der Verbrechen und Vergehen nicht angegeben ist, und da die Behauptung, gegen Brüder werde von den untern Behörden eifriger verfahren, als gegen weltliche Lehrer, sich der Prüfung entzieht. Zu einem generalisirenden Vorwurf unmoralischer Tendenzen der Congregationen giebt aber das Verhältnis von 55 verurtheilten auf 3,531 Brüderschulen keinen Anhalt. Wenn aber in einzelnen Schulen und Pensionaten der Congregationisten, besonders in solchen für Kinder vornehmer und reicher Eltern, die Unarten, Frivolitäten, Lüsternheiten, welche Zöglinge von Hause mitbringen, nicht immer mit Kraft und Einsicht niedergehalten werden, wenn den Contagien, welche daraus hervorgehen, nicht genug gesteuert wird, thörichten Anforderungen der Eltern falsche Concessionen gemacht werden; so mögen derartige Nachreden in manchen Fällen gegründet sein,*) und zu genauer Prüfung, selbst zu obrigkeitlichem Einschreiten auffordern, aber deshalb im ganzen den Geist, das Wesen, die Grundsätze der Schulcongregationen zu verurtheilen, geben sie kein Recht. Wo fänden sich nicht Schulen und Lehranstalten von Nicht-Congregationisten, welche von gleicher Nachrede getroffen werden?

Eben so wenig wie Rücksichten der öffentlichen Moral berechtigen Zweifel an der intellectuellen Befähigung der Schulcongregationisten, ihnen ihr Wirken zu wehren, sie gemäß dem von blinder Parteiung erfundenen Namen von vornherein als Ignorantins zu behandeln, so lange nur der Staat auch nach dieser Seite seiner Pflicht nachkommt. Freilich, wo, wie in Frankreich bis 1833 und dann wieder seit 1850, wie oben näher erörtert wurde, der Nachweis der Zugehörigkeit zu einer anerkannten Schulcongregation den Nachweis der intellectuellen Fähigkeit zum Unterrichten ersetzt, da kann es nicht fehlen, daß auch Unfähige sich zum Lehren drängen, andere über die Unterrichtssphäre,

*) Vgl. die Nachrede über die große Erziehungsanstalt der Damen du sacré coeur in Paris; bei Hahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich, Breslau 1848, S. 335.

für welche sie befähigt sind, hinausgreifen und daß in beiden Fällen das Publicum getäuscht und in seinen Interessen geschädigt wird. Aber da es weit über das Vermögen der einzelnen und der Gemeinden geht, die Befähigung zum Unterrichten zu ermitteln, so darf sich der Staat, welcher zu Wahrung gemeinsamer Interessen einzutreten hat, wo jene engeren Kreise nicht ausreichen, — er darf sich der Pflicht nicht entziehen, die Befähigung eines jeden, der außerhalb seines Familienkreises lehren will, und die Sphäre, für welche er fähig ist, genau zu ermitteln durch eine ernste, nicht pro forma angestellte Prüfung, und darüber zu wachen, daß jeder Lehrende nur in der Sphäre seiner Befähigung wirke. Auch Frankreich wird durch seine Erfahrungen von der Versäumung dieser Pflicht zurückkommen; andere Staaten werden sie sorgfältiger als seither zu üben haben.

Dem Rechtsschutz ferner, welchen der Staat allen seinen Angehörigen schuldig ist, geschieht rücksichtlich der Congregationisten volles Genüge, wenn nicht geduldet wird, daß sich Minderjährige durch Gelübde in ihrem Gewissen an eine Congregation binden, und wenn keine Staatsgewalt auf dauernde Kraft des Gelübdes hinwirkt, sofern dieses seine Macht über das Gewissen des Einzelnen nicht mehr ausübt.

Die Thatsache, daß die Congregationen ihre Vorliebe denjenigen Gestaltungen des bürgerlichen und religiösen Lebens zuwenden, welche mit den Richtungen ihrer Kirche am meisten in Einklang stehen, wird von niemand, auch nicht von den Congregationisten selbst, in Abrede gestellt werden. Jedoch diese sich ganz von selbst verstehende Vorliebe ist genau so berechtigt in unseren Staaten, wie die Existenz der römischen Kirche selbst: sie darf nicht Motiv sein, den Congregationen überhaupt zu wehren, sich zu bilden und zu wirken. Nur repressive Maßregeln könnten in Einzelfällen gerecht und nothwendig werden, wenn nachweislich diese Vorliebe zu aggressiven Eingriffen in andersartige Lebensgestaltungen ausarten sollte.

Wenn aber Eltern für ihre Kinder bei den Congregationisten bessere Zucht, besseren Unterricht, bessere religiöse Bildung zu finden glauben, als bei anderen Lehrern und die Besorgnis nicht theilen, daß die sehr reichlichen Andachtsübungen, welche den Schulen der Congregationisten eigen sind, das religiöse Leben mehr mechanisirend lähmen, als entwickeln, — wer könnte sich berechtigt halten, Eltern von solchen Ueberzeugungen zu wehren, ihre Kinder dem Einzelunterricht, den Schulen, den Pensionaten der Congregationisten anzuvertrauen, so lange sie nachweisen können, daß die Bildung ihrer Kinder nicht hinter der durchschnittlichen Bildung der allgemeinen Volksschulen zurückbleibt?

Führt nun alles dahin, daß vorbehaltlich des Einschreitens genauer und consequenter staatlicher Aufsicht, wo es nothwendig ist, den Schulcongregationen *privates Wirken* nicht zu verwehren ist, so steht es wesentlich anders, wenn es sich um ihre *positive Förderung* handelt, wenn die Frage entsteht, ob ihnen öffentliche Schulen und Anstalten anvertraut, ob ihre Anstalten aus öffentlichen Mitteln unterhalten oder unterstützt, ob Congregationisten Vorrechte öffentlicher Lehrer zugestanden werden sollen, wie sie z. B. in Preußen rücksichtlich der allgemeinen Wehrpflicht bestehen. Für diese Frage kommen andre Momente in Betracht. Das Wort, welches die Kaiserin Maria Theresia im J. 1770 aussprach: „Das Schulwesen ist und bleibt ein Politicum," und welches an der Spitze des neuesten österreichischen Schulgesetzes wieder seinen Ausdruck gefunden hat, es gilt heute für die meisten europäischen, für alle deutschen Staaten und hat sich thatsächlich mit der gebührenden Pflege der religiösen und kirchlichen Jugendbildung vereinbar erwiesen. Wo dieser Auffassung gemäß den Staats- und den Gemeindebehörden zugemuthet wird, daß sie Schulen für allgemeine und für höhere Bildung gründen und erhalten, wo dies als Pflicht anerkannt und mit Treue und Anstrengung bethätigt wird, da können jene Behörden ihre öffentlichen Schulen und Anstalten nicht Genossenschaften überlassen, und sich in ihnen gleichsam Concurrenten herbeiholen, welche zwar ihrer Leitung sich immerhin bis zu einem gewißen Grade

accommodiren mögen, aber ihre eigentlichen innersten Impulse aus ganz andern, fremden Kreisen empfangen. Wie dürften öffentliche Behörden, welche, wie in Deutschland überall, fordern und erzwingen, daß jedes Kind ein gewißes Maß von Bildung erlange, diesen Zwang eintreten lassen, um Schulen der Congregationen zu füllen? Dazu kommt, daß die Schulcongregationen durchgängig einen Aufwand fordern, welchen nur wohlhabende Gemeinden mit gut dotirten Schulen tragen können, daß sie aber die Fürsorge für arme Gemeinden den Behörden überlassen. Diese würden sich eines wesentlichen Mittels berauben, einen zufriedenen Lehrerstand sich heranzuziehen und zu erhalten, wenn sie die Schulen der bedeutenderen Gemeinden den Congregationisten überließen, für andere Lehrer aber nur dürftige Schulen übrig blieben.

Die mechanischen und unfruchtbaren Mittel, durch welche man wohl Patriotismus oder wenigstens eine particularistische Loyalität der Jugend einzuflößen meint, sollen unsern Schulen fern bleiben, aber für das Wesen eines vaterländischen nationalen Geistes dürfen sie darum nicht verschlossen sein. Von dem Congregationisten aber kann dieser Geist nicht gepflegt werden. Wenn er seinen Tauf- und Familiennamen mit einem neuen Ordensnamen vertauscht, soll er, so fordern es durchgängig die Regeln der Congregationen, alle Verbindungen und Beziehungen, die er in der Welt gehabt hat, auch die zu seiner Familie, aufgeben und abbrechen. Soweit er es vermag, dieser Anforderung nachzukommen, so weit tritt er auch außer Beziehung zu Volk, Staat, Vaterland: er darf die angebornen Bande nicht festhalten und kann zu ihrer Befestigung in seinen Zöglingen nicht mitwirken. Hält er dennoch jene Beziehungen in irgend welchem Maße fest, so geschieht es, obgleich er Congregationist ist. Vollends in dem Falle darf keine Pflege des vaterländischen nationalen Sinnes von ihm erwartet werden, wenn er außerhalb des heimatlichen Gebiets des Stammsitzes seiner Genossenschaft wirkt. Die Schulbrüder La Salles, die Damen du sacré coeur, die Schwestern vom heiligen Kinde Jesu haben den Mittelpunct ihrer Genossenschaft, ihre höchsten Oberen und Aufseher, ihre Noviciate in Frankreich und dem französischen Theile von Belgien: das allein schon rechtfertigt die Forderung, daß innerhalb des Gebietes des deutschen Schulwesens jede positive Förderung ihnen versagt bleibe.

Was die Schulschwestern insbesondere betrifft, so können zunächst alle die sich nur gegen ihre Betheiligung an der Schularbeit erklären, welche den Frauen überhaupt, zumal Jungfrauen, die Gabe, Schulen vorzustehen, nicht zutrauen und ihre lehrende, und erziehende Thätigkeit auf den Familienkreis, wo „Gertrud ihre Kinder lehrt," beschränken zu müßen glauben, indem sie etwa die Auctorität des Apostels, „Einem Weibe aber gestatte ich nicht, daß sie lehre," auch hieher beziehen. Diese allgemeine und schwierige Frage zu erledigen, ist indes hier nicht der Ort. Desto entschiedener darf aber behauptet werden, daß klösterliche Frauen und ähnlich gestellte Schulschwestern im ganzen genommen und abgesehen von eigenthümlicher und seltener Begabung einzelner in ihrer zu eigener Heiligung selbsterwählten und angelobten Entfremdung vom Leben wenig geeignet sind, durch Unterricht und Erziehung Mädchen für das Leben zu bilden.

Ueber die Gesammtheit der Schulcongregationen wird sich nach allem schließlich das Urtheil dahin stellen, daß bei ihrer Entstehung und in ihrem Wirken neben den unvermeidlichen niedrigeren Motiven ein reiches Maß von Liebe und Treue sich kundgiebt, und daß der Vorwurf größerer Ignoranz, als bei weltlichen Lehrern derselben Unterrichtssphäre, oder gar absichtlicher planmäßiger Pflege der Volksignoranz, soweit sie in den Grenzen ihrer Befähigung bleiben und zumal da, wo sie sich auf den Elementarunterricht beschränken, ebenso wie der Verirrungen einzelner generalisirende Vorwurf unsittlicher Tendenzen von ungerechtem blindem Parteihaß ausgeht. Ein das ganze Volk umfassendes Schulwesen haben sie noch nirgends darzustellen oder auch nur anzustreben vermocht, weil die Mittel, welche sie in Anspruch nehmen müßen, ihnen nur sporadisch an bevorzugten Puncten gewährt werden konnten; an der Bildung des Volks nach allen wesentlichen Seiten seines Bedürfnisses, an der Bildung für das Leben

in Familie und Staat werden sie nie arbeiten können, weil sie diesen Seiten des Lebens grundsätzlich absagen. Dennoch haben sie Anerkennung und Dank verdient, wo bis jetzt ein allgemeines Volksschulwesen und seine gesunde Entwicklung gar nicht oder nicht mit ernstem Nachdruck und Erfolg erstrebt wurde, wie in Frankreich und dem größten Theile von Italien: wo es so steht, da haben sie eine tiefe Lücke des Volkslebens, wenn auch einseitig, doch zu einem guten Theile ausgefüllt. Wo es besser steht, wo seit einem und mehreren Jahrhunderten mit Treue und Kraft an der gesunden Entwicklung eines das ganze Volk umfassenden von schlimmer Einseitigkeit befreiten Schulwesens gearbeitet wird, da sind die Schulcongregationen nicht an ihrem Platz, da durchkreuzen und schädigen sie die Gesammtentwicklung der Schule und halten sie für ihr Theil in einem mangelhaften Zustande fest; da muß ihnen im öffentlichen Schulwesen Förderung versagt werden. Vor allem, wenn es sich um Institute handelt, die aus dem Auslande importirt werden und deren Leben sich um ein ausländisches Centrum bewegt.

Literarische Nachweisungen müßen, wie dieser ganze Artikel, vorzugweise auf das Land sich beziehen, in welchem die Schulcongregationen die längste und ausgedehnteste Entwicklung gefunden haben, auf Frankreich. Hervorzuheben sind folgende Schriften: L'abbé de la Salle et l'institut des frères par un professeur de l'université. Paris 1842. — Vie du vénérable J. B. de la Salle, par l'abbé Salvan. Toulouse 1852 (sehr ausführlich). — Règles et constitutions de l'institut des frères des écoles chrétiennes. Versailles 1852. — Einrichtung der christlichen Schulen durch J. B. de La Salle. Aus dem Französischen mit Vorwort von Dr. F. Herbst. Augsburg 1844. — Regeln und Constitutionen des Instituts der Brüder der christlichen Schulen. Aus dem Französischen. Augsburg 1844. — L'esprit de l'institut du st. enfant Jésus par le père Saura. Toulouse 1837. — Tableau de l'instruction primaire en France, par Lorain. Paris 1837. — C. Rendu de l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord. Paris 1855. — L'école par Jules Simon. 5. A. Paris 1865. — Das Unterrichtswesen in Frankreich von C. Hahn. Breslau 1848. — Die Volksschule und die Schullehrerbildung in Frankreich von Dr. K. Schneider. Bielefeld 1867. — Italienische Zustände von Prof. Mittermaier. Heidelberg 1844. — Ueber die Einführung der Schulbrüder und Schulschwestern in Württemberg von V. Walser. Tübingen 1849. — Helyot histoire des ordres monastiques. Paris 1714—1719. — Katholisches Kirchenlexikon von Wetzer und Welte. Freiburg 1847—1855 (in zahlreichen Artikeln).

Dr. Landfermann.

Schulbücher, im engeren Sinne des Wortes, sind diejenigen Bücher, welche den Schülern zum regelmäßigen Gebrauch beim gemeinsamen Unterricht und den zu diesem Unterricht gehörigen häuslichen Arbeiten in die Hand gegeben werden. Man kann im weiteren Sinne auch solche Bücher unter diesem Namen begreifen, welche zwar zum gemeinsamen und regelmäßigen Unterricht dienen, aber ihrer Kostspieligkeit wegen oder aus andern Gründen in der Hand des Lehrers bleiben, sowie anderseits solche, welche den Schülern als Förderungsmittel der Schulstudien zu privater Anschaffung empfohlen werden. Zwischen letzterer Classe (zu welcher wir größere Handbücher der Physik, der Weltgeschichte, Reallexika, literarhistorische Handbücher u. dgl. rechnen können) und den Schulbüchern im engeren Sinne nehmen die größeren Wörterbücher meist eine gewiße Mittelstellung ein, da man sie ihrer Unentbehrlichkeit wegen zu den Schulbüchern im engeren Sinne zählen darf, während sie doch meist nur zu Hause gebraucht werden und des Kostenpunctes wegen minder genauen Vorschriften unterliegen. Ganz misbräuchlich zieht man bisweilen in diesen Begriffskreis auch die Jugendlecture (vgl. d. betr. Artikel) der Schulbibliotheken. Es ergiebt sich hieraus, daß der Begriffskreis des Wortes Schulbücher kein ganz scharf begrenzter ist, doch ist ein näheres Eingehen hierauf nicht nöthig, da es für den Zweck der Encyklopädie genügt, die Hauptfragen mit Beziehung auf die Schulbücher

im engeren Sinne des Wortes zu erörtern, wobei sich dann die erforderlichen Modificationen für den weiteren Begriffskreis von selbst ergeben. — Da in der Encyklopädie bei jedem einzelnen Unterrichtsfache zugleich die wichtigsten Lehrmittel für dasselbe besprochen sind, so haben wir es hier lediglich mit den allgemeinen Fragen zu thun, welche sich hinsichtlich der Abfassung und Einrichtung, der Auswahl und Einführung, sowie hinsichtlich der Herstellung und der Bezugsweise der Schulbücher u. s. w. ergeben. Die sämmtlichen hieher gehörigen Fragen lassen sich eintheilen in *didaktische*, *administrative* und *ökonomische*, wobei freilich ein gelegentliches Uebergreifen aus einem Gebiete in das andre nicht zu vermeiden ist.

Im allgemeinen nimmt der Gebrauch der Schulbücher beständig zu, was aus der technischen Vervollkommnung derselben, der verhältnismäßigen Billigkeit und besonders der allgemeinen Zunahme des Wohlstandes vielleicht hinlänglich erklärt werden könnte; doch scheint dabei auch die Tendenz mitzuwirken, den Unterricht gleichmäßiger zu gestalten und der Subjectivität des Lehrers theils eine Stütze zu bieten, theils aber auch wohl einen Zügel anzulegen. Eine der wichtigsten Wandlungen im Gebiete der Schuldidaktik ist bekanntlich diejenige gewesen — und ist es noch heute, da diese Bewegung noch nicht abgeschlossen ist, — daß eine höhere *Durchschnittsleistung*, eine *gerechtere Vertheilung* der fördernden Wirkung des Unterrichts auf Schüler von jeder Art der Begabung angestrebt wird, statt der im älteren Unterrichtswesen vorwaltenden Willkür einer Lehrweise, welche auf wenige begabte oder dem Lehrer sympathische Schüler eine tiefe und hinreißende, weil unmittelbar aus der Subjectivität hervorströmende Wirkung übte und die Mehrzahl darüber vernachläßigte. In der Geschichte dieser Wandlung spielt das Schulbuch seine Rolle. Es ist an sich ein objectiverer Factor des Unterrichts als die mündliche Lehrthätigkeit, daher auch im allgemeinen dem Schulbuch ein um so höherer Rang angewiesen wird, je mehr im Schulwesen Gleichförmigkeit und strenge Befolgung eines vorgeschriebenen Lehrgangs angestrebt wird. Je mehr dagegen von der freien, selbständigen Thätigkeit des Lehrers erwartet wird, desto mehr wird das Schulbuch in eine untergeordnete, bloß dienende Stellung zurücktreten. — Die Geltung des Schulbuches als eines für den Lehrer verbindlichen Leitfadens kann sowohl als eine Garantie für die Herrschaft gewißer Grundsätze und Anschauungen im Unterricht betrachtet werden, wie auch als eine Bürgschaft dafür, daß ein gewißes Pensum des Unterrichtsstoffs regelmäßig und in geordnetem Lehrgange absolvirt werde. Das erstere Princip ist zwar nicht absolut verwerflich, wohl aber fast immer bedenklich und leicht mit einem Misbrauch des Unterrichtswesens zu fremdartigen Zwecken verbunden, wie z. B. im geschichtlichen Unterricht des napoleonischen Frankreich; das letztere bringt die Gefahr einer zu weit gehenden Mechanisirung des Unterrichts und eines Erstarrens im didaktischen Dogma mit sich, vermag aber, wenn dieser Gefahr durch rege Fortbildung und liberale Anwendung der betreffenden Normen entgegengewirkt wird, namentlich im Volksschulwesen gute Dienste zu leisten. Besonders da, wo die Lehrer in Schulcapiteln und Schulsynoden organisirt sind und an der Erzeugung der Lehrmittel Antheil haben, muß es als zuläßig erscheinen, das Product der gemeinsamen Berathungen und Beschlüsse mit der Auctorität eines obligatorischen Lehrmittels zu bekleiden. Dabei darf jedoch für den Schüler trotzdem nicht das Buch über den Lehrer gestellt werden. Den Schüler geht dies Verhältnis überhaupt nichts an und die ungeschwächte persönliche Auctorität des Lehrers ist eine pädagogische Nothwendigkeit, die nie verkannt werden sollte. — Je höher die Unterrichtsstufe, je mehr das specielle Lehrfach oder das allgemeine Bildungsziel, welches man verfolgt, eine freie Geistesthätigkeit fordert, desto freier steht auch der Lehrer dem gegebenen Schulbuch gegenüber und desto mehr muß sich der Gebrauch desselben dem individuellen Geist des Unterrichts unterordnen. Dabei entstehen aber leicht neue erhebliche Uebelstände, wenn entweder das Schulbuch einen todten Anhang zum Unterricht bildet und zum Inhalt desselben in gar keine

engere Verbindung tritt, oder wenn diese Verbindung eine gegensätzliche wird, und der Lehrer sich veranlaßt findet, beständig an dem eingeführten Lehrbuche zu tadeln und zu kritisiren. Zwar braucht man durchaus nicht so weit zu gehen, einen solchen Gegensatz unbedingt ausschließen zu wollen. An den obersten Classen der höheren Lehranstalten dürfen die Schüler schon ganz wohl hie und da inne werden, daß über gar manches „die Gelehrten noch uneins sind." Es ist nicht einmal gut, wenn sie bis zum letzten Augenblick in dieser Beziehung noch möglichst ahnungslos erhalten werden, um sich dann plötzlich auf der Universität unvorbereitet mitten in den Streit der Meinungen hineingeworfen zu sehen. So wenig ferner der Lehrer Allwissenheit affectiren darf, so ist er doch ganz in seinem Recht, wenn er z. B. einer aufkeimenden Neigung der Schüler, ihn mit dem Lexikon in der Hand zu widerlegen, fest entgegentritt und seine persönliche Auctorität als die maßgebende bei einem etwaigen Conflict mit dem Schulbuch aufrecht erhält. Aufrichtiger Wahrheitssinn und anspruchslose Verfolgung des Unterrichtszweckes werden hier ganz von selbst den richtigen Weg zeigen, während die Neigung zu eitler und selbstgefälliger Kritikasterei nicht nur den Zweck des Unterrichts beeinträchtigt, sondern auch den Schüler zuletzt am Lehrer wie am Buche irre macht. Weit versteckter und auf verborgeneren psychologischen Motiven ruhend ist das Uebel, welches sich aus der einfachen Vernachläßigung oder mangelhaften Verarbeitung eines Schulbuches ergiebt und gerade tüchtige Lehrer verfallen diesem Fehler nicht selten, indem sie ihren Lehrgang glauben mit größerem Vortheil für die Schüler nach einer andern Methode als derjenigen des Lehrbuchs einrichten zu können. Man hat auch bisweilen als ein pädagogisches Axiom aufgestellt, daß ein Schulbuch eigentlich immer mehr oder weniger ein Nothbehelf sei, daß der Schüler daher nichts aus dem Buche lernen sollte, was der Lehrer im Stande sei, ihm ebenso klar und präcis und dabei lebendiger und anregender durch den mündlichen Vortrag zu geben; allein diese Ansicht geht entschieden zu weit und verkennt die eigenthümlichen Vorzüge eines wohl durchgearbeiteten und dem Schüler auf jeder Seite vertrauten und verständlichen Lehrbuchs. Was im mündlichen Vortrage sich nur zeitlich nacheinander entwickelt, findet der Schüler im Lehrbuch auch räumlich gruppirt. Die Thätigkeit der Sinne ist beim Lernen, Behalten und Erinnern von ungemeiner Wichtigkeit. Das lesende und suchende Auge, die blätternde Hand helfen dem Ohr mächtig in der Unterstützung des Gedächtnisses durch die Sinnlichkeit. Noch mehr trägt vielleicht die räumliche Aufeinanderfolge bei guter Ordnung und Vertheilung des Stoffes dazu bei, das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aller einzelnen Theile des Erlernten und die Erinnerung an ihren Zusammenhang und ihre Stellung zum Ganzen zu erhalten. Wenn daher auch der mündliche freie Vortrag eines Lehrgegenstandes anregender und fesselnder wirkt, so trägt dafür das solide Lernen nach einem Schulbuch in einer wesentlichen und bei vielen Fächern unentbehrlichen Weise zum Behalten und Beherrschen des Erlernten bei; die günstigste Wirkung wird man also wohl nicht durch ausschließliche Verwendung des einen oder andern Verfahrens, sondern durch eine Verbindung beider erlangen. Sobald nun aber ein Schulbuch neben dem mündlichen Unterricht einhergeht — hierbei natürlich von denjenigen Schulbüchern abgesehen, welche an sich den Gegenstand des Unterrichts ausmachen, wie z. B. die Texte der classischen Schriftsteller — so entsteht die Gefahr, daß entweder der freie mündliche Vortrag oder aber die Durcharbeitung des Lehrbuchs vernachläßigt werde. — Im erstern Fall liegt wohl selten ein unrichtiges pädagogisches Princip zu Grunde, sondern eher Mangel an Befähigung, verbunden mit Bequemlichkeit; der letztere Fall dagegen kann ganz wohl einem begabten und strebsamen Lehrer begegnen, welcher etwas versäumt, indem er sein Bestes zu thun glaubt. Das Goethesche Wort: „Was man nicht nützt, ist eine schwere Last" gilt von den Schulbüchern in ganz vorzüglichem Sinne. Es genügt nicht, dem Schüler ein Buch für die häuslichen Repetitionen in die Hand zu geben und daneben mit dem Unterricht ganz unabhängig vom Lehrbuch vorzugehen.

Der Schüler muß ein solches Buch erst geistig „erwerben, um es zu besitzen." Wird er hiezu nicht angeleitet, so bleibt ihm das Buch in den meisten Fällen fremd und abstoßend und wenn er es je bisweilen neben dem Unterricht zur Hand nimmt, so hilft es ihm nicht nur nicht viel, sondern es kann sogar eine lähmende, verwirrende und unsicher machende Wirkung daraus hervorgehen, so daß es besser wäre, das Buch wäre gar nicht da. Wird das Buch zwar beim Unterricht benutzt, aber ungleichmäßig, lückenhaft und mit sichtlicher Zurücksetzung, so wird die ungenügende Bewältigung desselben, wenn auch der Stoff anderweitig gut vorgetragen wurde, in der Erinnerung gewißermaßen eine ansteckende Wirkung auf das Behalten des Stoffes ausüben. Die nebelhaft gebliebenen Stellen des Buches beeinträchtigen mit der Zeit auch die klare Erinnerung an die entsprechenden Partieen des Unterrichts. Man sollte daher ein einmal in den Händen der Schüler befindliches Buch, wenn es nicht so unbrauchbar ist, daß man sich entschließt, es ganz bei Seite zu lassen, stets gut und gleichmäßig durcharbeiten, sei es, daß man seinen ganzen Lehrgang an dasselbe anschließt, sei es, daß man sich zu wesentlichen Ergänzungen veranlaßt sieht. In manchen Fächern, wie z. B. beim Unterricht in der Geschichte, wenn ein gutes kurzgefaßtes Compendium da ist, läßt sich der freie mündliche Unterricht am fruchtbarsten mit der Durcharbeitung des Lehrbuchs verbinden, indem man abschnittweise jenen vorangehen läßt — nicht ohne schon hier die zu dieser Unterrichtsweise passenden Repetitionen vorzunehmen — und dann das Lehrbuch mit Beziehung auf den gleichen Abschnitt in der Classe durchnimmt mit besondrer Beachtung einer festen Einübung von Jahreszahlen, Namen und Thatsachen. Der Erfolg wird ein weit günstigerer sein, als wenn man zu Anfang jeder Stunde sich mit Repetitionen abquält, für welche man es dem Schüler selbst überläßt, sich die Facta zu Hause im Handbuche nachzusehen, während der eigentliche Unterricht im zweiten Theil der Lehrstunde erzählend weiterschreitet. Hat der Lehrer umgekehrt einen Leitfaden zur Seite, welcher *selbst erzählt* und zwar in anregender und für die Jugend geeigneter Weise, so sollte er in der Regel auch dem Buche das Wort lassen und seine freie Thätigkeit mehr auf dasjenige richten, was nun zur Ergänzung nöthig ist, nämlich auf Einübung der Facta. Er wird dann immer noch Gelegenheit finden, in passenden Excursen, in lebhafterer Ausführung einzelner, ihm besonders wichtig scheinender Theile u. s. w. seine eigene Gabe der freien Erzählung unmittelbar auf die Schüler wirken zu lassen. Mancher Lehrer würde glauben, nicht genug zu thun, wenn er längere Abschnitte aus einem so beschaffenen Lehrbuch in der Schule vorliest oder auch vorlesen läßt und nur leitend und verbessernd hie und da eingreift. Wer aber einmal die intensive Aufmerksamkeit und Theilnahme beobachtet hat, welche sich einer ganzen Classe bei solchem Vorlesen bemächtigt und wer bedenkt, wie viele zerstreuende Factoren dagegen zu Hause eingreifen und einem großen Theil der Schüler die nämliche Erzählung dort langweilig erscheinen lassen, der wird hierüber anders denken und wird seinen Arbeitsdrang dann lieber mit doppelter Energie und Behendigkeit bei den Repetitionen walten lassen. — Wir bitten, diese Bemerkungen als ein erläuterndes Beispiel für das didaktische Zusammenwirken von Lehrer, Schüler und Buch zu betrachten, dessen Anwendung auf andre Lehrfächer leicht zu finden ist; ein specielleres Eingehen auf diese Materie würde uns zu weit führen. Als Grundregel (nicht ohne ihre Ausnahmen!) betrachten wir dabei den Satz, daß ein einmal eingeführtes Buch auch zu seinem Rechte kommen soll und daß danach gestrebt werden muß, dasselbe dem Schüler in allen Theilen vertraut und geläufig zu machen und es so im vollen Sinne des Wortes zum *mnemonischen Träger des Lehrstoffes* zu erheben.

Aus dieser Forderung ergiebt sich der sehr natürliche Rückschluß, daß ein Lehrbuch sich auch unter allen Umständen zu einer solchen Verwendungsweise eignen sollte. Außer den allgemeinen Anforderungen möglichster Einfachheit, Faßlichkeit und Fern-

haltung alles überflüßigen und verwirrenden, werden wir daher auch auf eine den Sinnen zusagende Einrichtung und Herstellung der Schulbücher Werth legen. Es darf an denselben nicht gar zu viel in der Ausstattung gespart werden. Lieber spare man durch Abkürzung oder durch sorgfältige Befolgung der unten zu besprechenden ökonomischen Grundsätze. Ein Schulbuch sollte nicht auf das elendeste Löschpapier gedruckt sein, welches, abgesehen von seinem unästhetischen Eindruck, schon wegen des gar zu leichten Zerreißens der Blätter hier unbrauchbar ist. Wenn man in einer Classe eine Reihe von Büchern findet, in welchen ein Theil der Blätter auf der inneren Seite durchgerieben ist und lose beiliegt oder ganz fehlt, so ist irgend etwas nicht in Ordnung, dem weiter nachzuspüren der Mühe lohnt. Ein schlechter, augenmörderischer Druck ist unter keinen Umständen zu dulden und doch findet man diesen Fehler noch bei vielen weit verbreiteten Schulbüchern, wenn auch freilich nicht von ferne mehr in dem Maße wie früher. Wo die Schulbücher mit Holzschnitten ausgestattet werden — eine für manche Fächer empfehlenswerthe englische Einrichtung, die auch bei uns schon hie und da Boden gewinnt (vergl. den Art. Schulausgaben) — da ist es gut, auch an diese einen nicht zu niedrigen Maßstab anzulegen. Bei Schulbüchern mit sehr starker Auflage ist die Kostendifferenz nicht mehr so erheblich zwischen der Herstellung solcher Holzschnitte durch Künstlerhand oder durch Pfuscher. Was die sinnliche Uebersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes betrifft, so hüte man sich vor dem nahe liegenden Fehler, diese mit einer sinnlichen Darstellung des logischen Verhältnisses von Ueber- und Unterordnung oder größerer oder geringerer Wichtigkeit zu verwechseln. Wo das logische Verhältnis gerade der Gegenstand ist, den man aufklären und versinnlichen möchte, wie z. B. bei einer Tabelle über das logisch-grammatische Verhältnis der Theile eines Satzes, da ist es natürlich ganz in der Ordnung, den Ueberblick der verschiedenen logischen Stellung der einzelnen Theile auch durch die Wahl verschiedener Schriftarten, durch die räumliche Anordnung und dergleichen sinnliche Mittel zu erleichtern. Wo aber der nächste Gegenstand des Unterrichts die Erfassung des thatsächlichen Materials eines historischen oder naturhistorischen Gegenstandes ist, da verspreche man sich nicht zu viel von logischer Gliederung, und selbst in Grammatiken, wo man es zwar mit der formellen Seite der Sprache zu thun hat, aber mit besonderer Rücksicht auf die praktische Aneignung der Regeln und ihres Gebrauchs, empfiehlt sich jene vorzüglich in deutschen Lehrbüchern oft auftauchende Einrichtung durchaus nicht, daß man den Stoff eines Capitels vor allen Dingen nach A, B, C u. s. w., dann in Unterabtheilungen nach römischen, darunter wieder nach deutschen Ziffern ordne, unter deren jeder dann noch vielleicht drei bis vier mit kleinen römischen, deutschen und griechischen Buchstaben versehene Unterabtheilungen sich eingeschachtelt finden. Legt man auf eine solche systematische Gliederung Werth, wie wir dies für die Syntax namentlich durchaus nicht bestreiten wollen, so gebe man eine Uebersicht derselben in besondern Tabellen dem Lehrbuche bei oder lasse sie schriftlich anfertigen; den eigentlichen Lernstoff aber behandle man parataktisch, was aus psychologischen Gründen ein weit günstigeres Resultat verspricht. Zweierlei Schrift für Regeln und Beispiele oder auch für Hauptsachen und Ergänzungen wollen wir nicht tadeln, aber was darüber ist, ist vom Uebel. Der Schüler richtet seine Aufmerksamkeit nicht, wie man durch irrige Theorien verleitet annehmen möchte, gleichzeitig auf Stoff und Form, sondern er denkt entweder an den zu erlernenden Stoff, oder er betrachtet an der Hand des Lehrers die logische Form desselben. Bietet man ihm beides unzertrennlich, so kann man ihn damit nur zerstreuen und verwirren. Selbst der Erwachsene ist der synthetischen Erfassung von Stoff und Form, die dann freilich das höchste Ziel des Studiums ist, nur dann fähig, wenn er den Stoff bereits vollständig beherrscht und sich nun seinen logischen Bau zum klarsten Verständnis bringt. Will man dies in irgend einem Fache auch in der Schule anstreben, so folgt daraus doch noch keineswegs, daß die ganze Einrichtung der Lehrbücher sich diesem Streben unterordnen muß.

Diese muß vielmehr stets vor allen die Anfänger ins Auge fassen und jugendliche Anfänger prägen sich einen gegebenen Lernstoff meist nach Associationsgesetzen ein, die mit der inneren logischen Gliederung desselben wenig zu schaffen haben. Was wir daher oben in Beziehung auf übersichtliche Anordnung des Stoffes in den Lehrbüchern bemerkten, bezieht sich nicht auf jene vermeintliche Uebersichtlichkeit nach logischen Abstufungen, sondern weit einfacher auf die Herstellung kurzer, wohlgerundeter Abschnitte, wo möglich im Einklang mit der Vertheilung des Pensums auf die Lehrstunden (womit jedoch beileibe nicht gesagt sein soll, daß die Lehrbücher alle in Pensa abgetheilt sein sollten (wir bitten den Ausdruck „Einklang" in einem weiteren Sinne zu nehmen). Dabei ist es durchaus nicht gering zu achten, daß auch die Abschnitte nicht — etwa bloß mit vorgezeichneten Zahlen und Paragraphzeichen — compreß nacheinander fortlaufen. Es muß Ueberschriften geben, und wo diese nicht geeignet sind, setze man lieber die bloßen Zahlen der Paragraphen oder Abschnitte, ohne sich diese Verschwendung reuen zu lassen, über die Zeile. Die dadurch entstehenden weißen Stellen nützen dem Schüler gerade so viel als die bedruckten. Es sind Ruhepuncte für's Auge und tröstliche Unterbrechungen der Einöde; Abschnitte, bei denen der Athem geholt und an der Bewältigung eines Theils auch der Muth für die Bewältigung des Ganzen wieder gestärkt wird. Auch als Stützen der Orientirung in mnemonischer Hinsicht sind solche Abschnitte nicht zu verachten. — Die Frage, ob es zweckmäßiger sei, kleine, je für eine bestimmte Unterrichtsstufe berechnete Lehrbücher zu haben, welche dann wo möglich alles, was ein bestimmtes Fach auf dieser Stufe bedarf, umfassen sollten, oder aber es vorzuziehen sei, je für eine bestimmte Seite des Unterrichts Bücher zu haben, welche für mehrere Classen ausreichen, wo nicht gar für die ganze Schulzeit, ist einer allgemeinen Behandlung von didaktischem Standpunct kaum fähig, da hier theils die ökonomische Frage stark mitspielt, theils aber die Verschiedenheit der Fächer und Lehrstufen sehr in Frage kommt. Im zweifelhaften Fall aber möchten wir uns für das erstere Princip als das rationellere entscheiden. Schon der Umstand, daß die Kinder dabei dünnere Bücher in die Hand bekommen, ferner, daß das Bewußtsein, auf eine höhere Stufe gelangt zu sein, auch durch ein neues Buch unterstützt wird und die Vermeidung eines übermäßigen Zerlesens sind Dinge, die ins Gewicht fallen. Auf der andern Seite hat freilich auch die Concentration der Erinnerung an den Stoff eines Faches auf ein bestimmtes, durch Jahre lange Gewohnheit doppelt vertraut gewordenes Buch ihren psychologischen Werth. Sehr häufig wird hier auch ein gewißer Mittelweg (Zusammenfassung mehrerer Jahrescurse nach naturgemäßer Gruppirung) der empfehlenswertheste sein.

Daß die Bücher innerhalb einer gegebenen Schulclasse streng (gleichförmig) die gleichen sein sollten, versteht sich im Grunde von selbst. Schon verschiedene Auflagen ein und desselben Lehrbuchs sind, selbst bei mäßigen Abweichungen, ein großer Uebelstand; verschiedene Lehrbücher, wenn sie auch einen ähnlichen Lehrgang befolgen, kommen jetzt wohl nur noch selten in deutschen Schulen vor und sollten in keinem Falle geduldet werden. Der Grund liegt im Vorhergehenden, denn bei einer wirklich schulmäßigen, gemeinsamen Durcharbeitung des Lehrbuchs muß, zumal bei großen Classen, die kleinste Ungleichheit zur Klippe für den Unterricht werden. Zeitverlust, nachwirkende Störung der ganzen Classe und Schwächung der Sicherheit und Stetigkeit des Lehrgangs sind unausbleibliche Folgen. Die Frage aber, ob die Forderung gleichmäßiger Lehrbücher für den gleichen Gegenstand des öffentlichen Unterrichts auch auf sämmtliche Schulen eines Bezirks, einer Provinz, eines Landes ausgedehnt werden solle, ist keine rein didaktische mehr und bei ihrer Beantwortung werden die administrativen Grundsätze der betreffenden Schulverwaltung — nicht ohne den Einfluß der maßgebenden allgemein politischen Anschauungen — das entscheidende Wort haben. Man versucht zwar bisweilen auch hier den fremdartigen Motiven einen didaktischen Mantel zu geben, oder es mag auch wohl eine unbewußte Verwechslung der treiben-

den Gründe dabei mitwirken, wenn man z. B. im centralisirten Großstaat mit der pädagogischen Rücksicht auf die Kinder der häufig versetzten Officiere und Beamten argumentirt, oder wenn man nach Art des älteren, französisch gefärbten Liberalismus die nothwendige Einheit des Lehrgangs und der Lehrmittel aus der nothwendigen Einheit der Nation folgert, wo nicht gar, was wir auch schon gehört haben, aus der Einheit aller wahren Humanität. Ein Schüler, welcher anders vorgebildet ist, als seine neuen Mitschüler, assimilirt sich, wenn die Kluft nicht gar zu groß war, sehr schnell, zumal ihm die Schule in der Regel anfangs neu und interessant ist, während es ihm noch an Verbindungen und Gelegenheit zur Zerstreuung fehlt. Eine solche Versetzung bringt einerseits eine Einbuße, anderseits aber auch einen neuen Impuls für das geistige Leben mit, so daß die Vortheile, namentlich bei Knaben, eher überwiegen, wenn die Versetzung nicht oft kommt. Eltern aber, deren Beruf gar zu häufigen Wechsel mitbringt, was immer nur eine kleine Minderzahl trifft, müßen ihre Kinder ohnehin irgendwie gegen die Folgen zu großer Zerstreuung zu schützen suchen. Auf alle Fälle bildet die Mühe des Einarbeitens in das neue Lehrbuch nur einen kleinen Theil der Störungen und Anregungen, mit denen die Verpflanzung verbunden ist. Was die Gefahr etwaiger Lücken in den Kenntnissen betrifft, so ist zum Glück dafür gesorgt, daß es noch unzählige Anlässe zu solchen Lücken giebt, welche den Schein eines ganz lückenlosen, wohlgerundeten Wissens wohlthätig durchbrechen, damit eine gar zu große Vollkommenheit der encyklopädischen Schulbildung nicht mit geisttödtender und verblendender Wirkung den Sinn gefangen nehme und von der wahren Spur der unendlichen Wissenschaft ablenke; denn nicht in der stofflichen Vollständigkeit besteht das Wohlthätige des gleichförmig gediegenen Schulunterrichts, sondern in seiner befriedigenden und stärkenden Wirkung auf Verstand und Gemüth. Ein solcher Schulunterricht wird sehr wesentlich gestört, wenn in den Lehrbüchern, die in der Classe gebraucht werden, sich bedeutende Schwierigkeiten vorfinden; es beeinträchtigt ihn aber wenig, wenn ein einzelner versetzter Schüler in die Classe kommt, der hie und da durch eine Lücke oder durch fremdartige Reminiscenzen auffällt. Auch wird letzteres in der Regel sich weniger beim strengeren Theil der Lehrstunde, der Vornahme des eigentlichen neuen Pensums, verrathen, sondern in den freieren Theilen des Unterrichts, wo die Störung als solche nicht in Betracht kommt. — Was die „nationale Einheit" betrifft, so sollte man in großen Ländern, unbeschadet der etwa erforderlichen politischen Einheit der Nation und unbeschadet der Einheit des nationalen Grundcharakters eher für die nationale Mannigfaltigkeit sorgen, als für Uniformität der Bildung, denn die letztere hat eine ertödtende Wirkung. Die Mannigfaltigkeit macht das Gesammtleben reicher und erhält eine große Nation am sichersten productiv, fortschreitend und lebensfähig. Wenn man vollends die Uniformität der Lehrbücher damit begründen will, daß es nur eine wahre Bildung geben könne, weil es auch nur eine einzige Humanität gebe, so macht man denselben Trugschluß, wie die katholische Kirche, wenn sie die Herrschaft einer alleinseligmachenden Lehre aus der postulirten Einheit der Wahrheit ableitet, und man übersieht zugleich die gewaltige Kluft, welche unsre gegenwärtigen Leistungen im Gebiet der Jugendbildung noch von den Forderungen der Idee vollkommener Humanität trennt und einstweilen trennen muß *).

*) Für die freiere Maxime läßt sich auch positiv das geltend machen, daß ein verständiger Lehrer mit Lehrmitteln, die er nach seiner Individualität und nach der Bildungsstufe seiner Schüler frei gewählt hat, freudiger wirken und mehr ausrichten wird, als wenn sie ihm aufgenöthigt sind; vorzügliche Lehrmittel finden dann in der Regel von selbst eine weitere Verbreitung; den Gebrauch schlechter verhindert die Controle, welche der Oberbehörde immer zustehen muß, und dennoch vorkommende Misgriffe werden leichter wieder gut gemacht, als wenn ein Buch von oben her in weitem Kreise eingeführt ist. Jene Controle wird freilich immer nöthig bleiben, so lange es Lehrer giebt, die in dünkelhafter Selbstüberschätzung schlechte Schulbücher schreiben. Die Red.

Auf der andern Seite läßt sich freilich durchaus nicht läugnen, daß eine streng durchgeführte Uniformität der Lehrmittel innerhalb gewißer nicht gar zu ausgedehnter Bezirke auch über den Kreis der einzelnen Schule und Classe hinaus ihre großen und unläugbaren Vorzüge hat. Zunächst muß constatirt werden, daß der Nachtheil zu großer Uniformität für die Erhaltung des geistigen Lebens in Kreisen, die nicht größer sind, als etwa ein preußischer Regierungsbezirk oder ein schweizerischer Canton, fast vollständig wegfällt, und zwar deshalb, weil solche Kreise ohnehin mit benachbarten Kreisen ähnlicher Art in beständigem Austausch der Ideen und der Personen stehen und weil namentlich das in der gemeinsamen Literatur hervortretende Geistesleben, welches so mächtig wieder auf die kleinsten Kreise zurückwirkt, bei einer derartigen Uniformität eben doch noch aus den verschiedenartigsten Quellen stets neue Nahrung erhalten würde. Dies vorausgeschickt wird man alsdann den Vortheil, welchen die Uniformität innerhalb solcher kleineren Kreise schon allein vom Standpunct der Schulverwaltung aus darbietet, gewiß nicht zu gering anschlagen. Ein Schulrath, welcher z. B. die Volksschulen eines der größeren preußischen Regierungsbezirke beaufsichtigen soll, hat ohnehin schon eine unlösbare Aufgabe vor sich (wobei naturgemäß die Resignation mit der Desperation Hand in Hand geht); wie viel würde ihm dieselbe erleichtert werden, wenn er wenigstens in sämmtlichen gleichartigen Schulen seines Bezirks auch überall die gleichen Lehrmittel vorfände! Man bedenke ferner die Lehrerbildung! Wenn ein Seminar, das zunächst bestimmt ist, einen gewißen, natürlich und geschichtlich zusammengehörenden Bezirk mit Lehrern zu versorgen, darauf rechnen kann, daß in sämmtlichen Schulen dieses Bezirks gleichartige Lehrmittel gebraucht werden; wie viel einfacher und zweckmäßiger muß sich dann die praktische Vorbildung der Lehrer gestalten! Damit soll noch lange nicht gesagt sein, daß wir als Nothbehelf eine mechanische Dressur auf den Gebrauch dieser Lehrmittel empfehlen möchten. Im Gegentheil würden wir immer fordern, daß am Seminar auch andere Lehrmittel versuchsweise, sowie zur Bereicherung der Anschauung, zur Befreiung des Geistes in Anwendung kommen möchten, was bei zweckmäßiger Veranstaltung ganz ohne Nachtheil für die Schüler der mit dem Seminar verbundenen Musterschule geschehen kann. Es möge dann für den Lehramtscandidaten heißen: in uno habitandum, in ceteris versandum, so wird immerhin der Vortheil groß bleiben, wenn er mit der Befähigung für den Lehrerberuf zugleich schon in die Beherrschung der Lehrmittel hineinwächst, mit denen er aller Wahrscheinlichkeit nach zu arbeiten haben wird. — Bedenken wir, daß im allgemeinen ein Seminarbezirk, wenn man die Seminarien nicht zu groß macht, was vom Uebel ist, auch mit dem Inspectionsbezirk — von der Localinspection abgesehen — nahezu zusammenfallen sollte und daß hinwiederum Bevölkerungskreise von dieser Größe auch aus zahlreichen anderweitigen Gründen passende und daher oft annähernd verwirklichte politische Einheiten ausmachen, so wird man einsehen, daß wir Grund genug haben, für solche Bezirke die Gleichförmigkeit der Schulbücher entschieden zu empfehlen, während wir sie für ganze Nationen oder für Großstaaten, die einen bedeutenden Theil einer Nation umfassen, mit gleicher Bestimmtheit als schädlich und verwerflich bezeichnen. Dazwischen liegt dann freilich noch ein großes Gebiet, über welches wir uns kein bestimmtes Urtheil erlauben.

Zunächst ist klar, daß für den höheren Schulunterricht sich die Gleichförmigkeit schon auf einen weiteren Bezirk erstrecken darf, da ja in einem Bezirk der bezeichneten Größe sich ohnehin oft nur sehr wenige Gymnasien oder Realschulen befinden. Auch verhält sich in mancher Beziehung die Universität zur höheren Schule wie das Gymnasium zur Volksschule, und was die Inspection betrifft, so ist diese in Preußen z. B. für die höheren Schulen nach Provinzen geordnet, wie für die Volksschule nach Regierungsbezirken. Immerhin ist diese Analogie eine höchst unvollkommene und es läßt sich nicht verkennen, daß theils die Rücksicht auf die Inspection hier weniger maßgebend sein kann, weil diese weniger mit der Controle der Lehrpensa und mehr

mit dem Eingehen auf die Person der Lehrer und den Geist der Anstalten zu thun hat, theils aber auch die Lehrerbildung einen weit freieren Gang nimmt und die Lehrer weit mehr aus einer Provinz in die andere wandern, als die Volksschullehrer aus einem Bezirk in den andern. Ohne Zweifel würde sich die Zusammengehörigkeit der höheren Lehranstalten einer Provinz und damit auch die Berechtigung einer größeren Gleichförmigkeit in Methoden und Lehrmitteln mit Entwicklung der provinciellen Selbständigkeit heben, während sich die letztere mit fortschreitender Centralisation mindern muß. Für abgeschlossene und in sich ziemlich gleichartige kleinere Staaten, wie z. B. Württemberg, ließe sich vieles für Uniformität der Lehrbücher anführen, was bei Großstaaten mit mangelhaft entwickelter provincialer Selbständigkeit wegfällt.*)

Die Frage nach dem Recht der Einführung der Schulbücher bedarf einer näheren Präcisirung, indem zunächst zu entscheiden ist, ob dies Recht als ein öffentliches oder privates anzusehen sei. Steht ersteres fest, so gebührt auf alle Fälle der Staatsgewalt die oberste Entscheidung und es kann nur noch von Zweckmäßigkeitsgründen für die Delegirung dieses Rechtes die Rede sein; im letzteren Falle dagegen bleibt dem Staat nur die allgemeine Oberaufsicht und da es niemals Sache derselben sein kann, sich in das Detail pädagogischer Methoden und Einrichtungen zu mischen, so wird er hier nur aus erheblichen Rücksichten auf das Wohl des Ganzen prohibitiv eingreifen können, wenn es z. B. scheinen sollte, daß ein Lehrbuch die öffentliche Sittlichkeit gefährdet, eine religiöse Confession gegen die andere aufhetzt, für einen Thronprätendenten zu wirken sucht u. s. w. Man sollte sich hüten, den Privatschulen, wenn sie auch neben der allgemeinen polizeilichen Oberaufsicht noch einer specielleren Controle durch die Staatsbehörde unterstellt sind, das Recht der Einführung beliebiger Lehrmittel (innerhalb der eben bezeichneten Schranken) zu verkümmern. Einer der Hauptvorzüge der Privatschulen besteht gerade darin, daß sie beweglicher sind als die Staatsschulen, leichter auf Neues, selbst auf etwas gewagte Experimente, eingehen können und daß es hier eher möglich sein wird, wenn wenigstens der pädagogische Leiter der Anstalt zugleich selbst Herr im Hause ist, Lehrer, Methode und Buch so hinzustellen, wie sie am besten zu einander passen. Auch können die Privatschulen nur dann, wenn sie eine solche Freiheit der Bewegung genießen, der wichtigen Aufgabe genügen, das Staatsschulwesen nicht nur zu ergänzen, sondern auch durch eine gewiße Concurrenz rege und fortschreitend zu erhalten. — Was das Staatsschulwesen betrifft, so wird es am richtigsten sein, die Einführung der Schulbücher der obersten Behörde eines solchen Bezirkes zu übertragen, innerhalb dessen die Gleichförmigkeit aller Lehrmittel durchgeführt ist. Daraus folgt freilich noch nicht, daß die Bücher nur vom betreffenden Decernenten oder Inspector geprüft und dann einfach durch Verfügung eingeführt werden sollten. Eine Betheiligung der Lehrerschaft, sei es in Capiteln und Synoden, sei es in freien Vereinigungen oder in besonders berufenen Commissionen, ist auf alle Fälle wünschenswerth und wenn auch der Centralbehörde zuletzt das entscheidende Wort bleibt, so wird doch auf die Stimmen aus dem Kreise derjenigen, denen die Handhabung der Lehrmittel zunächst obliegt und welche am unmittelbarsten aus der Erfahrung sprechen, jederzeit das größte Gewicht zu legen sein. Auch die Herstellung der Schulbücher kann, bei passender Einrichtung, sehr wohl durch eine solche Organisation der Lehrer in Verbindung mit der leitenden Behörde besorgt oder wenigstens bedeutend gefördert werden. Aus der Kritik der vorhandenen Lehrmittel kann der Plan für die neuen hervorgehen; für die Ausführung eines solchen Planes kann eine Concurrenz ausgeschrieben, die eingehenden Entwürfe können von Commissionen weiter

*) Gleichwohl perhorresciren gerade in Württemberg, soviel wir sehen, die Lehrer an höheren Schulen octroyirte Lehrbücher. Daß Religionslehrbücher in den Volksschulen wie in den entsprechenden Classen der höheren von der Kirchenbehörde normirt werden, ist wohl selbstverständlich. Die Red.

geprüft, verbessert oder neu bearbeitet werden; alles dies jedoch ohne die Einführung vorzüglicher, rein aus der Hand eines Einzelnen hervorgegangener Schulbücher auszuschließen.*) Die Bücher letzterer Art haben oft den Vorzug der Frische und Originalität, sind dafür aber auch weniger gleichförmig und zweckentsprechend durchgearbeitet und unterliegen theils deshalb, theils wegen der forttreibenden Subjectivität des Verfassers, theils aber auch, weil sie in der Regel nur mit Hülfe der buchhändlerischen Speculation das Licht der Welt erblicken, in besonders hohem Maße jene endlosen Umarbeitungen und Aenderungen bei jeder neuen Auflage, welche sich dem schulmäßigen Gebrauch so störend in den Weg stellen. Auch wird man bei solchen Büchern, wenn sie sich nicht von selbst schon Bahn gebrochen haben, leicht finden, daß sie zu der Subjectivität einer großen Anzahl von Lehrern nun einmal schlechterdings nicht passen wollen und daß daher ihre obligatorische Einführung ein Misgriff sein würde. Im allgemeinen wird sich deshalb empfehlen, mit der Gleichförmigkeit der Schulbücher nicht nur das Recht der Einführung, sondern auch die Leitung der Herstellung durch die Oberbehörde des betreffenden Bezirks — unter Mitwirkung der Lehrerschaft — Hand in Hand gehen zu lassen; nur daß diese Centralisation beileibe nicht auf zu große Kreise ausgedehnt und daß sie nicht bis zur Erdrückung der Privatthätigkeit durchgeführt werde.

Wo die erwähnte Gleichförmigkeit fehlt, sollte nach unserer Meinung auch eine entsprechend größere Freiheit der Lehrer und zumal der Lehrercollegien stattfinden, namentlich an höheren Schulen. Es ist durchaus unzuläßig, anzunehmen, daß Lehrer, welchen man den Unterricht selbst anvertrauen kann, nicht auch im Stande seien, die hiezu passenden Lehrbücher auszuwählen und selbst wo ein, nach allgemeinem Maßstabe gemessen, minder zweckmäßiges Buch gewählt wird, kann man in der Regel überzeugt sein, daß es in den Händen des bestimmten Lehrers, welcher dasselbe wählt, relativ gute Dienste thut. Niemand hat ein Interesse dabei, sich die zu erzielende Leistung ohne Noth zu erschweren und die Leistungen unterliegen ja schließlich doch wieder der vergleichenden Controle der Oberbehörde. Es ist von vorn herein nicht mit Sicherheit zu erwarten, daß das Urtheil der letzteren über die Zweckmäßigkeit eines Buches für den gegebenen Fall ein richtigeres sei als das der betreffenden Lehrer. Auch thut es der Auctorität der Oberbehörden durchaus keinen Eintrag, dies einzugestehen; denn die natürliche Basis ihrer Auctorität ist ja nicht der Anspruch alles einzelne besser zu verstehen als die ihnen untergeordneten Lehrer, sondern ihre Stellung als Vertreter der Interessen des Staates und als Mittelpunct der gemeinsamen und allgemeinen Aufgabe ihres Wirkungskreises. Ihr maßgebender Einfluß sollte daher auch stets aus diesen Quellen fließen, um rein und vortheilhaft wirken zu können; zumal die Aufgabe einer Schulbehörde bei einer Beschränkung auf diese Art der Thätigkeit immer noch eine ungemein umfassende und schwierige ist. — Ein eigenthümlicher Mittelzustand zwischen Freiheit und Gebundenheit wird hervorgerufen durch das in Preußen herrschende und mit dem innersten Princip der überlieferten Verwaltungsgrundsätze zusammenhängende Streben der Behörden, eine gewiße Gleichförmigkeit und Stetigkeit allmählich und unter beständiger Abfindung mit den bestehenden Gewohnheiten anzubahnen und vorzubereiten. Wir können nicht sagen, daß dies Princip, welches in anderer Beziehung viel gutes hat, sich hinsichtlich der Einführung der Schulbücher sonderlich empfehle. Wo z. B. die Provincialschulcollegien darauf angewiesen sind, allen auf Vervielfältigung und schnellen Wechsel der Schulbücher abzielenden Begehren einen mehr oder minder zähen Widerstand entgegenzusetzen, ohne daß die Gleichförmigkeit streng durchgeführt wird, da kann es nicht fehlen, daß sehr häufig

*) Der letztere Weg scheint uns überall da angezeigt, wo ein von einem Geist durchdrungenes Werk zu Stande kommen soll; in solchen Fällen wird man der Arbeit einer Commission in der Regel das Flickwerk ansehen. Die Red.

gerade das Gute versagt und das Schlechtere gestattet wird. Die Lehrer, welche für diese elastische Verwaltungspolitik wenig Sinn haben, erhalten ein Gefühl der Willkür und arbeiten oft verdrossen mit einem verhaßten Lehrbuch weiter, während sie sich einer ausgesprochenen und fest durchgeführten Norm verhältnismäßig leicht und willig fügen würden, zumal wenn ihnen Gelegenheit gegeben wäre, ihre Anschauungen über die beste Einrichtung der Bücher in geeigneter Weise geltend zu machen. — Ein selbstverfaßtes Schulbuch sollte einem Lehrer in der Regel stets zum Gebrauch verstattet werden, sofern nicht Rücksichten auf eine durchgeführte Gleichförmigkeit oder andere erhebliche Gründe im Wege stehen.*) — Schließlich würden wir für die höheren Lehranstalten am meisten ein gemischtes System in der Weise empfehlen, daß für die wichtigsten Elementarbücher der Hauptfächer, namentlich sofern ihnen ihrer Natur nach ein gewißer mechanischer Beigeschmack nicht schadet, Gleichförmigkeit mit der oben berührten Herstellungsweise durchgeführt, in allen übrigen Erfordernissen aber den Lehrercollegien eine fast vollständige Freiheit verstattet würde.**)

Den localen Schulvorständen einen maßgebenden Einfluß auf die Wahl der Schulbücher zu gestatten, ist im allgemeinen nicht rathsam, doch versteht es sich von selbst, daß da, wo die Einführung der Schulbücher den einzelnen Lehrern überlassen bleibt, der Schulvorstand berechtigt ist, gegen ungeeignete, mit den Grundsätzen, denen die Gemeinde huldigt, nicht im Einklang stehende oder auch allzutheure Bücher Einsprache zu erheben. Man würde also in diesem Falle am besten dem Lehrer die Initiative und dem Schulvorstand das Recht der Bestätigung übergeben. Im übrigen sind die Schulbücher als zur rein technischen Seite des Unterrichtswesens gehörig anzusehen und in dieser Hinsicht sollten die Lehrer nicht von der oft nach sehr beschränkten Gesichtspuncten urtheilenden Ortsbehörde abhängig sein, sondern nur von der Aufsicht der Staatsbehörden. Nur in Städten, wo eine größere Zahl von Schulen besteht, dürfte es nicht unzweckmäßig sein, auch da, wo die Gleichheit der Lehrmittel für einen weiteren Bezirk nicht durchgeführt ist, eine solche herzustellen und alsdann fällt naturgemäß der städtischen Schulbehörde die entscheidende Stimme zu, mit welcher dann auch, da es größeren Städten nicht leicht an geeigneten Persönlichkeiten in diesen Behörden fehlen kann, die Initiative zur Einführung möglichst zweckmäßiger Lehrmittel verbunden sein kann.

In ökonomischer Hinsicht ist vor allen Dingen die Frage aufzustellen, wer die Schulbücher bezahlen soll? Man schiebt bis jetzt diese Zahlung ohne weiteres den Eltern zu und wälzt ihnen damit oft eine recht drückende Abgabe auf, während streng genommen diejenigen Lehrmittel, die zum Zwangsunterricht gehören, ebensowohl sollten vom Staat gestellt werden, wie die Waffen für die ausgehobenen Soldaten. Wenigstens die Beschaffung der unentbehrlichsten Hülfsbücher für den Volksschulunterricht steht in dieser Beziehung vollständig auf einer Linie mit dem Schulgeld, dessen Entrichtung oder Aufhebung in principiellem Zusammenhange steht mit der Freigebung

*) Wir verweisen auf die Anmerkung S. 910.

**) Es dürfte von Werth sein, hierüber auch die Ansicht eines sachkundigen Ausländers zu vernehmen, welche Hollenberg aus einem amtlichen Reisebericht von Matthew Arnold, einem Sohn des berühmten Rectors in Rugby (s. d. Art. Arnold) in den Jahrbüchern für Pädagogik 1869, II, 7 mittheilt: „Beiläufig muß ich erwähnen, sagt Arnold, wie sehr nöthig wir in England eine einsichtsvolle Ueberwachung der Schulbücher hätten, wie sie in Preußen von Minister und Provincialbehörden gehandhabt wird. Wie zahlreich auch die Absurditäten unserer Schulanarchie sind, so ist doch vielleicht nichts so schreiend, wie die Bücherpest, die besteht. Jede Schule wählt ad libitum, die meisten Schulen treiben Handel in Büchern und so ist es ihr Vortheil, Bücher zu gebrauchen, die der Schüler nicht schon von andern Schulen mitbringt. Zudem ist mindestens die Hälfte unserer Schulbücher nichts als „Schund" und in keiner anderen höheren Schule müßen die Schüler so viel Zeit auf das Lernen von baarem Unsinn verwenden, als in unsern englischen." Die Red.

oder zwangsweisen Anordnung des Schulbesuchs. Wie jedoch schon hinsichtlich des Schulgeldes, so wird man noch mehr hinsichtlich der Anschaffung der Schulbücher der praktischen Schwierigkeit der Durchführung des richtigen Grundsatzes noch auf lange Zeit hinaus Rechnung tragen müßen.*) Als selbstverständlich ist jedenfalls zu betrachten, daß unbemittelte Kinder ihre Schulbücher unentgeltlich erhalten. In Preußen müßen die erforderlichen Bücher nöthigenfalls aus den Mitteln der Armenpflege bezahlt werden. Richtiger und zweckmäßiger ist es jedenfalls, aus den Mitteln der Schule eine Anzahl Bücher für Unbemittelte aufzubringen, so daß also indirect die Schulsteuer den betreffenden Betrag mit aufzubringen hat. — Von größerer praktischer Wichtigkeit ist für jetzt die Frage, auf welchem Wege die Schulbücher im Druck hergestellt, vertrieben und den Schülern zugänglich gemacht werden sollen. Hier ist jedem, der auch nur einen geringen Einblick in die Sache hat, klar, daß die bisher an den meisten Orten übliche Art, die Sache ganz der Privatthätigkeit der Schriftsteller und Buchhändler zu überlassen, große Uebelstände hat und die Schulbücher ganz bedeutend vertheuert. Auch ist nicht schwer einzusehen, daß es nur wenige Gebiete giebt, für welche so leicht auf rationellem Wege eine Ersparnis durchzuführen ist, als hier. Dennoch sind dabei mancherlei Vorurtheile zu berichtigen und bei genauerem Zusehen zeigt sich die ganze Frage etwas verwickelter, als man meinen möchte. Zunächst müßen wir uns aus den oben angeführten Gründen gegen die Uniformirung der Schulbücher innerhalb eines ganzen Großstaates aussprechen und damit wird die Ersparnis, welche für Bezirke mit gleichförmigen Lehrbüchern möglich ist, schon merklich geringer, als wenn man mit Auflagen von einer halben Million oder mehr dreinschlagen könnte. Immerhin soll auch dies nicht absolut und für jede Art von Lehrmitteln ausgeschlossen bleiben. Sodann leidet der Betrieb eines großen Centralschulverlages gewiß in hohem Grade unter den Mängeln, welche der Staatsindustrie im Verhältnis zur Privatindustrie überhaupt anhaften. Bisher hat sich der Staatsbetrieb fast nur bei solchen Anstalten bewährt, welche ihrer Natur nach dem Zweck und der Form der Staatsverwaltung oder der Armeeorganisation näher stehen, als andere Zweige, wie namentlich bei den großen Verkehrsanstalten: Post, Telegraph, Eisenbahnen. Hiezu kommen freilich in neuerer Zeit die großen Waffenfabriken, die man wieder in ökonomischer Beziehung am ehesten mit dem Arsenal des Unterrichts, dem Schulbücherverlag, vergleichen könnte. Wenn aber selbst auf diesem Gebiete, auf welches in unserem ehernen Zeitalter so gewaltige materielle und geistige Kräfte vereinigt werden, kein Staat die Aushülfe der Privatindustrie entbehren kann, um die höchste Stufe der Leistungen zu erreichen, so wird dies hinsichtlich des Schulbücherverlages noch weit weniger der Fall sein, da hier eine große Menge sehr verschiedenartiger Functionen vom individuellen Interesse belebt werden muß, um ein ganz befriedigendes Resultat zu erzielen. Der Schriftsteller, der mit der Befriedigung arbeitet, seinen besten Gedanken über die Lehrmethode und Ordnung des Stoffes Ausdruck zu geben, der Verleger, der auf Einführung des Buches hofft, wenn er sich rechte Mühe giebt, dasselbe zu verbreiten, der Sortimenter, der gewohnt ist, seine Kunden pünctlich mit Verlegung des Neuesten aus ihrem Fache zu bedienen — sie alle haben ein Interesse bei der Ausübung ihres Theiles der Arbeit, welches bei Personen, die im Auftrage eines Centralschulverlages arbeiten, großentheils wegfällt. Die Druckerei wird aber — und dies ist ein nicht unwichtiger Factor — wieder durch das persönliche Interesse des Verlegers controlirt und dadurch genöthigt, nicht nur möglichst sorgfältig, sondern auch möglichst billig zu arbeiten. Ein Regieverlag, der bei einer Privatdruckerei arbeiten läßt, wird oft nur dazu beitragen, die letztere zu bereichern, statt daß sich sonst ein Verleger bereichert hätte. Wird aber

*) Wir verweisen in Betreff der im Obigen berührten Frage auf die Art. Schulgeld und Schulzwang. Die Parallele zwischen dem Soldaten, der das Vaterland vertheidigt, und dem Schüler, der doch zunächst für sich Schulbildung gewinnt, scheint uns nicht ganz zutreffend.
Die Red.

auch der Druck in Regie betrieben, so fehlt der leitenden Behörde in der Regel jeder ausreichende Maßstab für die ökonomischen Leistungen dieses Instituts. Mit einer Staatsdruckerei vorzügliche technische Leistungen zu erzielen, ist, wie das Beispiel von Oesterreich zeigt, verhältnismäßig weit leichter, als sie auch ökonomisch vortheilhaft zu betreiben. Was die Schulbücher betrifft, so verschließt man sich vollends den letzten Weg, um zu einer genügenden Controle der eigenen Leistungen zu gelangen, wenn man den Nachdruck derselben verbietet. Wo Verleger und Schriftsteller noch danach ringen, ihr Werk in Concurrenz mit andern zu verwerthen, und wo der Lohn für manche vergebliche Versuche und Opfer im endlichen Gelingen besteht, da ist freilich der Schutz gegen den Nachdruck, wie ihn die Gesetze dem sogenannten „geistigen Eigenthum" gewähren, ganz in der Ordnung. Wo aber der Staat alle jene Experimente der Privatindustrie ausschließt und es sich rein um die Herstellung probemäßiger Exemplare für den Gebrauch der Schüler handelt, da sollte man offenbar nur den schlechten Nachdruck verbieten (liederlich corrigirte oder augenmörderische Fabrikate vielleicht auch als schädliche Fälschung noch besonders bestrafen), nicht aber auch den Versuch eines gelungenen Nachdrucks durch ein unbedingtes Verbot verhindern. Ein fiscalisches Interesse kann und darf der Staat in diesem Falle nicht verfolgen, denn dann wäre ja genau das Gegentheil des eigentlichen Zweckes — möglichst billiger Lieferung brauchbarer Bücher in die Hand der Kinder — erzielt. Kann aber ein Privatmann gleich gute Exemplare zu gleichem Preise noch mit Vortheil liefern, so ist dies auf alle Fälle für den Staat ein höchst schätzenswerther Fingerzeig, daß seine Druckerei nicht auf der richtigen Höhe steht, da sie doch jedenfalls vor dem Privatunternehmer ungemeine Vortheile genießt (Wegfall des mit unvorhergesehener Abschaffung der Bücher verbundenen Risiko, großartigster Betrieb, fertige Kanäle von der Production zur Consumtion u. s. w.). Auch erreichen in der That die besten Staatsfabriken ihre Höhe stets nur durch Wechselwirkung mit der Privatconcurrenz.

Es ist nun freilich über jeden Zweifel erhaben, daß ein Centralschulverlag, namentlich wenn er für den Bedarf eines großen Landes arbeitet, schon erhebliche Fehler begehen und dennoch die Bücher bedeutend billiger liefern kann, als die Privatindustrie, wenn diese rein auf den gewöhnlichen Weg der Verlagsspeculation und der gewöhnlichen Vermittlung durch das Sortimentsgeschäft angewiesen ist. Der Verleger muß schon von vorn herein seinen Ladenpreis so berechnen, daß er dem Sortimenter ein Drittel und allermindestens ein Viertel Rabatt geben kann; sonst würde ihm die ganze Vertriebsmaschine des deutschen Buchhandels verschlossen bleiben. Sodann hat er außer der Herstellung im Druck und dem Honorar noch bedeutende Kosten für Annoncirung u. s. w. auszugeben, wenn er nicht will, daß sein Buch gänzlich liegen bleibe. Endlich aber — und das ist ein Punct, der am wenigsten beachtet wird — ist das Risiko, daß der größte Theil der producirten Waare liegen bleibt, um später die bekannte Verwendung als Maculatur zu finden, im Buchhandel so bedeutend, daß der Verleger, welcher einigermaßen sicher gehen will, schon rechnen muß, mit einem Drittel, bis höchstens der Hälfte der producirten Exemplare seine sämmtlichen Kosten zu decken. Man kann hienach leicht ermessen, daß ein Buch, welches in sehr großer Auflage ohne Risiko gedruckt und direct ohne viel Umstände in die Hand der Schüler gebracht werden kann, mit Leichtigkeit für ein Viertel desjenigen Preises herzustellen ist, welcher sich rein aus der gewöhnlichen Regel der Buchhändlerspeculation ergeben würde. An dieser Regel selbst ist nicht viel zu ändern, und, wie die Sachen einmal liegen, auch nicht viel zu tadeln. Nur durch Veränderung der Factoren des Geschäftes kann ein anderes Resultat erzielt werden, was auch in gewissem Maße schon vielfach geschieht. Das Schulbüchergeschäft des Sortimenters ist trotz des erwähnten hohen Rabattes keineswegs immer so lucrativ, wie das Publicum gewöhnlich glaubt. Man verlangt vom Buchhändler, daß er von einer großen Anzahl von Büchern, meist in gebundenen Exemplaren, ein ausreichendes Lager halte

und wenn sich eines schönen Morgens der Wind dreht, so hat er Dutzende dieser fast immer fest bezogenen Lehrmittel auf dem Brett stehen, welche dann mit einemmale fast nichts mehr werth sind. Mit einem solchen Verlust — und das Eintreten desselben ist gar nichts seltenes, ist dann oft der Vortheil von mehreren Jahren verschwunden. Wenn freilich ein Buchhändler unter der Protection eines Schulmanns steht, der ihm rechtzeitig Nachricht giebt, wenn ein Wechsel in den Lehrmitteln stattfindet, wie stark ungefähr der Bedarf ist u. s. w., zumal wenn noch den Schülern ein bestimmtes Geschäft für den Ankauf ihres Bedarfs empfohlen wird, dann freilich kann ein flotter Verkauf von Schulbüchern eine Goldgrube für die betreffende Handlung werden und nach solchen Verhältnissen bemessen ist dann freilich der Rabatt, welchen der Sortimenter genießt, unverhältnismäßig hoch. Es wird durch jenes berechnende Verfahren nationalökonomisch betrachtet ein bedeutender Werth erspart, aber diese Ersparnis kommt nicht der richtigen Stelle zu gute, sondern sie wird von Seiten der Schule wieder verschenkt und man kann froh sein, wenn sich nicht noch durch die Bereitwilligkeit des Buchhändlers zu Gegendiensten eine feinere Corruption daran anschließt. Der Fehler steckt hier mit einem Worte darin, daß die günstigen Verhältnisse dieses Specialfalls, das gleichmäßige Bedürfnis einer größeren Zahl von Consumenten, nicht auch von den letzteren selbst oder zu deren Gunsten durch Vermittlung der Lehrer und Schulbehörden ausgebeutet werden. Sobald eine Classe sich als eine Art von Consumverein für den Bezug ihrer Bücher organisirt, kann sie sich diesen Vortheil zuwenden, sei es durch directen Verkehr mit dem Verleger, sei es durch Rabattvertrag mit dem Sortimenter. Allerdings wird man bei solchen Versuchen, weil sie mit den überlieferten Regeln des Buchhandels in Widerspruch stehen, vielfach noch auf Widerstand stoßen, allein im ganzen ist ein solches Verfahren viel zu rationell, um sich nicht mit Leichtigkeit Bahn zu machen. Eine gänzliche Umgehung des Sortimenters wird sich dabei übrigens nur in den seltensten Fällen empfehlen, da dieser weit bequemer als andere im Stande ist, die betreffenden Bezüge zu machen und man ihm daher für seine Vermittlung gern eine Provision lassen wird.

Was den Verlag betrifft, so wird man finden, daß fast alle sehr stark gebrauchten Bücher auch ohne alle künstliche Nachhülfe im Privatverlag schon weit billiger sind, als sie nach den oben angegebenen Bedingungen der gewöhnlichen Speculation sein müßten. Dies ruht darauf, daß für ein an mehreren Schulen eingeführtes Buch von der zweiten Auflage ab der Calcül bedeutend sicherer wird und gleichzeitig die Herstellungskosten bedeutend geringer. Während bei andern Büchern oft die zweite Auflage noch gewagter ist, als die erste, da man nicht wissen kann, ob nicht trotz schnellen Absatzes doch der Bedarf der betreffenden Kreise nahezu erschöpft ist, so dient beim Schulbuch meist die erste Auflage nur als Specimen eines Schulbuches und der Verleger muß darauf rechnen, daß er selbst im ungünstigsten Falle eine gewiße Anzahl von Exemplaren an diejenigen absetzt, welche den neuen Versuch wenigstens kennen lernen wollen. Je nach dem Erfolg dieses Versuchs wird dann, wenn das Glück günstig ist, die Stärke der zweiten Auflage bemessen und war der Erfolg recht günstig, so ist das Geschäft dann bei gleichem Preise ganz bedeutend sicherer und gewinnbringender. Allerdings ist es dann sehr natürlich, daß der Verleger bestrebt sein wird, diesen Vortheil nach Kräften sich selbst zuzuwenden, allein auch ohne daß ein Druck auf ihn ausgeübt wird, muß er sich doch sagen, daß er nicht gut thut, die Saiten zu hoch zu spannen. Schon um der Verdrängung durch andere Bücher zu begegnen, wird er auf Ermäßigung seines Ladenpreises Bedacht nehmen und da dies so ziemlich von allen Seiten geschieht, so thut die Concurrenz das Ihrige und die Nachhülfe durch Verhandlungen, welche die Schulbehörden mit dem Verleger eröffnen, ist auch nicht ganz selten. Immerhin kann diese Wechselbeziehung noch bedeutend ausgebildet werden. Eine fehlerhafte Verbindung zwischen den Schulbehörden und dem Verleger liegt übrigens auch hier sehr nahe. Sehr häufig wird ein Werk nur mit der bestimmten, durch ein Mit-

glied der maßgebenden Behörde eröffneten Aussicht auf Einführung vom Verleger unternommen, der dann in diesem Falle natürlich schon ganz anders rechnen kann. Auch hier sollte, wenn eine solche Einführung nach Einsicht des Manuscriptes feststeht, der Vortheil, so weit thunlich, von den betreffenden Schulen oder Schulbezirken in Anspruch genommen werden, was theils durch Accord auf einen möglichst niedrigen Ladenpreis, theils durch feste Bestellung einer ganzen Auflage für eigene Rechnung geschehen kann.

Neben diesen und ähnlichen Mitteln, den Vortheil des großen Bedarfs auch den Bedürfenden zuzuwenden, kommt nun allerdings auch die Herstellung der Schulbücher durch Staatsindustrie, trotz der Mängel, welche der letzteren anhaften, immer noch wesentlich in Betracht. Dabei ist jedoch, außer den bereits erwähnten Uebelständen, in Betracht zu ziehen, daß mit der gleichförmigen Herstellung der Schulbücher ohne Mitwirkung der Verlagsspeculation leicht eine große Sterilität in Beziehung auf Erzeugung zweckmäßiger Lehrmittel entstehen kann, welche dem Gedeihen des Schulwesens zum schweren Nachtheil gereichen muß. Mancher möchte vielleicht auf den ersten Blick hierin kein Unglück, ja sogar eine erwünschte Rückkehr finden zu jener früheren Langlebigkeit bewährter Lehrmittel, wie z. B. der Melanchthonschen Grammatik. Jedoch, abgesehen davon, daß die Periode jener hundertjährigen und längeren Herrschaft gleichförmiger Lehrmittel in ihrer zweiten Hälfte eine Zeit des Stillstands und des Verfalls der Schulen war, so wird man sich auch der Einsicht nicht verschließen können, daß die mit den Verhältnissen jener Zeit gar nicht zu vergleichende Leichtigkeit der Herstellung neuer Bücher gegenwärtig ein Streben entfesseln muß, welches damals nothwendig gebunden blieb: das Streben jedes einzelnen Lehrers, sich an seiner Stelle nach Kräften an der allgemeinen Verbesserung der Methoden und der Wahl und Ordnung des Lehrstoffs zu betheiligen. Man mag immerhin darüber klagen, daß mancher Lehrer sich mit diesen Dingen beschäftigt, der besser thäte, statt dessen den Kreis seiner positiven Kenntnisse noch zu erweitern, allein dies bleibt ein auf das Subject berechneter Vorwurf und bei objectiver Betrachtung wird man im allgemeinen nicht annehmen können, daß letzteres der Fall wäre, wenn ersteres nicht wäre. Im Gegentheil sind gewiß manche Naturen so beschaffen, daß vielleicht gerade jene selbstthätige Beschäftigung mit den Methoden für sie der einzige Weg ist, wie sie nach Wegfall des äußeren Zwanges überhaupt noch, wenn auch nur gelegentlich, zur wesentlichen Ausdehnung ihrer positiven Kenntnisse gelangen. Ferner aber ist schwerlich zu leugnen, daß jede denkende Erfassung des Lehrstoffs, gleichviel, ob sie vom Stoff selbst oder von der Lehrform ausgehe, dem unmittelbaren Unterricht zu gute kommt und daß es in dieser Beziehung gar nicht schaden könnte, wenn jeder Lehrer bei der Verarbeitung für seinen Unterricht lebhaft daran dächte, auch einmal ein Lehrbuch oder nur die Kritik eines Lehrbuches für eine Zeitschrift oder einen methodologischen Programmaufsatz zu schreiben. Endlich aber ist es ein durchaus naturgemäßer Gang der Dinge, daß aus sehr vielen derartigen Versätzen ein Manuscript, aus vielen Manuscripten ein fertiges Buch hervorgeht, während endlich wieder aus mehreren fertigen Büchern eins den Sieg davonträgt und für eine Zeit lang in seinem Fache das Feld behauptet. Wird statt dessen von der Centralschulbehörde irgend eine ihr als fähig bekannte Persönlichkeit mit der Abfassung eines Lehrbuches beauftragt, das dann, glücklich zu Stande gekommen, von der Staatsdruckerei aus in Hunderttausenden von Exemplaren über das Land geworfen wird, so erlischt in der großen Masse der Lehrer die Hoffnung und damit auch der Trieb, selbst ebenfalls etwas zur Vervollkommnung dieser Seite des Unterrichtswesens beizutragen. Sobald dann diese unüberwindliche Schranke beseitigt wird, tritt jener Trieb wieder mächtig hervor und man wird als Regel ansehen dürfen, daß der Beginn einer solchen Bewegung mit einem allgemeinen Aufschwung des Unterrichtswesens Hand in Hand geht (vgl. die in Oesterreich gemachten Erfahrungen, als im Jahre 1850 das Monopol des „Schulbücherverschleißes“ mit Bezug auf das Bedürfnis der Gymnasien

aufgehoben wurde. S. d. Art. Oesterreich S. 413). Bei durchgeführter Regie für die Herstellung der Schulbücher könnte man einen ähnlichen Vortheil nur dann erreichen, wenn man die ganze Lehrerschaft eines Landes möglichst an der Abfassung der Lehrmittel betheiligen würde, was entweder nach Curtmans Vorschlag (vgl. Kirsch I., 301 ff.) durch regelmäßige Erneuerungsperioden mit Preisausschreibungen geschehen könnte oder durch Schulsynoden, auf dem Wege der einleitenden Debatte, Commissionswahl, Referaterstattung u. s. w. — Wir würden diesen Weg dem des Preisausschreibens bedeutend vorziehen, da die wirkliche Betheiligung der Lehrer bei dem letzteren einigermaßen dem Einsatz in eine Lotterie zu vergleichen ist, statt einer natürlichen und geregelten Mitwirkung. Wo man den andern Weg seines republikanischen Anstriches wegen nicht mag oder die Lehrer im allgemeinen nicht für hinlänglich befähigt hält, in geeigneter Weise zusammenzuwirken, sollte man entweder ein ähnliches Resultat durch die Berufung größerer Commissionen zu erzielen suchen, oder man wird sich dann bequemen müßen, auf den pecuniären und administrativen Vortheil einer strengen Gleichförmigkeit zu verzichten, um nicht auf der andern Seite durch Erdrückung der selbständigen Beschäftigung der Lehrer mit den Methoden mehr zu schaden, als hier genützt wird. — Schließlich wollen wir noch darauf hinweisen, daß unter Voraussetzung der von uns vorgeschlagenen Gleichförmigkeit in nicht zu ausgedehnten Bezirken (zwischen 100,000 und 1 Million Einwohner; letzteres als äußerstes Maximum), wenn zu gleicher Zeit auch den Privatschulen eine Stelle gelassen wird, sehr gut auch die Privatthätigkeit der Buchhändler und Schriftsteller dem Fach der Herstellung guter Schulbücher dauernd erhalten werden kann. Nimmt man auf das deutsche Sprachgebiet nur 100—200 solcher Bezirke an, in welchen sich stets mehrere Personen eingehend mit der Frage der Lehrmittel zu beschäftigen haben, so würden diese in Verbindung mit der einen oder andern Privatschule — der Staaten, die sich etwa diesem System noch nicht angeschlossen hätten, gar nicht zu gedenken — schon einige Aussicht bieten, einem guten, von wirklich neuen Ideen ausgehenden Lehrmittel für eine mäßige erste Auflage Absatz zu verschaffen. Es würde dann der Productivität in dieser Richtung — wohin man auch die Publication bloßer Pläne zu Lehrmitteln mit Erläuterungen rechnen kann — einen wesentlichen Aufschwung geben, wenn man solche Versuche nicht einfach für eine officielle Umarbeitung ausnutzte, sondern auch den Verfassern ihr Recht werden ließe, sei es, indem man ihnen, und eventuell dem Verleger, geradezu das Verlagsrecht abkauft, oder indem man sie gegen ein billiges Honorar an der gewünschten Umarbeitung betheiligt, wodurch dann in freierer Weise die Vortheile, welche Curtman durch sein Prämiensystem erzielen will, ebenfalls erreicht werden dürften.

Wegen der thatsächlichen Verhältnisse in den verschiedenen Staaten beschränken wir uns darauf, neben den Artikeln der Encykl. über die einzelnen Länder, auf die Zusammenstellung bei Kirsch zu verweisen (§. 39. I. S. 300 ff.), wo der Gegenstand ausführlich genug behandelt ist, um zu sehen, daß es mit der Durchführung wohlerwogener Grundsätze auf diesem Gebiete noch nicht weit her ist. Wenn Kirsch selbst in der Einleitung (I. S. 88) drei verschiedene Wege unterscheidet: Willkür der Lehrer, gesetzliche Gleichförmigkeit und das gemischte System, wie es in Preußen herrscht, von denen er dem letzteren den Vorzug giebt, so ist dabei die entscheidende Hauptfrage, wie die obligatorischen Lehrmittel herzustellen wären, wie groß der Kreis, innerhalb dessen die Gleichförmigkeit durchzuführen und in welche organische Verbindung diese Gleichförmigkeit mit der gesammten Lehrverfassung tritt, gänzlich außer Acht gelassen, so daß z. B. Oesterreich und der Canton Zürich, weil sie beide obligatorische Lehrmittel haben, in eine Linie gestellt werden, während doch der Geist der betreffenden Einrichtungen und ihre Rückwirkung auf das geistige Leben innerhalb der Lehrerwelt fast diametral entgegengesetzt sind. Unserseits nehmen wir keinen Anstand, dies Gebiet zu denjenigen Feldern der Pädagogik zu zählen, auf welchen wegen

der verhältnismäßigen Seltenheit des glücklichen Zusammentreffens didaktischer, politischer und ökonomischer Einsicht noch wenig ersprießliches geleistet worden ist.

A. Lange.

Schulclasse. *) Unter einer Schulclasse oder kurzweg Classe verstehen wir eine zu gemeinschaftlichem Unterricht in besonderem Zimmer vereinigte Schulabtheilung, benennen dann wohl auch das solcher Classe angewiesene Zimmer ebenso. Abtheilungen einer Schule, welche in demselben Zimmer und zwar gleichzeitig unterrichtet werden, pflegt man bei uns nicht als Classen, sondern nur als Abtheilungen zu bezeichnen, die bei zweijährigen Classencursen allerdings öfters nöthig werden. Was wir von Größe, Lage, Einrichtung des Raumes, der dann zum Schulzimmer oder zur „Classe" wird, zu erwarten haben, wird an anderer Stelle gesagt werden (s. d. Art. Schulgebäude): leider sind die thatsächlichen Verhältnisse noch immer nicht überall der Art, daß es überflüssig wäre darauf hinzuweisen. Hier mögen einige kurze Bemerkungen über die Classe als einen selbständigen Theil des Ganzen bildende Abtheilung der Schule verstattet sein. Eine solche Abtheilung soll einen bestimmt abgegrenzten Theil der Gesammtaufgabe der Schule lösen, den wir das Classenpensum nennen, und soll dieses Classenziel in einem festgesetzten Zeitabschnitt (Semester, Schuljahr, zweijähriger Cursus) erreichen. Neben dieser äußerlich greifbaren Aufgabe steht die andre, mitzuwirken an dem allgemeinen Erziehungswerke des Schulganzen, an der ethischen und religiösen Entwicklung der Schüler. Zu Erfüllung beider Aufgaben ist vor allem erforderlich, daß weder die Lehre noch die Erziehung an der einzelnen Stelle den Zusammenhang mit dem Ganzen verliere; keine Classe, wie immer auch trefflich unterrichtet und geführt, darf das Bewußtsein schwinden lassen, daß sie eben nur ein Theil des Ganzen ist. Durch die Zusammenhangslosigkeit der einzelnen Schulglieder unter sich wird zwar die Totalwirkung nicht zerstört, aber sie wird wesentlich gestört, wie der Blick auf factische Zustände nicht bloß da bestätigt, wo die Scheu vor kräftigerem Zusammenfassen durch die Schulleitung die Schule thatsächlich in eine Summe von coordinirten Theilen zerfallen läßt. Aber die Schule ist eben nicht bloß eine Summe von so und so vielen Schultheilen, sondern sie ist und bleibt bei aller Mannigfaltigkeit ihrer Gliederung immer ein einheitliches Ganzes. Und wie dem in jener loseren Aneinanderreihung fast autonomer Classen liegenden organisatorischen Mangel entgegengewirkt werden kann durch lebendiges und einmüthiges Zusammenwirken der Lehrer, so darf da, wo die Einheit der Schule durch die Schulverfassung nachdrücklich gewahrt wird, doch nicht dieses Moment der Einigung durch die lehrenden und erziehenden Persönlichkeiten irgendwie zurücktreten (vgl. d. Art. Lehrercollegium. D. Red.). Dazu aber, daß die Aufgabe der Classe an sich und als Glied des Ganzen erfüllt werde, ist manches erforderlich, was zwar ganz selbstverständlich scheint, in der That aber nichts weniger als überall genügende Beachtung findet. Wie die ganze Schule ein harmonisches, einheitliches Ganzes sein soll, so muß auch die Classe in sich eine Einheit bilden. Das wird nur möglich bei wesentlicher Gleichartigkeit der Schüler in Bezug auf Kenntnisse und Alter. Jeder Lehrer weiß, daß auch diese wesentliche Gleichartigkeit noch Unterschiede genug übrig läßt, daß absolute Gleichheit weder jemals erreichbar, noch überhaupt wünschenswerth ist — aber er weiß auch eben so gut, wie hindernd und fast die Erfolge aufhebend die nicht selten übliche Milde und Schwäche bei Versetzungen und Aufnahmen wirkt, und wie zu große Altersverschiedenheiten der erziehenden Thätigkeit ernstlichste Schwierigkeiten bereiten. Aber es handelt sich nicht bloß um Gleichartigkeit, soweit solche im Bereiche der Schule liegt — die Frage nach der confessionellen Gleichheit, welche wir für um so wünschenswerther halten, je mehr das erziehende Moment in den Vordergrund tritt, bleibe nur angedeutet, — sondern auch um die Zahl, d. h. die Classe darf nicht so zahlreich sein, daß sie sich nur als physische

*) Vgl. d. Art. Cötus. D. Red.

Masse behandeln läßt, und der Entwicklung zu einem geistigen und sittlichen Ganzen unfähig ist. Die Schülerhaufen, welche häufig zu einer Classe vereinigt sind und mühsam zusammengehalten werden, verdienen gar nicht den Namen einer Schulclasse im guten Sinne des Wortes. Niedere Schulen sollten unten nicht über das Maß von 60, oben nicht über 40 gehen, höhere Schulen nicht über 50, 40, 30.*) Diesen in der Art und Zahl der Schüler gegebenen Vorbedingungen gesellt sich nun die weitere Bedingung hinzu, daß der Schülereinheit die Lehrereinheit entspreche. Unerläßliche Forderung ist das nicht bloß nominelle, sondern durchgeführte Ordinariat oder Classenlehreramt. Der Ordinarius ist nicht bloß, wie hie und da die Sache aufgefaßt wird, Lehrer einiger Hauptfächer, noch weniger der allerlei Listen und Notizen verfassende Geschäftsführer, er ist der Führer, der Vater der Classe, reich an Pflichten, aber auch an Rechten. Es ist nicht nöthig, daß nur er in der Classe unterrichte, oder daß neben ihm nur ihm nicht gleichberechtigte Fachlehrer beschäftigt sind, es können und sollen noch andere Lehrer neben ihm stehen, ihm gleich als Lehrer an der Schule, aber um der Einheit der Classe willen muß er an dieser Stelle eine bevorzugte Stellung einnehmen. Damit emancipirt er sich nicht von der Direction der Schule; der Director ist zur Ausgleichung und Entscheidung berufen, wo der Ordinarius und der Lehrer in Conflict zu kommen drohen. (Vgl. d. Art. Classenlehrsystem.) **Paldamus.**

Schulconferenzen. Man versteht darunter regelmäßige — entweder freiwillige oder gesetzlich vorgeschriebene — Zusammenkünfte von Volksschullehrern (daher der Gegenstand dieses Artikels ein anderer ist, als der des Art. Lehrerconferenzen in Bd. IV. S. 246) zu dem Zwecke, sich über Schulangelegenheiten, und zwar vorzugsweise über innere Fragen, über Lehrpläne, Methoden, Disciplinarsachen u. dgl. zu besprechen, Erfahrungen auszutauschen, literarische Mittheilungen zu machen, wie auch Proben von Leistungen im Unterricht, im Schul- und Chorgesang und Orgelspiel zu geben. Solche Zusammenkünfte sind in diesem Berufskreis ein Product des letztverflossenen Jahrhunderts. Die alten Schulhalter würden, wenn es jemanden eingefallen wäre, sie zu solch einer Art von Synoden zusammenzurufen, lediglich nicht gewußt haben, was sie mit einander anfangen sollen; einen Lehrvortrag von einem Pfarrer oder einem gelehrten Pädagogen anzuhören, wäre bei dem Mangel an Bildung und darum auch an Lernbegierde sehr unnütz gewesen, wie denn auch niemand auf den Gedanken kam, sich zu solchen Lehrvorträgen anzubieten; selbst die hallesche Pädagogik, die so einflußreich in weiten Kreisen des Schullebens gewesen ist, hat sich eines Mittels dieser Art nicht bedient. Es hieng dies sonder Zweifel auch damit zusammen, daß der Schullehrerstand gar noch nicht als ein eigener Stand betrachtet wurde; war ja doch das Amt, wenn es nicht neben einem Handwerk hergieng, jedenfalls ein Annexum des Küsterdienstes, und Meßnersynoden hat die Christenheit bis jetzt wenigstens noch nicht gesehen. Da man sich die Schullehrer gar nicht als Stand zusammendachte, so wurden sie auch in Person nicht zusammengebracht. Auch an diesem Punct ist somit der ganz ungeheure Umschwung erkennbar, den der Philanthropismus und Pestalozzismus hervorrief. Jetzt galt es, die Kunst des Schulhaltens zu lernen, und von den großen Dingen, die in der pädagogischen Welt vorgiengen, Wichtiges und Neues zu erfahren; jetzt ward auch ein Trieb erweckt, sich über dasjenige auszusprechen, was die Lehrerherzen bewegte, eben weil es sie jetzt ganz anders bewegte, als zuvor das A—B— ab und selbst das Katechismusbehören ein Schulmeistergemüth afficirt hatte. Dieselbe Zeit, die vor dem Eintritt ins Lehramt das Seminar hinsetzte, schuf für die im Amte Stehenden die Conferenzen, theils, damit die älteren Männer das nachholen könnten, was den Seminaristen jetzt schon in jungen Jahren beigebracht wurde, theils damit die vorher schon gut Vorbereiteten auch im Amte stehend auf dem Laufenden blieben.

*) Vgl. d. Art. Schülerzahl und: Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. S. 28 f. D. Red.

Zunächst war es freilich mehr eine Art von Lehrcursen, in denen die Lehrer sich wieder als Lernende einstellten; und heute noch ist dieser Charakter den in Württemberg gesetzlich eingeführten Conferenzen insoferne geblieben, als der Dirigent die zu besprechenden Gegenstände bestimmt und die Mitglieder nicht beisammen sind, um Beschlüsse zu fassen, sondern um zu lernen. (Im J. 1848 ff. war allerdings die Lust mannichfach spürbar, aus den Schulconferenzen eine Art Volksversammlungen zu machen; zu lernen hatte man weniger Neigung, als „die Forderungen der Zeit" auszusprechen.) Doch steht andererseits ebenso fest und ist immer anerkannt worden, daß der Dirigent nicht als Docent aufzutreten, sondern nur eine gemeinsame Besprechung zu leiten hat, daß somit jenes Lernen nicht das einer Schülerclasse, sondern das Lernen einer Anzahl von Männern ist, deren einer vom andern Förderung in seinem Wissen und Können erwartet und annimmt. Es müßte schlimm stehen in einem Schulbezirke, wenn nicht wenigstens ein Theil der Lehrer an Kenntnis und Erfahrung so voraus wäre, daß er nicht nur den andern, zumal den Jüngeren, zur Förderung werden würde, sondern daß auch der Dirigent aus den Verhandlungen noch immer lernen könnte. Wird hie und da auch ein zusammenhängender Vortrag gehalten, so macht dies doch das Conferenzlocal nicht zum Hörsaal; denn solche Vorträge werden, wo die Sache recht im Gang ist, durchaus nicht bloß vom Dirigenten, sondern auch von den Mitgliedern abwechslungsweise gehalten, und überdies wird wohl in der Regel nach Beendigung des Vortrags derselbe gemeinsam besprochen. — Zuerst begegnen uns solche Conferenzen als freiwillige Vereinigungen, meist in's Leben gerufen durch einen für die Hebung der Schule und der Lehrer eifrig besorgten Pfarrer. Oft aber verbanden sich auch ohne weitere Aufforderung einige Lehrer unter sich selbst, namentlich auch zu gemeinsamer Lesung neuer Schriften oder zur Besprechung solcher, die vorher circulirt hatten, nachdem sie, um dem Einzelnen die Lectüre möglich zu machen, auf gemeinsame Kosten angeschafft waren. Eine früheste Spur liegt in Württemberg schon aus dem J. 1759 vor, wo Waisenhausschulmeister Israel Hartmann in Ludwigsburg eine Anzahl Lehrer zu Conferenzen vereinigte; dies hieng freilich mehr mit dem vom Pietismus geweckten und genährten Versammlungstriebe zusammen und es hatten diese Zusammenkünfte wohl einen wesentlich erbaulichen Charakter, aber sie sollten doch immer — wie noch heute dergleichen Versammlungen frommer Schullehrer z. B. in Kornthal stattfinden — den Schulmann in seinem Berufe stärken und vorwärts bringen. Im J. 1797 und in den folgenden Jahren kommen solche freiwillige Conferenzen, von Pfarrern gegründet, schon häufig bei uns vor (so in Göppingen, Tübingen, Herbrechtingen, Maichingen, vgl. Heppe Gesch. der Volksschule II. S. 159. Süskind, Handausgabe des württemb. Volksschulgesetzes von 1836 II. Stuttg. 1860. S. 537), es müßen aber ohne Zweifel schon früher mehrere Unternehmungen dieser Art ins Leben getreten sein, da das Consistorium 1793 dieselben bereits empfahl und solche amtliche Empfehlungen sich doch meist auf schon vorhandene Vorgänge stützen. Nachdem sofort im J. 1808 der bekannte nachmalige preußische Schulrath C. A. Zeller die Schullehrer (da und dort sogar in Scheunen) um sich versammelt hatte, um ihnen die pestalozzische Methode beizubringen, wurde dieses Institut durch eine Generalschulverordnung 1810 geregelt und im ganzen Lande obligat gemacht. Aus jeder Diöcese wurden, je nach der Zahl der Lehrer, ein, zwei, sogar drei Conferenzbezirke gemacht; jedem solchen Bezirke stand und steht heute noch ein Geistlicher vor, der zu den anfänglich zwei, später vier jährlichen Conferenzen die Themen giebt, über die jeder Lehrer (nur hohes Alter verleiht ein Recht auf Dispensation hievon) eine schriftliche Arbeit einzureichen hat, worauf dann die mündliche Besprechung folgt, welcher noch katechetische und andere Lehrproben und Gesangsproductionen beigefügt werden. Die Lehrer erhalten eine Reiseentschädigung. Der Dirigent aber hatte Jahrzehnte lang dieses Amt gratis zu verwalten, daher es bis vor kurzem als eine Art onus meist an den jüngsten Geistlichen einer Diöcese hängen blieb, die, wenn sie auch noch am wenigsten Er-

fahrung besaßen, dafür um so eher frisch die Aufgabe erfaßten und nicht selten gerade durch dieses Amt selber recht in die Sachkenntnis hineingeführt wurden. Nur wenn sie eine Conferenz außerhalb ihres Wohnorts hielten, was wegen der geographischen Lage oft nöthig war, erhielten auch sie kleine Diäten. Daneben waren für längere und lobenswerthe Dienste in diesem Amte Prämien von je 25 fl. ausgesetzt, die von der evangelischen Synode nach Bericht der Decane und Generalsuperintendenten verwilligt wurden. Erst seit einigen Jahren erhält der Dirigent eine fixe jährliche Belohnung von 40 fl. Eine neue Bedeutung hat dieses vorher nicht sehr hochgeachtete Amt dadurch erhalten, daß die Bezirksschulinspection nicht mehr, wie früher, ein integrirender Theil des Decanatamtes ist; wo dieselbe von diesem getrennt wird, wird sie dem Conferenzdirector übertragen. — In ähnlicher Weise hat sich das Conferenzwesen auch in andern deutschen Landen aus einer freiwilligen Unternehmung zu einem Staatsinstitut entwickelt. In Sachsen finden wir 1795 freiwillige Zusammenkünfte (Heppe II. S. 200); in Preußen war die Sache ebenfalls so rasch in Ordnung gekommen, daß (III. S. 123) schon im J. 1816 die Provinz Brandenburg allein 103 Conferenzen besaß. In Bayern wurden schon 1808 die Conferenzen von den Districtsschulinspectoren gehalten und die Protokolle mußten sogar den Kreisregierungen vorgelegt werden. In Baden wurden (IV. S. 255) im Jahr 1826 Schullehrerconvente eingerichtet, die freilich nur alle 3 Jahre in jeder Diöcese gehalten werden sollten, und wofür elf „Schullehrerconventsfragen", als stehende Themen vorgeschrieben wurden, so zwar, daß der Decan immer noch weitere Fragen nach seinem Ermessen neben jenen stellen sollte. Später (1835) wurden diese in Conferenzen verwandelt, deren in jedem Visitaturbezirk unter Leitung des Visitators (eines von der Oberschulbehörde auf 6 Jahre hiezu ernannten Pfarrers aus dem Bezirk) mehrere bestehen, so daß in einem Zeitraum von zwei Jahren alle Lehrer an einer Conferenz theil genommen haben. Damit steht ein Leseverein in Verbindung. (Ebd. S. 300.)

Wenn die Leitung dieser Versammlungen nicht einem Manne übertragen ist, dem mit vollständiger Sachkenntnis zugleich die Gabe des Präsidirens beiwohnt, so ist der Gewinn, den Lehrer und Schulen daraus ziehen, ein geringer; er reducirt sich, wie das freilich bei manchen auch großartigeren Versammlungen der Fall ist, auf die Annehmlichkeit, daß Collegen einander sehen und beim Mittagsmahl einander unterhalten. Verhält sich der Dirigent passiv, so wird viel unnöthiges geschwatzt, es werden einzelne das Wort an sich reißen und selbst an persönlichen Ausfällen wird es nicht fehlen. Nimmt aber der Dirigent die Rolle der Activität ganz für sich in Anspruch, geräth er ins Dociren von oben herab, behandelt er die Lehrer wie Katechisirschüler, kann er Widerspruch gegen seine Ansichten nicht ertragen, so nimmt er den Lehrern alle Lust zur Sache. Einen Hauptfehler haben, so weit unsre Erfahrung geht, in früherer Zeit viele Dirigenten gemacht, der sowohl sachlich als persönlich üble Wirkung that. Sie revidirten zu Hause die sämmtlichen eingelaufenen Aufsätze, und verwendeten nun die Conferenz lediglich dazu, einen derselben um den andern vorzunehmen und die Fehler, die am Inhalt und an der Form hafteten, nun öffentlich zu corrigiren, resp. zu rügen. Das war keine Conferenz, sondern eine Censur, bei der des Lernens nicht viel, des Aergers aber und wohl auch des unerquicklichen Disputs zwischen dem Censor und den Censirten desto mehr war. Ein gewissenhafter Dirigent wird immer, bevor er irgend eine der Arbeiten liest, das von ihm gegebene Thema selbst durcharbeiten, d. h. nicht bloß durchdenken, sondern eine Abhandlung darüber wenigstens in einer genauen Skizze so niederschreiben, wie wenn er allein darüber zu sprechen hätte. Was über das Thema in der Literatur bedeutendes sich vorfindet, darauf wird er die geeignete Rücksicht nehmen, um den Gegenstand allseitig zu beleuchten. Dann erst soll er die Aufsätze der Lehrer lesen. Er wird dann nicht nur ein richtiges Urtheil haben über den verschiedenen Werth derselben, sondern auch da und dort in den Arbeiten etwas finden, was zur Ergänzung, auch wohl zur Berichtigung seiner eigenen Ansicht dient.

So kommt er nun vollkommen gerüstet in die Versammlung. Er stellt das Thema in aller Bestimmtheit auf, hebt die einzelnen Momente, die dabei zur Sprache kommen, die verschiedenen Seiten, von welchen aus der Gegenstand zu betrachten ist, hervor, womit zugleich der Gang der Besprechung vorgezeichnet wird, formulirt dann bei jedem dieser Momente präcis den Punct, um den es sich handelt, und führt nun die verschiedenen Ansichten, die in den Aufsätzen darüber laut geworden sind, auf. Hiebei hat er häufig Gelegenheit, die einzelnen Verfasser, die sich so oder so über den fraglichen Punct ausgesprochen haben, aufzufordern, daß sie ihre Ansicht weiter entwickeln oder begründen; liegen entgegengesetzte Ansichten vor, so wird er die tüchtigsten ihrer Vertreter einladen, sie nunmehr gegen einander zu vertheidigen; er wird, was auf diesem Wege zur Sprache kommt, vielfach durch Citate aus der einschlägigen Literatur bereichern, wird jedem, der sich in der Versammlung über den Gegenstand äußern möchte, mit freundlichem Entgegenkommen das Wort geben (weshalb eine gewiße parlamentarische Ordnung nöthig ist, wonach jeder, der sprechen will, sich, wenn auch nur etwa durchs Aufstehen, zum Worte melden muß); er wird, wenn es noch nöthig ist, seine eigene Ansicht darlegen und nach einem résumé zu einem weiteren Puncte fortschreiten. Sind an den Arbeiten gröbere Fehler zu rügen, so mag dies auch in der Versammlung geschehen, aber ohne Nennung der Namen, also mehr zur Warnung der Uebrigen; was dem Einzelnen derartiges zu bemerken ist, das ist seinem Aufsatze schriftlich als Urtheil beizusetzen oder nöthigenfalls unter vier Augen zu sagen.

Wird gesetzlich eine Zahl von nicht unter 4 Conferenzen jährlich gehalten, dann ist es zu empfehlen, daß obiger Modus nur in 3 derselben beobachtet, der vierten dagegen — womöglich von verschiedenen Conferenzbezirken zusammen — eine mehr festliche Form gegeben wird. Hiezu eignet es sich, daß außer musikalischen Productionen als Einleitung und Schluß, eine mäßige Zahl von Vorträgen gehalten wird, zu welchen sich gewiß immer aus den tüchtigeren älteren und jüngeren Lehrern freiwillige melden werden, unter denen aber der Dirigent selbst ebenfalls mit einem gerade für solchen Tag geeignete Thema, z. B. einer historischen oder biographischen Darstellung, auftreten soll. Ist der Dirigent zugleich Bezirksschulinspector, so kann er die letzte Conferenz im Jahre dazu benützen, eine Art statistischer Uebersicht über die Resultate seiner Visitationen zu geben; ausgezeichnete Leistungen dürfen auch mit Nennung der Namen erwähnt werden; desto weniger aber ist die Conferenz der Ort, um Rügen zu ertheilen oder einzelne zu beschämen.

Die Wahl der Themen für die Conferenzen überhaupt ist natürlich nur durch den Zweck bedingt, dem das ganze Institut dient. Alle die Erziehung und den Unterricht angehenden Fragen stehen zur Wahl frei; namentlich sollten aber auch geschichtliche Gegenstände, die das berufliche Wissen der Lehrer zu erweitern geeignet sind, nicht fehlen; überhaupt ist nicht bloß das nächste Bedürfnis durch Besprechungen z. B. über die Methode des Leseunterrichts, des Rechenunterrichts, über den Gebrauch des Lesebuchs, über Realien in der Volksschule u. s. w. im Auge zu behalten; sich immer und immer in diesen Dingen ausschließlich umzutreiben, das kann gerade den Horizont verengern, während die Berufstüchtigkeit des Lehrers auch durch allgemeinere, der Praxis scheinbar ferner liegende Gegenstände gehoben wird.*) Pädagogische Tageserschei-

*) Verf. erlaubt sich einige ihm noch erinnerliche Themen anzuführen, die er in einem circa 60 Lehrer zählenden Conferenzsprengel seiner Zeit gegeben, außer welchen aber natürlich die Besprechung der näheren ordinären Aufgaben der Volksschule nicht verabsäumt wurde. — Was kann die Volksschule thun, damit tüchtige Geschworne aus dem Volke hervorgehen? — Wie kann in der Volksschule Seelenlehre betrieben werden, ohne daß sie als besonderes Lehrfach im Lehrplan steht? — Die Poesie im Schulleben. — Wie ist der Sinn für das Schöne im Volke zu pflanzen und zu pflegen? — Was nennt man einen Charakter? In wie weit ist es Sache des Erziehers, in wie weit Sache des Lehrers, denselben zu bilden? — Ist der Leichtsinn heilbar und wie? — Welchen Einfluß hat das Familienleben des Lehrers auf seine

nungen, wie Fröbel und die Kindergärten, Tagesforderungen, wie die, daß der ideale Gehalt der Volksschule dem industriellen Princip weichen soll, sind in den Conferenzen durchzusprechen. In den Aufsätzen bloße Auszüge oder auch Recensionen gelesener Schriften zu fordern, ist nicht wohlgethan; der Zweck, daß die Bücher desto gründlicher gelesen werden, wird damit weit nicht bei allen erreicht. Noch unpassender freilich wären Themen, die die äußere Stellung der Lehrer selbst beträfen; wer sie aufforderte, ihre Ansichten über das Schulregiment, vom Pfarrer bis zum Consistorium hinauf zu entwickeln, würde, wo nicht Anklageschriften, doch utopische Phantasien zu lesen bekommen, über welche eine mündliche Verhandlung kaum möglich wäre. Nur in rein wissenschaftlicher, zumeist historischer Form läßt sich ein Gegenstand, wie das Verhältnis der Schule zur Kirche und zum Staat als Thema eines zusammenhängenden Vortrages für den Conferenzzweck, also zur Belehrung der Lehrer, behandeln. — Für die praktischen Uebungen und Proben ist die Zeit sparsam zuzumessen; wer Jahr aus Jahr ein selber katechisirt und docirt, der hört wohl gern eine Weile einem Collegen zu, insbesondere wenn dieser sich als Meister ausweist; aber einen ganzen Vormittag hindurch dasselbe tractiren zu hören, was man selbst täglich tractirt, das ist ein Genuß, um dessen willen man einer Anzahl Schulmänner nicht zumuthen darf, stundenweit herbeizueilen. Die Lehrer unter einander ihre praktischen Leistungen kritisiren zu lassen, ist eine mißliche Sache; von einem Vorgesetzten sahen wir sie noch immer einen Tadel bereitwilliger annehmen, als von einem Collegen. — Ganz passend ist die wohl überall Statt findende Verbindung von Lesegesellschaften mit den Conferenzbezirken und die Leitung derselben durch den Conferenzdirector: über dieses Institut selbst s. d. Art. Bd. IV. S. 377.

Es ist neuerlich, da man überhaupt zu sehr häufigen großartigen Versammlungen in allen Kreisen geneigt ist und übrige Zeit findet, auch der Antrag gestellt worden, periodische und officielle Landesconferenzen von Lehrern, eine Art Landesschulsynoden zu halten, auf welchen die wichtigeren Schulfragen im großen besprochen werden sollen. Wir sind mit demjenigen, was W. Barth in der Schrift: „Der Meister in der Volksschule" (Ulm 1865) S. 38 dagegen sagt, vollkommen einverstanden, daß nämlich nicht abzusehen sei, was auf diesem Wege gesundes und praktisch brauchbares zu Tage gefördert werden soll, wohl aber zu befürchten, daß, wovon Beispiele vorliegen, die Lehrer sich in überschwenglichen Phantasien und hohlen Rednereien überbieten würden. Sollte etwas dabei gewonnen werden, so müßte eine der Zahl der Lehrer gleiche Zahl von Vertretern des Staats, der Kirche, der Gemeinden und Eltern von allen Ständen und Berufsarten hinzukommen; „wozu aber, fragen wir mit dem genannten Autor, wozu bei einer geordneten sachlichen Organisation des Schulwesens, bei freiem Versammlungs- und Petitionsrecht, bei den vielen pädagogischen Fachschriften und der Tagespresse noch einen so weitläufigen Apparat?" *) **Palmer.**

Schuldiener (Pedell, Calefactor, Hausmann) ist der mit der Sorge für die Schullocalitäten, mit der Reinigung, Lüftung, Heizung der Schulzimmer, mit dem Oeffnen und Schließen des Gebäudes, mit der Beschaffung von Tinte und Kreide, mit der Besorgung der dienstlichen Ausgänge für die Schule beauftragte Diener der

Amtsführung? — Was kann die Volksschule thun, um patriotische Gesinnung dem Volk einzupflanzen? — In welchen Stücken ist an der Volksschule nach ihrem heutigen Bestand die Einwirkung Pestalozzis noch zu erkennen? — Wie eignet sich der Lehrer für sein Sprechen und Schreiben einen guten Stil an? Und welches sind die Grundregeln desselben? — Was kann die Volksschule thun gegen die Thierquälerei? — Was kann sie thun gegen den Aberglauben? — Worin unterscheidet sich die lutherische Bibelübersetzung und das heutige Deutsche von einander? In welchen Beziehungen ist aber Luthers Bibelsprache auch heute noch mustergiltig?

*) Vergl. die statistischen Artikel über die Schulzustände der bedeutenderen deutschen Staaten. Zum Theil veraltet sind die Mittheilungen in Kirsch Volksschulrecht II. 136 ff.

Schule, dem Dirigenten der Schule unmittelbar untergeben. Wenn auch immerhin das Vorhandensein eines solchen Dieners in kleinsten und kleineren Schulen entbehrt werden kann, welche nur aus 1 oder 2 Classen bestehen — in welchem Falle der im Schulhause wohnende Lehrer gegen Entschädigung oder mindestens Vergütung der dabei unvermeidlichen Auslagen mit der Reinhaltung der Räumlichkeiten beauftragt werden kann: so ist für jede einigermaßen umfangreichere Schule und namentlich in Städten, wo die Schule mancherlei Beziehungen nach außen hat und die Möglichkeit sofortiger Communication mit den Eltern der Schule sich sichern muß, die Anstellung eines solchen Unterbeamten ein unumgängliches Erfordernis. Dieser Satz scheint auch keines weiteren Nachweises zu bedürfen, da sich wohl an den weitaus meisten Schulen ein derartiger Bediensteter befindet, sei es nun, daß er Schuldiener oder Pedell oder Hausmann, daß er Calefactor oder sonstwie genannt werde. Allein diese Thatsache entbindet uns nicht von der Verpflichtung, einige weitere Bemerkungen zu machen, die darin ihre Berechtigung haben, daß die Bedeutung dieser untersten Schulinstanz vielfach arg unterschätzt wird und infolge dessen einerseits sehr dringliche Bedürfnisse der Schulen nur unzureichende Befriedigung finden, andererseits allerlei unzuträgliche und der erzieherischen Thätigkeit der Schule hinderliche Verhältnisse zugelassen, ja geradezu geschaffen werden.

Zunächst ist noch immer darauf hinzuweisen, daß man in Schulgebäuden, Schulzimmern, Schulhof für die möglichste Sauberkeit und Nettigkeit zu sorgen verpflichtet ist. Gesundheitlich wie erzieherisch ist die Beschaffenheit der Localitäten, in welchen das heranwachsende Geschlecht einen nicht unansehnlichen Theil seines Jugendlebens verbringt, von allergrößtem Einflusse. (Vergl. d. Art. Reinlichkeit.) Es genügt nicht, stattliche und wohleingerichtete Schulhäuser zu bauen, sondern man soll sie auch in möglichst gutem Stande halten; nicht bloß nach der Außenseite, damit diese dem Publicum gefälligen Eindruck mache, sondern im Innern und Innersten, bis in jene bekannten Localitäten hinein, die leider nur zu schnell und zu oft in ihrer Unsauberkeit und in den Spuren epigrammatischer und malerischer Studien im schroffen Gegensatz zu der imponirenden Façade treten. Die Böden und Treppen müßen häufig aufgewaschen, die Fenster geputzt, die Tische gereinigt, der Staub von Schränken und sonstigen Sammelplätzen entfernt, es muß für Lichtung Sorge getragen, im Winter der Ofen sorgfältig je nach der äußeren Temperatur bedient werden; auch Hof und Garten wollen in gutem Stande erhalten sein. Bringt man dazu in Anschlag, daß — namentlich bei Mädchen und bei jüngeren Knaben — nicht selten allerlei kleinere Hülfsdienste nothwendig werden, und daß der Verkehr der Schule mit ihrem Publicum gar manche Ausgänge zum Behufe von Anzeigen und Anfragen erfordert: so ergiebt sich wohl, daß das Departement, dessen Versehung man einem solchen „Schuldiener" überträgt, in der That ein außerordentlich großes ist, und daß dieses Individuum sich leicht zu einer sehr wichtigen Persönlichkeit für alles, was in der Schule ist und mit ihr im Zusammenhange steht, erhebt, zu einer Art von Factotum, so daß denn auch Schuldiener hie und da förmlich zu sagenhaften Figuren epischer Schultraditionen geworden sind.

Somit genügt offenbar nicht das Vorhandensein einer solchen dienenden Person, sondern dieselbe muß auch in der Lage sein, den an ihre Thätigkeit gestellten Ansprüchen wirklich zu genügen. Sparsamkeit ist hier sehr vom Uebel. Nicht daß man einen unangemessen hohen Gehalt oder Lohn für einen Schulpedellen ansetzen solle, der ihn über seine Stellung hinaushebt, das wäre gewiß verkehrt: wohl aber soll der Schuldiener, auch mit einer kleinen Familie, von seinem directen Einkommen bescheiden, aber auch sicher bestehen können; er soll weder ein Nebengeschäft treiben dürfen, noch auf die Accidentien angewiesen sein, für die es freilich an Gelegenheiten nicht fehlt. Neben dem angemessenen sicheren Einkommen (Wohnung im Schulgebäude ist fast nöthig, sowie Heizung und Beleuchtung mindestens zweckmäßig) muß aber auch das Maß seiner Pflichten einsichtig festgestellt sein; d. h. an großen, vielclassigen Schulen müßen

für die Besorgung der Oefen, für das Aufwaschen und Scheuern noch Mittel ausgeworfen werden, damit nicht manches nothwendige ganz unterbleibe oder gar alles nur halb geschehe.

Damit sind wir auch zu dem Zweiten geführt, was hier hervorgehoben werden sollte. Die Erkenntnis, daß es sich bei diesem scheinbar so geringfügigen Posten doch in Wahrheit um sehr wesentliche Interessen der Schule handelt, muß auch zu einem sorglichen Verfahren bei der Wahl solcher Schuldiener Anstoß geben. Leute, die nichts besseres zu erreichen wissen, durch eine solche Pedellen- oder Hausmannsstelle zu versorgen, oder bloß nach tüchtiger Arbeitskraft zu fragen, ohne ein gewißes Maß von Bildung mit zu erlangen, das wäre beides in hohem Grade verkehrt. Der Schuldiener kommt so vielfach mit der Schule als Unterrichts- und Erziehungsanstalt, mit den Lehrern, Schülern, Eltern in Berührung, daß es nicht im mindesten gleichgiltig ist, ob er fähig ist, Interesse und selbst ein gewißes Maß von Verständnis für die Zwecke der Schule zu fassen, oder nicht — ob er an seiner Stelle sogar für ihre Erreichung mitwirkt oder dagegen, etwa durch rohes, ungeschlachtes Wesen, Bestechlichkeit, Geschwätzigkeit, schlechte Einflüsse ausübt. Ein verständiger Mann, der sich keine Blöße giebt, sondern den Schülern Achtung einflößt, kann sich um die Jungen, die sich vor ihm geben, wie sie sind, durch besonnenen Rath und freundliche Warnung vielfache Verdienste erwerben; der Vorsteher aber soll sich desselben so bedienen, daß er zwar nie seine rechte Hand wird, wohl aber den Bereich seines Blickes erweitert.

Auch nach dieser Seite wird die Localschulgeschichte allerlei illustrirende Geschichten aufzuweisen haben.

In manchen Ländern, so z. B. Preußen, sind die Schuldienerstellen eine gesetzliche Versorgungsstätte ausgedienter Soldaten. Sicherlich empfehlen sich milites bene meriti vorzugsweise für solche Stellen schon durch die im Dienst erworbene Haltung, Ordnung, Subordination. Selbstverständlich wird aber auch bei ihnen mit Sorgfalt zu wählen sein, die militärische Haltung und Gewöhnung thuts doch nicht allein. — Fragen darf man denn wohl noch, ob sich Accidentien empfehlen, oder ob die Einnahme des Schuldieners eine möglichst directe und fixirte sein solle. Jedenfalls ist dem letzteren Modus der Vorzug zu geben. Trinkgelder und Geschenke — wie z. B. zu Neujahr oder zu Messen und Märkten — sollten nicht zu Besoldungsbestandtheilen werden. Wo man freilich dem Diener nicht genug Lohn giebt, muß man das und muß noch anderes zulassen. Genau genommen müßen alle solche Accidentien wegfallen, wo es sich nicht um ganz besondere Leistungen handelt, die allerdings bisweilen — namentlich bei kleineren Schülern und bei Mädchen — vorkommen und eine kleine Extraentschädigung wohl verdienen.

Also, um kurz zusammenzufassen: Jede einigermaßen größere Schule bedarf eines Dieners für die Instandhaltung von Haus und Hof und allerlei sonstigen Bedarf und Verkehr der Schule; bei großen Gebäuden reicht das nicht einmal aus, sondern es werden noch weitere Arbeitskräfte nöthig, daß Haus und Zimmer und Garten rein und nett gehalten sei; dem Diener gebe man sein bescheidenes aber sicheres Auskommen, auf daß man auch ordentliche, nicht ganz bildungslose Leute für solchen Dienst bekomme; Schuldienerstellen sind nicht Asyle für verkommene Subjecte, sondern verlangen Sorgfalt bei der Wahl der Anzustellenden; gediente Soldaten verdienen den Vorzug, wenn sie sonst qualificirt sind; Accidentien beschränke man auf das knappste Maß und suche dadurch dem Diener eine möglichst freie unparteiische Stellung zu bewahren. Der ganzen Sache aber schenke man mehr Beachtung, als es in der Regel geschieht.

Paldamus.

Schule; ihr Verhältnis zum Staat, zur Kirche, zur Gemeinde und zur Familie. Nach der jetzigen Bedeutung dieses Wortes könnte man füglich darauf die Analogie des lucus a non lucendo anwenden. Denn wenn σχολή, schola ursprünglich so viel geheißen hat als Muße, so scheint das ungefähr das Gegentheil von dem

zu sein, was jetzt als Zweck der Schule betrachtet wird; wie ja auch der σχολαστικός τις, dessen Albernheiten wir einst im Jacobs zu übersetzen hatten, dem Selbstbewußtsein eines „Schullehrers des 19. Jahrhunderts" noch weniger entspricht, als der römische ludi magister. Und doch sagt das Wort Schule auch heute noch volle Wahrheit. Denn alle geistige Beschäftigung, alles Studiren ist gegenüber der harten Lebensarbeit in der Werkstatt und auf dem Acker in der That eine rechte Muße; Beschäftigung jener Art ist aber heute noch der wahre Zweck und Inhalt der Schule, und selbst composita wie Reitschule, Zeichenschule, Strickschule, Kriegsschule ꝛc. sind Namen nicht fürs Arbeiten in diesen Fächern, sondern fürs Studiren, für die geistige Aneignung der Gesetze solcher Thätigkeiten, die hernach allerdings zur Lebensarbeit werden sollen. Sind damit auch nothwendig praktische Uebungen verbunden, so stehen diese doch noch nicht unter der gebieterischen Einwirkung des unmittelbaren Lebensbedürfnisses, sondern sind nur Mittel für jenen höheren, idealen Zweck, für jene geistige Aneignung. Und wenn einst (von Pustkuchen-Glanzow in der Schrift: „Kritik der Schulen", Bremen 1824, S. 53) darob Klage geführt worden ist, daß „aus der stillsten Wirksamkeit die lauteste und geschwätzigste geworden sei", — eine Klage, zu welcher der Anlässe seitdem wahrlich nicht wenigere geworden sind —: so hindert dieser Umstand oder Uebelstand keineswegs, auch heute noch der Schule das Prädicat zuzuerkennen, daß ihre Wirksamkeit eine stille, vom Markte des Lebens, von dem profanen Weltgewühl fernezuhaltende ist; jeder Verständige wird die Sentenz Dörpfelds als richtig anerkennen („Die freie Schulgemeinde" 1863. S. 54): „Bei der Erziehung ist wie beim Brüten Stille und Wärme nöthig", und die praktischen Engländer haben wahrlich nicht Unrecht, wenn sie während der Schulstunden niemanden, auch keinen reisenden und notizensammelnden Pädagogen ins Schulzimmer lassen. Auch was C. L. Roth in seinen „kleinen päd. Schr." I. S. 129 sagt, ist hieher zu beziehen: „Was die Schule, wie die Kirche, zu vertreten und zu bewahren hat, ist ein von dem weltlichen Sinn vielfach angefochtenes, oft geschmähtes und verkanntes Heiligthum, das aber ein Heiligthum zu sein nie aufhören wird."

Aber bedeutende Verwandlungen sind allerdings mit dem Begriffe der schola vor sich gegangen, bis derselbe auf der jetzigen Höhe angelangt ist. Zuvörderst war es eine Metonymie, wenn der Name auf den Ort übergetragen wurde, wo jene als edle Muße betrachtete Beschäftigung gepflogen wird; sofort hat man sich diese Beschäftigung als eine vielen gemeinsame, aber durch einen Meister als Lehrer geleitete gedacht; und durch eine abermalige Metonymie wurden schon in alter Zeit diejenigen, die zu eines Meisters Lehren sich bekannten, auch wenn sie nicht persönlich um ihn sich geschaart hatten, eine Schule genannt. Von letzterem Gebrauche des Worts ist hier ganz abzusehen; dagegen ist aus der zuvor genannten die jetzige, allenthalben gangbare Vorstellung entstanden, daß eine Schule eine Lehranstalt für eine Mehrzahl von Lernenden unter einem oder mehreren Lehrern sei. Wann und wo sich diese Bildung, Umwandlung und schließliche Fixirung des Schulbegriffs vollzogen, darüber fehlen uns bis jetzt die bestimmten Data. Wir können bloß einzelne Momente namhaft machen, in denen schon immer eine concrete Gestalt hervortritt, die der Schulbegriff angenommen hat. Die älteste Form ist, so weit wir sehen, die priesterliche Kastenerziehung, für welche der Ort in den Tempeln gegeben war; so tritt sie namentlich in Egypten auf, s. Cramers Gesch. der Erz. u. d. Unt. I. S. 127 ff.; nach dort angeführten Notizen Diodors wurden die Knaben zunächst in den heiligen Wissenschaften, also in Religion und Götterdienst, dann aber auch in Geometrie, Arithmetik, Astronomie unterrichtet, wozu bemerkt wird (nach Diod. I. 81), daß der gemeine Egypter nur von seinen Eltern und Verwandten das lerne, was er im Leben brauche. Diese Fessel des Kastenwesens ist bei den europäischen Culturvölkern des Alterthums gefallen; was wir in Griechenland von Schulen vorfinden, das sind zunächst freie Vereine lernbegieriger Jünglinge und Männer, die sich um einen bedeutenden Mann sammeln; also etwas

ähnliches, wie das was wir uns unter den sogenannten Prophetenschulen der Juden (s. d. Art. Päd. des A. T. Bd. V. S. 678 und 684) zu denken haben. Können wir diese am ehesten mit den griechischen Philosophenschulen vergleichen, so griff das Bildungsbedürfnis der Hellenen über diesen engeren Rahmen hinaus, um für eine Mehrheit von Wissenschaften und Künsten die nöthigen Pflanzstätten zu haben, an denen jeder freie Grieche theil nehmen konnte; und wenn der Staat auch nicht Staatsanstalten im modernen Sinn daraus machte (die spartanischen Einrichtungen sind ja nicht hieher zu zählen), so wurde doch der Gebrauch der vorhandenen Lehranstalten als eine gemeinsame, nationale Angelegenheit betrieben; daß man die Jugend darin unterrichten ließ, das beruhte nicht auf Staatsbefehlen, aber auf der gebieterischen Sitte, die aus dem lebendigen Trieb des Volkes hervorgegangen war. Dieselbe Auffassung der Sache war es, die von Griechenland nach Rom übergieng, und erst Vespasian, da er durch Auswerfung bestimmter Staatsbesoldungen für die Lehrer der Grammatik und Rhetorik eigentliche Lehrstellen gründete, hat damit den letzten Schritt gethan, die Schule wirklich und förmlich in den Staatsorganismus einzufügen. Es ist bemerkenswerth, daß dieselben drei Phasen, die der Schulbegriff im Alterthum durchlief, nun, nachdem die alte Welt untergegangen war, auch in der christlichen Zeitfolge nach einander zum Vorschein kommen. Der alten Kastenerziehung entsprechen die Mönchsschulen, bekanntlich Jahrhunderte lang die einzigen christlichen Schulen; den freien Vereinen, die sich an angesehene Gelehrte anschlossen, gleichen in ihrer Entstehung die Universitäten, wie später die humanistischen Societäten; und den Uebergang der Schule in den Staatsorganismus bezeichnen zuerst die spätmittelalterlichen Stadtschulen, hernach die im Zusammenhang mit den Kirchenordnungen der Reformationszeit von den evangelischen Fürsten erlassenen Schulordnungen.

Ist aber hiernach die Idee der Schule historisch zuerst nur aus einem Standesbedürfnis hervorgegangen, so hindert das nicht, dieselbe als ein im Organismus eines Culturvolkes nothwendiges Moment zu begreifen; damit ist sowohl die Meinung ausgeschlossen, daß sie ein Luxusartikel sei, der eigentlich nur den bevorzugten Classen zustehe, als auch die andere, daß die Schule nur ein Nothbehelf sei, der wegfiele, wenn im übrigen alles wäre, wie es sein sollte. An letztere streift es, wenn Professor v. Zezschwitz in seinen Frankfurter Vorträgen über „innere Mission, Volkserziehung und Prophetenthum“ (Frankf. 1864) S. 55 sagt: „Die Schule ist kein natürlicher und organischer Factor der Erziehung; ihr Aufblühen und Hervortreten ist daher meist mit einem Herabsinken der natürlichen und höheren Factoren verbunden. Denken Sie an das Aufkommen der Rhetorenschulen in Athen, oder an das Aufblühen bei uns am Ausgang des Mittelalters, zur Zeit als die Kirche verfallen und die Entfaltung des echt nationalen Geistes schon über ihren Zenith hinausgeschritten war. Das Haus soll, wenns recht ist, die Schule unnöthig machen, und daneben dann das öffentliche Leben und die Kirche als Schule des Lebens dienen.“ Nur zwischenein sei doch gefragt, ob denn zu der Zeit, als die Kirche noch nicht verfallen war und der echt nationale Geist noch in Blüte stand, d. h. wohl in der Blütezeit des Papstthums und Kaiserthums, die Volksbildung eine höhere war, so daß die Schulen am Ende des Mittelalters nur als nothdürftiger Ersatz für ein früher vorhandenes und verlornes Gut eintraten? In ähnlichem Sinne sieht Heinrich Thiersch („über christliches Familienleben“, 2. Aufl. Frankf. 1855. S. 93 ff.) in dem Institut der Schule nur ein Zeugnis, daß das Haus der nur ihm von Gott übertragenen Erziehungspflicht nicht nachkomme. „Es ist schlimm,“ sagt derselbe, „wenn Vater und Mutter auf den Priester, aber es ist noch schlimmer, wenn sie sich auf den Schullehrer verlassen. Und doch ist dies Unheil noch weiter als jenes verbreitet und hat in Deutschland eine solche Höhe und Allgemeinheit erreicht, daß es außer aller menschlichen Macht steht, dem Uebel zu steuern. Das Kind möglichst früh in die Schule zu schicken, der Schule so viel wie

nur immer sein kann, zu überlassen, sich dadurch die Erziehungsarbeit entweder ganz vom Halse zu schaffen oder so bequem als möglich zu machen, dies sind die verderblichen Grundsätze, nach welchen deutsche Eltern zu handeln pflegen. Diese Grundsätze wurzeln in der sittlichen Trägheit und irdischen Gesinnung des natürlichen Menschen, der sich alle höheren Lebensaufgaben möglichst ferne hält, sie werden durch das allgemeine Vorurtheil bestärkt und durch die diesem Vorurtheil entsprechenden Gesetze in dem Maße besiegelt, daß sich selbst der, welcher bessrer Einsicht fähig ist, der Macht des übeln Herkommens selten entziehen kann." Diese letzte Behauptung ist jedenfalls zurückzuweisen; so steht die Sache in Wahrheit nicht. Wenn ein Vater oder eine Mutter ihr Kind bis zum reifen Alter selbst unterrichten wollen, so hindert sie kein Mensch daran; weder das Vorurtheil noch der vom Staat geübte Schulzwang, der gerade für diesen Fall überall Dispensation zuläßt, nöthigt zur Schule; wohl aber kennen wir Beispiele, daß die Eltern unbehindert jene Maßregel ins Werk gesetzt, aber sich entweder in der Mitte des Wegs eines andern besonnen oder in spätern Jahren dieses Verfahren bereut haben. Die Sache ist sehr einfach und bedarf keiner künstlichen Deduction. Es handelt sich selbstverständlich zunächst um den Unterricht; denn daß die Schule in erster Linie nicht durch den Erziehungs-, sondern durch den Unterrichtszweck gefordert wird, das ist schlechthin anzuerkennen. Wenn nun das Culturleben eines Volkes einen gewißen Höhepunct erreicht hat, wenn die Bildungselemente — die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche sich von einem Geschlecht aufs andre forterben und von jeder Generation wieder gemehrt werden sollen, einmal bis zu einem gewißen Umfang angewachsen sind: dann ist es je länger je weniger möglich, daß auch nur durchschnittlich die Eltern die stets geeignetsten Uebermittler jener Kenntnisse und Fertigkeiten seien; denn alsdann fordert das Lehrgeschäft nicht nur den sichern und umfassenden Besitz der zu lehrenden Dinge, sondern, je weiter der Bildungsstoff sich ausdehnt, um so viel mehr kommt jetzt auch darauf an, daß er auf die zweckmäßigste, wirksamste Art mitgetheilt werde; dies setzt Erfahrungen voraus, die nicht der Einzelne für sich zu machen im Stande ist, die sich erst durch Generationen allmählich sammeln, aus denen sich also selbst wieder ein besonderes, methodisches Wissen und Können — die Lehrkunst bildet. Wie alle Cultur im Vergleich mit patriarchalischen Zuständen die Nothwendigkeit der Arbeitstheilung herbeiführt, wie nur dadurch jede einzelne menschliche Thätigkeit zur Vollkommenheit gebracht wird, daß sie von einzelnen mehr oder weniger ausschließlich als ihre Lebensarbeit betrieben wird, was dann wieder allen zusammen zum Besten dient: so muß auch das Lehren, das an und für sich natürlich den Eltern zukommt, doch auf den höheren nationalen Bildungsstufen sich zum speciellen Beruf gestalten, dem ein Mann, wie er dafür auch den speciellen innern Beruf hat, seine ganze Lebenskraft und Lebenszeit widmet. Gegen jene Behauptung, die Schule sei ein künstlicher, kein natürlicher Factor im Gemeinleben, wäre mit Grund zu erinnern, daß die Lehrgabe ein Charisma ist, das von Natur der eine besitzt, der andre nicht, ja das, wie andre höhere Talente, verhältnismäßig nur wenige besitzen; also deutet auch hier gerade die Naturordnung darauf, daß, wo die Gabe ist, da auch ein Beruf bestehen soll, den einzelne für alle — anstatt ihrer und zu ihrem Besten — ausüben. Ist aber der Lehrer, als Träger dieses Lehrberufs, einmal vorhanden, und sehen die Eltern ein, daß bei ihm mehr gelernt wird, als sie selbst lehren und zu Stande bringen könnten, so wäre zwar das Familienprincip auch jetzt noch dadurch festzuhalten, daß auf jede Familie ein eigner Lehrer, der Hauslehrer, käme; allein abgesehen von andern Gegengründen, auf die wir unten zurückkommen werden, ist diese Einrichtung für die Masse einer Nation eine ökonomische Unmöglichkeit. Es werden also mehrere Familien einem Lehrer von Beruf ihre Kinder anvertrauen und zwar schon aus dem Gesichtspunct der Zeitersparnis, zu gemeinsamem Unterricht: und damit ist die Schule fertig. Es darf dann nur der letzte Schritt noch geschehen, daß die Lenker der Nation das Interesse der Jugendbildung, das jede Familie zunächst nur für ihre

eignen Sprößlinge hegt, als ein allgemeines, nationales Interesse, was es der Wahrheit gemäß ist, auch erkennen und darum es nicht auf den Zufall ankommen lassen, ob sich Individuen finden, die den Lehrberuf zu ihrem Lebensberuf machen und welcher Qualität diese sind, und ebensowenig es dem Zufall überlassen, ob die Eltern und wie viele derselben diese Arbeitskraft und Berufswilligkeit der Lehrer für ihre Kinder benützen wollen, sondern die Schulbildung in irgend einer Weise unter die regulären Gegenstände der Staatsfürsorge aufnehmen. Wer diesem natürlichen und nothwendigen Gang der Sache immer noch die Behauptung entgegenstellt, das Haus sollte vielmehr die Jugendbildung besorgen, der kann zwar sehr erbauliche Dinge darüber sagen, aber es ist ein unpraktischer Idealismus, der die Augen gegen die realen Verhältnisse gewaltsam verschließt. Den Eltern deshalb in Bausch und Bogen sittliche Trägheit schuld zu geben, ist ein ganz ungerechter Vorwurf; auch abgesehen von dem Tagelöhner, dem Handwerker, dem Beamten, welchen allen die tägliche Berufsarbeit weder die Zeit noch die geistige Frische gestattet, die zum Unterricht schlechthin erforderlich ist, wissen wir von Vätern, die dieser Pflicht nachkommen wollen, daß sie selbst zu der Erfahrung gelangen: der Vater sei oftmals der wenigst taugliche, d. h. der ungeduldigste Lehrer des Sohnes; die väterliche Eitelkeit ist über einen dummen Schnitzer, den der Sohn macht, viel mehr erbost, als der Schullehrer, der für die Taxirung kindlicher Leistung oder Verfehlung einen allgemeineren, objectiveren Maßstab hat. Man kann, wie es z. B. in den „Berliner Blättern für Schule und Erziehung", 1861. Nro. 28 in dem Artikel „Vater und Lehrer in einer Person" geschehen ist, diese Personalunion sehr ideal sich vorstellen, in Wirklichkeit taugt sie meist nicht viel.

Wir sprachen nur vom Unterricht, forderten zunächst nur für diesen Zweck das Institut der Schule. Bekanntlich macht die letztere aber auch den Anspruch, Erziehungsanstalt zu sein und behauptet auch in dieser Hinsicht ihre Unentbehrlichkeit. Davon, daß der Unterricht selbst schon erziehend mitwirke, sofern ja alles Wissen und Können mit dem Wollen in lebendiger Wechselwirkung steht, ist hier nicht die Rede, sondern davon, ob die Schule als Anstalt, gerade durch das, was sie und das Leben in ihr vom häuslichen Leben unterscheidet, auch der Erziehung diene. J. B. Graser hat dies (Divinität, 3. Aufl. I. S. 251) in stärkster Weise mit dem Satz ausgesprochen: „Es ist eine Verkehrung des Princips, die Schule als Unterrichtsanstalt müße auch Erziehungsanstalt sein; sondern die Schule muß als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein." Es haben sich aber den vielen gegenüber, die hiemit einverstanden sind, auch Stimmen einer Minderheit je und je vernehmen lassen, die wir nicht überhören dürfen. In einem Aufsatz im Brandenburger Schulblatt 1840. III. S. 263 ff. wird von einem offenbar erfahrenen Schulmann gesagt, der erziehende Einfluß der Schule sei — den Einwirkungen gegenüber, die das Haus und später das Leben, die Welt auf Kinder und Volk ausübe — ein nur kleiner und könne auch nur gering sein; die Schule thäte also in dieser Beziehung besser, den Mund weniger voll zu nehmen mit Versprechungen, die sie doch nicht halten könne. Was als erziehender Einfluß namentlich des Zusammenlebens der Kinder gerühmt zu werden pflege, das werde wohl aufgewogen durch ebenso starke nachtheilige Einwirkungen. Und wenn (nach einem Citat daselbst S. 272) Lord Byron einmal den Ausspruch thut:

„Bekäm' ich einen Sohn (ich habe keinen,
Gott sei gepriesen!), den in Lehranstalten
Ich bilden wollte, ließ ich über meinen
Die Mutter nicht, ob noch so weise, schalten
Mit Katechismen. Nein, daß Knabentücken
Er lerne, würd' ich ihn zur Schule schicken:"

so ist das jedenfalls ein zweideutiger Erziehungszweck, den andre Eltern schwerlich theilen, wenn sie ein Knäblein zum Präceptor führen. Daß die Schule nur ein

Factor unter den vielen ist, deren Product wir Erziehung nennen, daß ihr darum auch in diesem Puncte Bescheidenheit besser ansteht, als Aufgeblasenheit, das anerkennen wir vollständig; es ist auch eine der übertriebenen und unverstandenen Phrasen, wie so manche in unsrer Zeit aufgebracht und nachgesprochen werden: „wer die Schule hat, der hat die Zukunft"; Mitarbeiter an ihr ist er, mehr nicht, er kann guten oder bösen Samen ausstreuen, aber ob und wie derselbe aufgeht, das liegt in ganz andern Händen. Aber daß sie doch wirklich einer jener erziehenden Factoren ist und sich als solchen betrachten, ihre Aufgabe auch nach dieser Seite hin ernst und gewissenhaft nehmen soll, das ist nicht minder gewiß, und zwar nicht bloß in den Fällen, in welchen das Haus gar nichts oder doch nichts gutes wirkt, wo also ein Mensch alles dasjenige, was an ihm Erziehung ist, nur der Schule verdankt, sei es viel oder wenig. Lassen wir einige Männer gewiegten Urtheils reden. Das Schwarz-Curtmann'sche Lehrbuch (4. Aufl. II. S. 166. 168) sagt einfach: „die Natur selbst fordert Geselligkeit des Unterrichts, d. h. Schulen," und erläutert dies hernach so: „Man geht gewöhnlich von dem Unterrichte des einzelnen Kindes als dem Normalverhältnis aus. Allein bei dichterer Bevölkerung und gestiegener Cultur ist dies ebensowenig das Normalverhältnis als das Leben des Individuums außer dem Staatsverbande. Der Mensch ist zum gemeinsamen Unterrichtetwerden so gut bestimmt, wie zum gemeinsamen Handeln (?). Die Familie ist nur für die erste Stufe der Ausbildung der rechte Boden, für die folgenden die Schule. Daß dies früher anders erschien, lag hauptsächlich darin, daß man nur einzelne Menschen für unterrichtswürdig hielt. Die Unterrichtslehre erklärt es aber für ein Recht jedes Kindes, die möglichste Ausbildung zu erhalten, und dies Recht kann durch den Einzelunterricht nicht gewährt werden." Diese Argumentation beschränkt sich eigentlich auf das oben schon über die Schule als nothwendige Unterrichtsanstalt Gesagte; allein der von uns mit einem Fragezeichen begleitete Satz greift weiter, indem er das gemeinsame Unterrichtetwerden auf dieselbe Linie als Ziel menschlicher Bestimmung stellt, wie das gemeinsame (sittliche) Handeln, sofern überhaupt alle menschliche Thätigkeit eine gemeinsame, das Leben ein gemeinsames sein soll. Daß dies auch auf den Unterricht der Jugend, der ja nicht ein Bestimmungsziel, ein ethischer Lebenszweck, sondern nur eines der Mittel zur Erreichung der Lebensbestimmung ist, seine Anwendung finde, das wenigstens ist mit Obigem noch nicht bewiesen; man könnte daraus die Coordinirung der Schule mit dem Staat und der Kirche als obersten, allgemeinsten Gemeinschaftsformen ableiten und wäre damit sicherlich auf falschem Weg. Was aber wahres auch in obigen Sätzen eingeschlossen liegt, das explicirt uns folgende Stelle von Hegel (WW. XVI. S. 171 f., s. bei Thaulow „Hegels Ansichten über Erz. u. Unt." I. S. 26:) „In der Familie gilt das Kind darum, weil es Kind ist, es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern, so wie es ihren Zorn, ohne ein Recht dagegen zu haben, zu ertragen hat. Dagegen in der Welt gilt der Mensch durch das, was er leistet, er hat den Werth nur, insofern er ihn verdient. Es wird ihm wenig aus Liebe und um der Liebe willen, hier gilt die Sache, nicht die Empfindung und die besondre Person. Die Welt macht ein von dem Subjectiven unabhängiges Gemeinwesen aus, der Mensch gilt darin nach den Geschicklichkeiten und der Brauchbarkeit für eine ihrer Sphären.... Die Schule ist die Mittelsphäre, welche den Menschen aus der Familie in die Welt hinüberführt, aus dem Naturverhältnis der Empfindung und Neigung in das Element der Sache. In der Schule nämlich fängt die Thätigkeit des Kindes an, wesentlich und durchaus eine ernsthafte Bedeutung zu erhalten; es lernt sein Thun nach einem Zweck und nach Regeln zu bestimmen ... In der Familie hat das Kind im Sinne des persönlichen Gehorsams und der Liebe recht zu thun; in der Schule hat es im Sinne der Pflicht und eines Gesetzes sich zu betragen, und um einer allgemeinen und bloß formellen Ordnung willen dies zu thun und anderes zu unterlassen, was sonst dem einzelnen ganz wohl gestattet werden könnte. In der Gemeinschaft mit

vielen unterrichtet, lernt es sich nach anderen richten, Zutrauen zu andern ihm zunächst fremden Menschen und Zutrauen zu sich selbst in Bezug auf sie erwerben und macht darin den Anfang der Bildung und Ausübung socialer Tugenden." Und später: „Die Erhebung über das Sinnliche geschieht durch die Schule in weit höherem Grad als in der Familie.... Da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung." Ebensowenig als der Wahrheit dieser Sätze wird man sich folgender Auseinandersetzung von Waitz (Allgemeine Pädagogik S. 212 ff.) entziehen können. „Die Schule bringt durch die Gemeinschaft des Lebens und der Thätigkeiten in die Zöglinge eine der Privaterziehung durchaus fremde Regsamkeit und Wärme, die zwar gelegentlich zu manchem Uebelstande Veranlassung giebt, zugleich aber die Lust zur Arbeit sicherer weckt, spornt und erhält, als ohne sie durch irgend welche künstliche Mittel möglich ist. Es bilden sich persönliche Verhältnisse der mannigfachsten Art aus, die um so wichtiger sind, als das Kind in ihnen zum erstenmal, wenigstens bis auf einen gewißen Grad selbständig und freistehend andern gegenübertritt. Diese Verhältnisse werden die Quelle von tausend Erfahrungen, welche die Privaterziehung gar nicht oder nur in verkümmerter Weise zu bieten vermag.... Die Schulerfahrungen gehören zu den wichtigsten des Lebens. Die Schule läßt das Kind den ersten umfassenden Blick in das wirkliche Leben thun, die Welt beginnt sich ihm aufzuschließen, es lernt Menschen kennen, die gleiche Ansprüche machen und keine Rücksichten nehmen, wie sie im Hause gewöhnlich waren. Da fühlt der Einzelne, so stark er sonst auch sein mag, sich schwach und bedürftig der andern, er hält sich an ihnen fest und geht mit seinem innern Leben — hier mehr, dort weniger — in sie ein, er fühlt sich als Glied eines größern Ganzen und verwächst mit ihm... Der Schüler steht als einzelner gleich vielen andern nur dem Gesetze gegenüber, das eine bestimmte Leistung von ihm fordert." (Eben hierauf, daß der Schüler hier den Grundsatz der Gleichheit aller vor dem Gesetze praktisch kennen lernt und seine Wirkung selbst erfährt, legen wir ein Hauptgewicht.) „Weit bestimmter als das Haus bringt dadurch die Schule zum Bewußtsein, daß der Lebenskreis, in den der einzelne eintritt, von ihm durchaus unabhängig und nicht um seinetwillen vorhanden ist, sondern ihn nur duldet als fügsames Glied, das dem Ganzen sich ein- und unterordnet. Dabei soll der Schüler seine Befriedigung finden lernen in dem Gehorsam gegen die Gesetze der Gemeinschaft, welcher er angehört, und in der Bethätigung der Theilnahme für diejenigen, welche ihnen auf gleiche Weise unterworfen sind wie er selbst; die Schule legt dadurch den Grund für den echten Bürgersinn, indem sie (vgl. Scheibert, das Wesen der höheren Bürgerschule S. 250 ff.) jede Störung der Schulordnung durch den Einzelnen als eine Störung des Gemeindelebens, jede lobenswerthe Leistung des Einzelnen als eine Förderung desselben erscheinen läßt und behandelt." Ist hiemit zur Genüge dargethan, daß der Schule allerdings ein erziehender Einfluß zukommt und zwar gerade durch dasjenige, worin sie sich vom Haus unterscheidet, so hat sie überdies noch vieles mit dem Hause gemein; der Lehrer hat dem Kinde während der Schulstunden manches zu sagen, an- und abzugewöhnen, was auch Vater und Mutter ihm zu sagen oder zu untersagen haben. Waiz sagt in dieser Beziehung S. 215 richtig: „Die Eltern haben für eine bestimmte Zeit und zu einem bestimmten Zweck ihre Gewalt und Auctorität freiwillig an den Lehrer übertragen;" dabei bleibt aber die Stellung des Lehrers doch eine wesentlich andre und soll eine andre sein; „durch Ueberlegenheit des Geistes imponirend, dem Schüler ursprünglich fremd und nur zu ernsten Zwecken ihm zeitweise beigesellt, wird der Lehrer mehr geehrt und gescheut als geliebt, und in der That bedarf er auch als Vertreter und Wächter des Gesetzes, durch das der ganze Thätigkeitskreis des Schülers geregelt werden soll, weit mehr der Ehrfurcht als der Zuneigung, denn durch jene lassen sich

die Gedanken und Strebungen des Zöglings sicherer regieren als durch diese." *) — Aus dieser Stellung und Bedeutung der Schule entwickeln sich alle die Pflichten des Lehramtes, die dasselbe gerade, weil es zugleich auch beziehungsweise die Stelle der häuslichen Erziehung und diese doch unter andern Verhältnissen vertritt, zu einem doppelt schwierigen und verantwortlichen Berufe machen; wir haben aber nach dieser Seite nicht weiter aufs Einzelne einzugehen, da dies in den Artikeln „Lehrer" und „Erzieher" bereits geschehen ist und in dem Art. „Schulzucht" noch seine speciellere Beleuchtung erhalten wird. Wir enthalten uns deswegen auch, das Ideal einer guten Schule zu zeichnen; würden wir dies auch anders machen, als einst Meister Spitzbart, so ist doch das Nöthigere und Ersprießlichere, daß dem Lehrer, von dem weitaus das Meiste in jeder Beziehung abhängt, das gezeigt und aufs Gewissen gegeben wird, was er zu thun hat. Wir könnten immerhin sagen: in einer guten Schule muß ein Gemeingeist sein, der den Einzelnen beherrscht; es müßen auch die Schwächeren mit den Fähigsten in einem gewißen gleichmäßigen Schritte gehalten werden; es muß für Schande gelten, den Lehrer zu belügen; man muß schon an der Haltung, an den Mienen der Schüler sehen, daß sie aufgeweckt, geistig angeregt, fröhlichen Muthes sind, daß Leben in der Schule ist u. s. f. Aber alles dergleichen ist leicht niederzuschreiben und schwer auszuführen; daher hat die Pädagogik alle solche Sätze vielmehr concreter und so zu fassen, daß der Lehrer darin seine persönliche Aufgabe und zugleich

*) Was oben über den erziehenden Einfluß der Schule im allgemeinen gesagt ist, möchte ich speciell auf die Mädchenschule theils in gesteigertem theils in etwas modificirtem Sinne anwenden. Es muß zwar allerdings nur „der Mann hinaus in's feindliche Leben," nur sein Wirken gehört mehr oder weniger unmittelbar der Oeffentlichkeit an, nur er dient zunächst den größeren Vereinen in Gemeinde, Staat und Kirche und wird hiefür stufenweise vorgebildet in Familie und Schule; das Mädchen aber, die Jungfrau soll dereinst als Hausfrau „drinnen walten," im häuslichen Kreise, und die von der Natur ihr gesetzten Schranken nicht überschreiten; weiter als in den Mikrokosmus der Schule, den Vorhof des öffentlichen Lebens, soll sie nicht hinaustreten; nach Vollendung der Schulzeit zieht sie sich wieder zurück in die Familie als die rechte Stätte ihres Wirkens. Aber die Erziehung durch die Schule war ihr dessenungeachtet nothwendig und heilsam; sie mußte selbst auch eine gründliche Erfahrung davon machen, daß es außer dem Familienleben, wo die besonderen persönlichen Verhältnisse entscheidend sind, wo die Empfindung und Neigung waltet, noch ein anderes Leben giebt, welches durch allgemeine Gesetze geregelt ist, wo der Einzelne nicht nach seinem subjectiven Verhältnis zu einem andern, sondern nach seinem objectiven Werth für das Ganze, nach seiner Leistung für allgemeine Zwecke seinen Platz angewiesen erhält; sie mußte das lernen schon um ihrer selbst willen, denn auch das Weib muß allgemeinen Gesetzen gehorchen lernen, wie sie die für die Masse gültigen Gesetze der Schule repräsentiren, zur Aneignung und Entwicklung der socialen Tugenden aber ist eben nur eine solche Gemeinschaft die rechte wirksame Schule, dazu für Erwerbung der Menschenkenntnis die erste größere Uebungsstätte, zur Knüpfung dauernder Freundschaften die beste Gelegenheit; die Unterwerfung unter die intellectuelle und sittliche Auctorität des Mannes lernt das Mädchen und die Jungfrau vorzugsweise in dem Verhältnis zu dem überlegenen Manne, der ihr als Lehrer gegenübertritt; im Anschluß an die Gesammtheit lernt sie den Werth der Angehörigkeit an die Gemeinschaft schätzen und für dieselbe thätig sein, in dem Wetteifer mit anderen fixirt und begrenzt sich das Gefühl ihres Werthes, das vielleicht im späteren Leben, wo andere Momente überwiegend in Betracht kommen können, leicht verkümmert würde. Sie mußte aber die Erfahrungen, welche die Schule bietet, auch wegen ihres Berufs für andere machen, denn als Gattin und Mutter, als Schwester, Erzieherin, Hausgenossin muß sie jenen objectiven Maßstab kennen, der in der Welt gilt, damit sie auf den Gatten, den Sohn, den Bruder ꝛc. ihren stillen, aber mächtigen Einfluß in rechter Weise üben könne. Nimmt man aber noch hinzu, daß die Unnatur der jetzigen Verhältnisse der Gesellschaft nicht wenige Jungfrauen nöthigt, durch Uebernahme von Lehrstellen u. dgl. einen weiteren Schritt in die Oeffentlichkeit zu thun, so erscheint es in erzieherischer Richtung als ganz unerläßlich, daß das Mädchen die Schule selbst auch durchlaufe, an der sie vielleicht später zu arbeiten berufen sein kann. Vgl. d. Art. Mädchenschule, namentlich S. 917 ff. und Kühner Pädagogische Zeitfragen S. 201 f. Schmid.

den Weg zu ihrer Lösung findet, und dazu sind jene specielleren Artikel bestimmt. Dasselbe gilt in Bezug auf die äußeren Bedingungen, wie die Dotation der Schule, die Aufnahme und Entlassung, das Schulgebäude, die Schülerzahl u. s. f.

Sind wir aber nach Obigem keineswegs gewillt, die erziehende Einwirkung der Schule zu gering anzuschlagen und ihr bloß den Werth einer Unterrichtsanstalt zu belassen: so sehen wir doch ebenso klar, daß, wie die Schule unleugbar aus dem Unterrichtsbedürfnis, nicht aus dem Erziehungsbedürfnis hervorgewachsen ist, so auch ihre erste und vorwiegende Bedeutung im Unterricht liegt, daher auch die einzelnen Gattungen von Schulen sich nicht nach verschiedenen Erziehungszwecken, sondern nach den Zwecken, nach den verschiedenen Graden des Unterrichts, nach dem weitern oder engern Umfang und den mannigfachen Zweigen der Bildung repartiren. Die natürlichste Theilung wäre die in zwei Gruppen, in Schulen für specielle Berufsbildung, die, weil sie sich auf ein Gebiet beschränken, darum innerhalb desselben ein desto höheres Maß von Kenntnissen mittheilen; dahin gehören die Facultäten der Universitäten, die polytechnischen Schulen, Militär-, Handels-, Seeschulen u. dgl.; und in Schulen, die zur allgemeinen, humanen und nationalen Bildung der Jugend bestimmt sind, die keinem Gliede des Volkes fehlen darf, die Elementar- oder Volksschulen. Aber wie sogar diese Zweitheilung sich nicht vollständig durchführen läßt, sofern die Universität schon durch ihre Zusammenfassung aller Facultäten in eine große Einheit über den bloßen Zweck der Berufsbildung hinausgreift, und noch mehr durch ihre philosophische Facultät das Allgemeine, den Humanismus als einen auch von ihr nicht aufgegebenen Zweck zu erkennen giebt: so liegen in der Mitte noch zwei große Schulgebiete: die Gelehrtenschule und die Realschule, von denen es nicht so ganz leicht ist, zu sagen, auf welche von beiden Seiten sie von Rechtswegen sich zu stellen haben. Wir sind, von einem gewißen Standort aus die Sache betrachtend, ganz damit einverstanden, wenn z. B. Rümelin (die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen ꝛc. S. 7) es für ein πρῶτον ψεῦδος erklärt, diese Drei nach dem künftigen Beruf der Schüler unterscheiden zu wollen; gewiß sind „sowohl Volksschulen, als Real- und Gelehrtenschulen in gleicher Weise humanistische Lehranstalten", in dem Sinne, wonach mit dem Wort Humanismus die Tendenz bezeichnet wird, „die allgemeinen menschlichen Anlagen, die den Menschen zum Menschen machen, in jedem zu wecken und zu pflegen," eben damit aber ihm „die Grundlage für jede künftige Lebensbahn zu geben;" der Unterschied zwischen den Dreien besteht (S. 14) „nur in dem verschiedenen Maße der allgemein menschlichen Bildung, das sie zu geben im Stande sind." Mit dem ebd. speciell vom Gymnasium Gesagten, daß es für dasselbe ganz gleichgültig sei, welchem Berufe sich die austretenden Zöglinge widmen, denn jedem stehe noch alles offen und er sei für keinen Beruf verdorben worden, muß man, die Sache in abstracto betrachtend, ebenfalls einverstanden sein; doch ist es schon eine kleine, aber nicht unwichtige Modification, die wir in dem Art. Gymnasium (Bd. III. S. 178) finden, wenn dort gesagt wird: „Durch die eingehende Beschäftigung mit den trefflichsten Schriftwerken des griechischen und römischen Alterthums werden die im menschlichen Geiste ruhenden Keime des Wahren, Guten und Schönen, wie durch nichts anders, entwickelt, genährt und gestärkt und seine Kräfte überhaupt durch die damit verbundene Schulung und Uebung so ausgebildet, daß er dadurch erst zu einer selbständigen und tiefer gehenden wissenschaftlichen Beschäftigung, welcher Art sie auch immer sei, befähigt wird." Also doch eine specielle Beschäftigung wird herausgehoben, für welche das Gymnasium vorbereitet, nämlich eine wissenschaftliche; und so wahr es ist, daß dem im 18. Jahr austretenden Gymnasialschüler jede Laufbahn offen steht, daß er für keine verdorben ist: so wahr ist es doch, daß wohl mit seltnen Ausnahmen das Gymnasium nur von solchen vollständig durchlaufen wird, die im Sinne haben, die Universität zu beziehen. In concreto also, im Sinne der Schüler und etwa ihrer Eltern liegt doch auch hier der Gedanke der Berufsbildung im Hintergrunde, zu welcher der gerade Weg nun eben durch die

humanistische Bildung hindurchführt; während es ganz gut und recht ist, wenn im Sinne der Lehrer vielmehr das allgemeine, humanistische Moment als das maßgebende wirkt. So lassen wir auch der Realschule sehr gerne den Ruhm, daß ihre Lehrfächer, also namentlich die Mathematik und Physik, nicht Berufsfächer für den Kaufmannslehrling oder den künftigen gebildeten Gerbergesellen, sondern humanistische Bildungsmittel für jeden wackern und intelligenten Bürger sind; (bei Kühner, pädag. Zeitfragen, Frankf. 1863. S. 140 ist zu lesen, wie auf die anfängliche Meinung, „die Realschule sei die neu erfundene Apotheke, in welcher jeder Gewerbstand die Recepte zum Reichwerden seiner Kinder machen lassen könne", auf diese „professionelle" Zweckbestimmung der Realschule ein Umschlag ins andre Extrem folgte, wonach sich dieselbe „um den künftigen Beruf des Zöglings gar nichts zu kümmern habe;") aber wiederum glauben wir doch wargenommen zu haben, daß, was den Vater bestimmt, seinen Sohn in die Realschule zu geben, in der Regel der künftige Beruf ist;*) viel eher geschah es, freilich in alter Zeit mehr, als in neuer, daß Schuhmacher und Schneider, wofern sie nur das höhere Schulgeld zahlen und die Lehrbücher bestreiten konnten, ihre Knaben in die lateinische Schule schickten, nicht damit sie dereinst von ihrem Latein Gebrauch machen sollten, sondern weil der Vater davon in richtigem Gefühl eine höhere allgemeine Bildung erwartete; „ein Endchen Latein ziert jeden Mann", so sahen die ehrbaren Bürger auch in Kleinstädten die Sache an; erst das Griechische bezeichnete den Scheidepunct zwischen denen, die studiren sollten und den andern. Gänzlich frei von jeder beruflichen Tendenz, auch in den Augen der Eltern und Kinder, ist streng genommen nur die Volksschule, schon weil sie ganz gleichmäßig auch die Masse der weiblichen Jugend umfaßt. Und es ist sehr nöthig, diesen unterscheidenden Charakter der Volksschule mit allem Nachdruck geltend zu machen und zu wahren; giebt es doch Leute, die sich kaum noch gedulden können, bis in den Dorfschulen als Hauptlehrfächer die Düngerproduction, die Milchwirthschaft und ähnliche Pensen — Staatsrecht und Verfassungslehre nicht zu vergessen! — auf dem Lehrplan stehen. — Dem Obigen zufolge dürfte es für die Schematisirung der Schulen gerathener sein, die Beziehung oder Nichtbeziehung auf künftige Berufsarten ganz fallen zu lassen und dafür einfach zu unterscheiden: 1) Schulen für die allgemeine Volksbildung, die dasjenige zu lehren haben, was jeder ohne Unterschied, der Arme wie der Reiche, Mann und Weib, Knecht und Magd gemeinsam als Geistesgut haben sollen; 2) Schulen für wissenschaftliche Bildung — unter denen wieder Vorbereitungsanstalten (Gelehrtenschule und Realschule) und Anstalten für selbständiges Studium (Universität und Polytechnicum) neben einander stehen; 3) eigentliche Fachschulen (Handelsschulen, Musikschulen ꝛc.); und 4) Schulen für höhere weibliche Bildung.

Denken wir uns nun das gesammte, diese Classen in sich schließende Schulwesen als Gegenstand einer Wissenschaft, d. h. eines Theils der allgemeinen Pädagogik, also — wie Stoy (Encyklopädie I. S. 243 ff.) sie nennt, der „Scholastik", wofür wir aber das deutsche Wort Schulkunde vorziehen: so läßt sich diese immerhin mit Stoy nach einem aus der praktischen Theologie seit Schleiermacher entlehnten Schema theilen in eine Lehre vom Schulregiment und vom Schuldienst, eine Eintheilung, die sich neuestens Fröhlich (die Schulorganisation, Jena 1868. S. 56) angeeignet hat; auch gegen die Unterabtheilungen: 1) Schulorganisation, 2) Schuldotation, 3) Schulaufsicht, womit die noch hinzugefügte Rubrik Schulverfassung oder Schulrecht eigentlich schon absolvirt ist, und 1) vom Schulunterricht, 2) vom Schulleben und der auf Pflanzung und Erhaltung einer Schulordnung gerichteten Wirksamkeit, 3) vom Schulverkehr (unter welchem nicht ganz klaren Ausdruck die Beziehungen gemeint sind, in welche

*) Inwiefern sogar der örtliche Bestand gewerblicher Thätigkeit auf die Realschule einwirken könne, ist a. a. Orte von Kühner in dem Aufsatze: „Die Realschule im Dienst localer Bildungsbedürfnisse" erörtert worden.

die Schule zum Publicum tritt durch öffentliche Prüfungen, Schulreden u. dgl.) — haben wir nichts einzuwenden, als daß in einem wissenschaftlichen Schema für die Schulkunde der Lehrer selbst mehr hervortreten sollte, wie dies in andern Rubricirungen dieses Ganzen geschehen ist. Es ließe sich z. B. nach dem Grundriß, den Thaulow in seiner Gymnasialpädagogik § 61 gegeben hat, auch die allgemeine Schulkunde behandeln: 1) Geschichte des Schulwesens; 2) das Wesen und die allgemeine Bestimmung der Schule; woraus sich sofort nach den verschiedenen Seiten dieser Bestimmung die verschiedenen Arten von Schulen ergeben; 3) Organisation des Schulwesens im ganzen und wieder der einzelnen Zweige desselben; 4) die aus Ziffer 2 sich ergebende, nach Ziffer 3 praktisch zu ordnende Lehre vom Schulunterricht; 5) Schuldisciplin; 6) das Lehrerpersonal, seine Rechte und Pflichten (einschließlich der Vorbildung). Fröhlich hat a. a. O. S. 58 folgende Rubriken auf die Stoy'sche Grundeintheilung gebaut und sie alle zusammen als Inhalt des Schulrechts bezeichnet: I. Schulregiment. 1) Schulverfassung. A. allgemeine Grundlage. B. Die Aemter (Behörden) a. des Staats, b. der Gemeinde. 2) Schulverwaltung. A. Dotation. B. Inspection. II. Schuldienst. 1) Unterricht. 2) Führung (= Zucht.) — Gegenwärtiger Encyklopädie hat als Plan zu geordneter und vollständiger Erschöpfung aller die Schule betreffenden Gegenstände folgendes Schema zu Grunde gelegen: die Schulkunde umfaßt 1) die Gesetzgebung. 2) Schule im allgemeinen (ihr Begriff, ihre Nothwendigkeit, ihre Stellung zur Familie u. s. w.). 3) Schularten. 4) Schulregiment. 5) Lehrer. 6) Schüler. 7) Unterrichtsgegenstände. 8) Innere Ordnung der Schule (mit Einschluß der Schulzucht). 9) Schulacten. 10) Aeußeres (Gebäude, Geräthschaften ꝛc.).

Auf die weitere Frage, wie eine Schule einzurichten sei, können wir hier nicht eingehen, da sich dieselbe für jede Schulgattung wieder in besonderer Weise beantwortet, daher dieser Punct auch in den Artikeln über Gymnasium, Realschule, Volksschule u. s. w. seine Erledigung findet, andre Fragen aber, wie über Classenlehrer und Fachlehrer, über wechselseitige Schuleinrichtung u. dgl. ebenfalls eigene Artikel erfordern. Dagegen liegt es in der Aufgabe dieses Artikels, die Stellung der Schule zu den realen Mächten, die das Gesammtleben der Nation ordnen und verwalten, d. h. zum Staat, zur Kirche, zur Gemeinde und Familie zu beleuchten. Wohl finden auch diese ihre Erörterung in einer Reihe besondrer Artikel; allein es ist doch das gegenseitige Verhältnis nicht bloß so zu betrachten, daß vom Standpunct der Kirche, des Staates u. s. f., die ja selbst auch eine erziehende Wirksamkeit auf eigne Rechnung ausüben und darum auf selbständige Behandlung in einer Encyklopädie der Pädagogik Anspruch haben, auf die Schule herüber-, sondern auch so, daß vom Standpunct der Schule zur Kirche, zum Staat ꝛc. hinübergeschaut wird; das letztere liegt uns hier ob.

Fürs erste kann darüber kein Streit sein, daß die Schule nicht das Recht hat, zu erklären, sie sei keiner dieser großen Gemeinschaften verantwortlich, sie habe ihren eigenen Lebenszweck, den sie selbst sich setze. Welches wäre denn dieser Lebenszweck? Antwort: Bildung, Humanität; die Schule ist das Licht der Welt, des Lichtes Zweck ist eben nur Licht zu verbreiten. Aber erstens sind diese schönen Wörter einer sehr verschiedenen Deutung fähig, auch einer solchen, die störend und zerstörend in die allgemeinen Lebensordnungen eingriffe, deren Verwirklichung also der Staat und die Kirche und Familie ihr veto entgegensetzen müßten. Zweitens aber haben Staat und Kirche und Familie keineswegs bloß ein Recht zu diesem veto, sondern in Wahrheit sind sie es vielmehr, die der Schule den Zweck zu setzen haben, nicht aber setzt diese sich ihren Zweck selber. Es kann nicht oft genug daran gemahnt werden, daß die Schule keine Grundform menschlicher und nationaler Gemeinschaft ist, sondern daß sie eine Anstalt ist, die diese Gemeinschaften für ihre Zwecke errichten. Deshalb hat die Schule auch nicht in der Weise, wie Staat, Kirche und Gemeinden ihre Repräsentanten, durch deren Mund sie als Subject redet; die Kinder sind nicht die Schule, aber auch die Lehrer

sind nicht die Schule; wer die Schulgemeinde ist, darauf werden wir unten zu sprechen kommen. Würde sich zeigen, daß das Schulwesen eines Landes keine Leute liefert, die im Staatsdienst und Kirchendienst zu brauchen sind, die als Hausväter und Hausmütter einer Familie vorzustehen, als Bürger ihre Stellung auszufüllen vermögen: dann würde man einfach solche Schulen aufheben, Staat und Gemeinde keinen Heller dafür zahlen, die Eltern ihre Kinder nicht mehr schicken. Damit ist allerdings nicht ausgeschlossen, daß zu Zeiten die Zwecke, welche Staat, Kirche, Gemeinde und Familie der Schule setzen, einer sich schon entwickelnden höheren Idee der Bildung nicht entsprechen, die Schule also, d. h. die Leiter derselben, also die Lehrer und diejenigen, von denen die Lehrer selbst vorgebildet werden, aus eignem Antrieb über das zu niedrig gesetzte Ziel hinausstreben und dadurch im gemeinsamen Bewußtsein, in der öffentlichen Meinung eine höhere Zwecksetzung selber vorbereiten. Wir können ganz wohl die Formel Schleiermachers gutheißen, wornach (Erz. L. S. 44) „die Erziehung so eingerichtet werden soll, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen einzutreten", oder, wie er später sagte (S. 706): „die Erziehung soll den Menschen bilden für die eigenthümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften, aber zugleich die Kraft und die Freiheit in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegenzuarbeiten." Aber es ist dies von der Erziehung, nicht von der Schule gesagt, und bei alledem muß das formelle Recht jener höhern Potenzen ganz unangefochten bestehen bleiben, wenn z. B. die Lehrer anfiengen, ihre Jugend in dem Sinne zu bearbeiten, daß diese in einem monarchischen Staat auf die Beseitigung der Monarchie als einer Unvollkommenheit hinwirken sollte, solch ein Treiben kurzweg abzustellen und diejenigen, die das als ihren Beruf ansähen, zu cassiren. Würde sich solch einer darauf steifen, das sei nun einmal seine Idee von der Aufgabe der Erziehung, der er nicht untreu werden dürfe, so würde ihm der Staat, wenn er ihn aufs mildeste behandelte, sagen: ich verlange nicht von dir, daß du deinen Ideen untreu werdest, aber ich will auch den meinigen nicht untreu werden, und Herr in meinem Hause bin ich, nicht du. Dazu kommt aber noch ein Drittes. Der Staat ist der reale Träger alles Rechts, daher was irgend rechtskräftig sein soll, von ihm als solches anerkannt und erklärt sein muß; die Kirche ist der reale Träger der gemeinsamen Religion: — die Schule aber ist nicht der reale Träger oder Repräsentant der Bildung, der Humanität, sondern sie ist nur ein Mittel, um das Volk selbst zum Träger dieser Ideen, das Volksleben zur Erscheinungsform derselben zu machen. Wohl wird sich in den Gymnasiallehrern oftmals die Höhe philologischer Wissenschaft, zu der die Nation, die Zeit gelangt ist, darstellen, und die Universitätslehrer sind es ohnehin gewohnt, sich als die Vertreter der auf der Höhe der Zeit stehenden Wissenschaft und somit auch als die selbständigen Bearbeiter und Führer derselben anzusehen. Aber je mehr dies wirklich der Fall ist, um so mehr hört das Institut auf, Schule zu sein und wird dafür zur Akademie; der Lehrberuf wird nur in der Weise ausgeübt, daß die Resultate selbständiger wissenschaftlicher Forschung in zusammenhängendem mündlichem Vortrag, in Form der Rede, sowie in schriftstellerischen Arbeiten mitgetheilt werden. Es ist klar, daß der Universität zwar nach einer Seite dieser akademische Charakter zukommt und mit vollem Rechte, daß sie also auch nach dieser Seite nur dem wissenschaftlichen Gewissen, der absoluten Wahrheit verantwortlich ist; aber auch sie hat zugleich eine andere Seite, wornach sie nicht Akademie, sondern Schule ist, von welcher die Nation, die mit ihren Mitteln sie erhält, keineswegs nur alle Jahre eine Truppe Gelehrter, sondern die erforderliche Zahl tüchtiger Juristen, Prediger, Aerzte ꝛc. fordert, die als solche den schon bestehenden nationalen Ordnungen sich einfügen. Um so mehr ergiebt sich für alle andern Lehranstalten, daß sie sich nicht als die freien, unverantwortlichen Träger der Bildung betrachten dürfen (vgl. d. Art. Lehrfreiheit, Bd. IV. S. 272 ff.), sondern daß sie der Nation, also in concreto den das nationale Leben in seinen verschiedenen Hauptbeziehungen repräsentirenden Ge-

meinschaften, und, sofern eine Lehranstalt nur für locales Bedürfnis errichtet ist, der Gemeinde und Familie verantwortlich sind.

Aber nun erst entsteht die Frage: wenn alle diese Mächte Anspruch auf die Schule als ein ihnen dienendes Institut machen, werden nicht diese Ansprüche unter sich in Conflict gerathen, so daß die Schule ein Streitobject zwischen Staat und Kirche, Staat und Gemeinde u. s. w. zu werden in Gefahr ist? Sie wäre in diesem Falle wahrlich übel dran, denn nach aller Erfahrung ergeht es jenen Ländern immer am schlimmsten, um die sich verschiedene Herren bekriegen. Nur ist sogleich zu beachten, daß sich die hier in Frage stehenden Mächte in ihrem Verhältnis zur Schule nicht gegenüberstehen, wie ein paar Thronprätendenten oder wie ländergierige Eroberer; hier gilt auch der Spruch nicht, daß niemand zwei Herren zugleich dienen kann, sondern je besser die Schule ihre Aufgabe erfüllt, um so gewißer erwirbt sie sich den Dank aller jener Mächte; was der Staat seinem Begriff und Wesen nach von der Schule zu fordern das Recht hat, das widerstreitet dem, was die Kirche, nämlich die evangelische fordert — denn von der katholischen im Sinne des Syllabus und der Encyklika, d. h. des Jesuitismus ist allerdings das Gegentheil zu behaupten — so wenig, daß vielmehr mit der Erfüllung der Forderungen der einen Macht auch die der andern unzertrennlich verbunden ist. So steht auch die Gemeinde und Familie nicht außerhalb des Staats und der Kirche, sondern die Gemeinde ist im engeren Kreise localer Gemeinschaft wiederum Staat und Kirche zugleich, und im engsten Kreise stellt die Familie abermals beide zusammen in sich dar. Alle jene Potenzen, Staat, Kirche, Gemeinde und Familie bilden einen einheitlichen Organismus, sie sind die organisirte Nation (beiläufig bemerkt, ist uns auch die Kirche gut protestantisch Landeskirche, womit die geistige Allgemeinheit derselben, die sich über alle Glaubenden erstreckt, nicht ausgeschlossen, hievon aber die Existenz der Kirche als Rechtssubject scharf unterschieden ist): und wenn die Schule jenen allen dienen soll, so heißt das nicht, sie sei in der fatalen Lage, von ihnen allen hin- und hergezerrt zu werden, wie wenn sich Wölfe um einen Raub streiten: sondern indem sie der einen jener Gemeinschaften rechtschaffen dient und zum Segen wird, thut sie's immer zugleich allen. Deshalb ist auch, sobald man nur nicht von falschen, dualistischen Theorien über Staat und Kirche, über Weltliches und Göttliches ausgeht, d. h. weder jesuitisch noch atheistisch darüber denkt, die Herstellung eines geordneten, ersprießlichen Einflusses, den jeder von jenen Gemeinschaftskreisen auf die Schule auszuüben, die Bestimmung des Rechtes an dieselbe, das jeder zu beanspruchen hat, gar nicht so schwer, als man es sich allein dadurch macht, daß man schon von vornherein entweder dem Staat oder der Kirche, der Gemeinde oder der Familie gerecht zu werden nicht gesonnen ist.

1. Beginnen wir mit dem Untersten und Nächstliegenden, der Familie. Da es sich hier nicht etwa um Privatinformation, sondern um die Schule handelt, zum Begriff der Schule aber, wie oben gezeigt, das Merkmal gehört, daß sich in ihr schon die weitere Gemeinschaft darstellt, also Kinder aus verschiedenen Familien in ihr zusammentreffen; da ferner es sich von selbst versteht, daß einer solchen Schule gegenüber nicht jede Familie, die ihr ein Kind anvertraut, auch das Recht haben kann, Forderungen zu stellen oder etwas anzuordnen: so bleibt, wenn doch die Familie im Unterschied von der (politischen oder kirchlichen) Gemeinde repräsentirt sein soll, nur die Form der Constituirung übrig, die man nach Dörpfelds oben citirter Schrift mit diesem Titel (Gütersloh 1863) „die freie Schulgemeinde" nennen kann. Es wäre freilich schon gegen diesen Namen einiges zu erinnern; denn eine Gemeinde bilden sonst immer nur diejenigen, die zu einem gemeinsamen Zwecke verbunden sind, der gemeinsame Zweck der Schule ist aber — nicht etwa das Inspiciren, Leiten, etwa auch Dotiren, sondern — das Lernen; die wirklichen Genossen der Schulgemeinde sind die Schüler mit ihrem Lehrer, wie die Turngemeinde aus den Turnern selbst besteht. Hier aber bilden nicht die Lernenden und Lehrenden, sondern die Eltern mit den Lehrern die

Schulgemeinde. Doch es sei; die Namen „Schulsocietät" und „Schulbezirk", deren Dörpfeld als schon vorfindlicher erwähnt (S. 88), passen noch weniger. Vorerst kann darüber kein Zweifel sein, daß eine Schulgemeinde als Einheit aller Familien, aus welchen Kinder zur Schule gehen, wie sie selbst nur local existirt, so auch eine unmittelbare Einwirkung und Bedeutung nur haben kann in Bezug auf diejenigen Lehranstalten, die eine wesentlich locale Bestimmung haben; ein Gymnasium, auch wenn in einer Hauptstadt die Mehrzahl seiner Schüler Ortsangehörige sind, ist doch immer gleichsam eine pädagogische Metropole und kann unter keinem Familienrathe stehen. Sodann ist zu fragen: welche Familien bilden diese Gemeinde? Nur die, welche zur Zeit gerade schulpflichtige Kinder besitzen? Dann müßten sie mit dem Austritt ihres Jüngsten aus der Schule auch aus der Schulgemeinde entlassen werden, und die erfahrensten Mitglieder giengen dieser verloren. Und ob kinderlose Eltern nicht möglicher Weise ein tieferes Interesse an der Schule nehmen als manche kinderreiche, wäre jedenfalls erst zu fragen. So gelangen wir zu dem Satze, daß in Wirklichkeit die „freie Schulgemeinde" mit der bürgerlichen, und somit nach den bestehenden Verhältnissen in der Regel auch mit der kirchlichen Gemeinde identisch sein wird. Dörpfeld selbst hat dies, ohne es zu wollen, damit anerkannt, daß er (S. 90) nicht nur in das Wahlcollegium, das den Lehrer bestellt, den bürgerlichen Ortsvorstand aufnimmt, den ja doch nach seiner Theorie die freie Schulgemeinde gar nichts angeht, sondern auch in der „Schulrepräsentation" dem ganzen bürgerlichen Gemeinderath Sitz und Stimme verleiht. Geht man so weit, so ist kaum noch ein Schritt übrig, um die Schulgemeinde mit der bürgerlichen Gemeinde zusammenfließen zu lassen. Und dies wird, wenn man Menschen und Dinge nimmt, wie sie sind, auch das Richtige sein. Denn auch wenn wir uns eine Schule im engsten Verbande mit den Familien denken, aus welchen sie sich bevölkert, so ist das, was sie bezweckt, was sie leisten soll, doch weit mehr als bloße Befriedigung der Interessen jener Familien; die Kinder gehören in erster Linie den Eltern, aber sie gehören ihnen nicht ausschließlich mit Leib und Leben und mit ihrer ganzen Zukunft; die Kinder sind die künftigen Bürger, von ihrer Erziehung hängt das künftige Gemeindewohl ab, und wenn Eltern ihr Kind verwahrlosen, so muß (wenn dies auch den starren englischen Rechtsbegriffen nicht zusagt) die Gemeinde einschreitend dafür sorgen, daß ihr keine Asoten aus solchem Familienleben erwachsen. Dagegen genügt es zur Wahrung der berechtigten Interessen der Familien und zur Erhaltung des Bewußtseins der Gemeinde von ihren Rechten und Pflichten als Schulgemeinde, wenn dem Organismus der Gemeindeleitung eine besondre Vertretung der Schule durch einige gewählte Hausväter als Repräsentanten der Familien und der oder die Hauptlehrer als eine besondre Gemeindebehörde eingefügt werden, also das, was in Württemberg nach einer neueren Verordnung (vom 25. Mai 1865 und 3. Mai 1866) unter dem Namen Ortsschulrath besteht. Wie weit die Befugnisse einer solchen Behörde gehen sollen, das ist im allgemeinen nur dahin zu bestimmen, daß zwar a) den das Gesammtschulwesen des Landes betreffenden Anordnungen der höheren, centralen Behörden (deren Vorhandensein wir also jedenfalls vorläufig annehmen) die einzelne Ortsgemeinde sich nicht entziehen darf — wäre das gestattet, so würden viele unsrer Schulen trotz allem Gerede von Familienprincip heute noch um 50 Jahre zurück sein, aber b) daß dem Ortsscholarchat das Recht zustehen muß, auf den durchs Gesetz hiefür gewiesenen Wegen gegen solche Anordnungen, die sich an Ort und Stelle als verderblich ausweisen, nicht nur Vorstellungen zu machen, sondern auf Abstellung thatsächlich hinzuwirken. Der wichtigste Punct in dieser Beziehung ist die Wahl und Anstellung der Lehrer (s. d. Art. Lehrerwahl). Wir unsrerseits erkennen vollkommen den Uebelstand an, der darin liegt, daß eine Oberschulbehörde oder ein Studienrath einer Gemeinde einen schlechten Schulmeister oder Präceptor octroyiren kann und die Gemeinde sich ihn gefallen lassen muß, weil die Oberschulbehörde auch ihre schlechten Subjecte doch nicht Hungers sterben lassen kann. Aber nicht weniger gut wissen wir, welche

Gefahren wenigstens in dieser Beziehung an Gemeindewahlen, namentlich auf den Dörfern und in politisch aufgeregten Zeiten fast noch mehr in den Städten haften; solch demokratischen Aberglauben an die Trefflichkeit, Reinheit und Intelligenz des Volksgeistes hat kein erfahrener Mann, daß er nicht die Gemeinden für weit besser berathen achtete, wenn eine Behörde, die über ein zahlreiches Lehrerpersonal zu verfügen und die nöthige Personalkenntnis hat, aber auch an eine starre Anciennetätsordnung weder gebunden ist noch sich selber bindet, die Gemeinden mit Lehrern versorgt (anders der Art. Besetzungsrecht Bd. I.). Nur das Recht müßen wir den Gemeinden zusprechen, gegen einen nachweisbar schlechten Lehrer, namentlich gegen sittlich zweideutige Subjecte ein veto einzulegen und ebenso die Entfernung eines solchen, sobald sie seine Unwürdigkeit nachweisen kann, durchzusetzen. Man ist aus lauter Humanität gegen die Schlechten auch in diesem Stück bei den Behörden leicht inhuman, ja grausam gegen Gemeinden. Noch häufiger freilich geschieht es, daß die Gemeinden, wenn die Oberbehörde einem als unwürdig angeklagten Lehrer ernstlich zu Leibe geht, dieselbe im Stiche lassen, indem die Zeugen für die entscheidenden Thatsachen plötzlich stumm werden.

2. Es erhellt schon aus Obigem, daß wir die Schulverfassung nicht mit der Schulgemeinde oder dem Gemeindeschulrath, Elternrath oder wie man diese erste Instanz nennen mag, uns abgeschlossen denken, sondern daß alle Schulgemeinden eines Landes unter einer Centralbehörde stehen, wobei wir davon hier absehen, daß in paritätischen Ländern natürlich jede Confession, d. h. jede vom Staat anerkannte Kirche ihre eigene Centralbehörde hat. Ob dazwischen noch Provincialbehörden stehen, trägt für die Hauptfrage nichts aus; darauf aber, daß über der Ortsschulgemeinde eine Bezirksschulgemeinde stehe, die die verschiedenen Repräsentationen der einzelnen Gemeinde in höherer Potenz zusammenfaßt, — gestehen wir wenig Werth zu legen. Daß die Lehrer des Bezirks und die speciellen Schulinspectoren mit dem Bezirksinspector, der in irgend einer Form vorhanden sein muß, von Zeit zu Zeit zusammentreten, — was wir Schulconferenzen nennen —, das ist immer ersprießlich und soll überall in Uebung sein; aber wir glauben fast, auch wenn die Gemeinden das Recht haben, sich dabei durch Abgeordnete vertreten zu lassen, diese werden sich selten betheiligen. Denn bei solchen Schulversammlungen kommen doch vornehmlich technische Gegenstände zur Sprache; zur rechtskräftigen Beschlußfassung scheinen sich in Schulsachen Bezirksversammlungen nicht zu eignen, da, soweit sie locale Dinge betreffen, diese auch nur Sache der Ortsgemeinde — soweit sie aber Allgemeines bezwecken, dies Sache nicht einer Bezirksvertretung, sondern der Landesbehörde ist. Nur wo es sich darum handelt, auf diese von unten herauf irgend einen Druck auszuüben, würden Bezirksschulsynoden größeres Gewicht haben, als die einzelnen Ortsschulgemeinden, auch wenn sie in großer Zahl, aber jede einzeln sich ausspräche, und für solche Fälle mag immerhin die Möglichkeit gesetzlich gegeben werden, daß die Ortsschulgemeinden sich zur Bezirksvertretung vereinigen können. Als centralen Leiter des gesammten Schulwesens in einem Land aber vermögen wir trotz allen von den entgegengesetztesten Seiten kommenden Diatriben nur den Staat anzuerkennen, dessen gesetzgebende Factoren auch das Schulgesetz zu geben, der durch seine hiefür speciell bestimmten Organe das Schulwesen zu verwalten hat. Mag man (wie Dörpfeld S. 126 und 174) spotten über den Staat als „Schulkaiser," über den „alten Schulherrn Staat" mit der „alten Schulmutter Kirche"; mag man mit Mager (Päd. Revue, Oct. u. Nov. 1845, in der Recension von Sause's „Einrichtung der Schule") über die Seelenverkäuferei an den Staat klagen, der, wie gewiße Wasser, alles in seinen Schlund geworfene sofort überkruste; mag man mit Thiersch behaupten: „was man der Vernunft, was man der Kirche, was man Gott anheimstellen sollte, das übernehme die allzugeschäftige Staatsgewalt, als sei keine Vernunft in den Eltern, um ihnen ihren und ihrer Kinder Vortheil zum Bewußtsein zu bringen, als sei keine Kirche da, um sie an ihre Verantwortlichkeit zu

erinnern, als sei kein Gott, dem gewissenlose Eltern Rechenschaft geben müßen" (a. a. O. S. 99 ff.): all das, was meist nur aus dem Unwillen über schlechte oder dumme Verwalter und Vollzieher der Staatsgewalt hervorgegangen ist, kann uns in der einfachen und klaren Auffassung der Staatsidee nicht beirren. Ist der Staat die rationell ausgebildete Form der organisirten Volksgemeinschaft, so umschließt seine Peripherie auch ohne Ausnahme alles, was in den Bereich des Volkslebens und der Volksinteressen fällt. Nun ist eines der wichtigsten Lebensinteressen eines Culturvolkes die öffentliche Erziehung, die Schule; mit dem, was sie lehrt und anerzieht, was sie Gutes oder Schlimmes pflanzt, greift sie in alle Sphären des Volkslebens ein: wie könnte der Staat sie sich selbst, d. h. dem Zufall überlassen? Man redet große Worte davon, daß ja die Familie, daß die Gemeinde auch wisse, was zu ihrem Heile dient, und was ihren Kindern gegenüber ihre Pflicht ist: aber wenn hundert Familien und hundert Gemeinden dieselbe auch im Gedächtnis haben, tausend aber aus Gleichgültigkeit oder Eigennutz keine ordentliche Beschulung für nöthig halten, darf der Staat dann sagen: man erinnert euch an eure Schuldigkeit, thut ihr sie nicht, was gehts mich an? Das darf er, wofern auch er ein Gewissen hat, nicht sagen; er ists dem ganzen Volke schuldig, daß er nicht einen Theil roh aufwachsen läßt, der, wenn nicht verpestend, doch hemmend und störend aufs Ganze einwirken müßte, und er ists, als der allgemeine Vormund aller Unmündigen, den Kindern schuldig, daß er, was die Eltern verabsäumen, nicht verabsäumt. Doch auch den Fall angenommen, es sei, wie unsre Idealisten behaupten, ein solcher Schuleifer in jedem pommerschen oder schwarzwälder Bauernhause, daß er keines Impulses und keines Zwanges bedürfte, der Staat vielmehr sich auf diese wackern freien Schulgemeinden verlassen könnte: wie unzählige Meinungsverschiedenheiten würden sich innerhalb dieser Schulgemeinden geltend machen; wie würden in dem einen Orte die Demokraten aus der Schule eine Art politische Wochenstube, die Industriellen eine Gewerbeschule, die Frommen eine Erbauungsstunde zu machen suchen, und es wäre der reine Zufall, welche Partei gerade in einem Orte die Oberhand gewänne. Davon, welch übeln Stand bei solch einem Parteitreiben, bei solcher Gewaltübung der Majoritäten, das Familienprincip hätte, wollen wir nichts sagen, obwohl es ein schlagendes Analogon zu gewißen Kirchenmachereien neuester Zeit darböte, da man die Welt vollschreit mit Gemeindeprincip, während man sich um die wirkliche Gemeinde und das in ihr vorhandene geistliche Leben nichts kümmert. Aber so viel ist doch klar, daß auf eine Gleichmäßigkeit der Bildung unter einem Volke auf obigem Wege nicht zu rechnen ist; daran aber eben muß dem Staate gelegen sein, und deshalb gebührt es sich, daß er das Schulgesetz giebt und die Vollziehung desselben überwacht. Treibt er dieses Gleichmäßigkeitsprincip so weit, daß etwa ein Cultminister oder Oberschulrath, auf seine Uhr sehend, verkünden kann: in diesem Augenblick wird in allen Schulen des Landes das so vielte Capitel in dem oder dem Autor gelesen: so ist das eben eine despotische Uebertreibung jenes Princips, welche wenigstens auf deutschem Boden nicht möglich sein sollte. Dazu kommt ein Zweites. Was irgend im Bereiche des Volkes eine gesicherte Existenz, einen gesicherten Boden zu freier Wirksamkeit, d. h. eine mit bestimmten Rechten ausgestattete Stellung haben will, das muß sich unter den Schutz des Staates stellen, weil er der Inhaber der Macht und der Urheber und Garant aller positiven Rechte ist. Die Einheit der Rechtsidee mit dem Machtbesitz bildet ja den Kern der Staatsidee. Soll also die Schule für ihre Zwecke und Bedürfnisse eine Sicherung ihrer rechtlichen Stellung haben, so muß sie unter die Fürsorge des Staates treten. Sie wird, was wohl zu merken, damit noch nicht unmittelbar Staatsanstalt; sie kann in ihren localen Formen, wie als Volksschule, niedere Realschule ꝛc. im engsten Verband mit der Gemeinde bleiben, z. B. aus deren Mitteln dotirt werden, aber der Staat, wie er durch Staatsanstalten dafür sorgt, daß es an tüchtigen Lehrern nie mangelt, wie er der armen Gemeinde aus seinen Mitteln beisteuert, damit sie auf

gleicher Linie mit andern Gemeinden sich halten kann: so muß er dafür auch fordern, daß sie seinen allgemeinen Normen sich fügt. Ist doch selbst in England, dessen aristokratischer Geist jene relative Gleichheit der gesammten Volksbildung nicht begehrt, ja eigentlich derselben widerstrebt, jenes Princip insoweit anerkannt, als der Staat Privatschulen subventionirt, aber daran die Bedingung knüpft, daß sie sich den Staatsforderungen und der Staatsaufsicht unterwerfen. Aber wie nun, wenn der Staat, weil er die Macht hat, auch sein Recht über das vernünftige und nothwendige Maß ausdehnt? wenn er, wie Altenstein gethan, einen Lehrer der Philosophie (Beneke) einfach deswegen nicht anstellt, weil derselbe in seiner Philosophie „nicht vom Absoluten ausgehe", d. h. kein Nachtreter Hegels sei? Selbst Rothe, nach dessen Idee der Staat die eigentliche Form des Reiches Gottes ist, hat in seiner Ethik (1. Aufl. III. S. 779) geklagt: „Die Hebung der Wissenschaft und Kunst durch den Staat ist nur zu oft eine himmelschreiende Ungerechtigkeit gegen die Nation gewesen. Vom Ertrage des sauren Schweißes der arbeitenden Classen des Volkes hat der Staat den hochherzigen Mäcen gespielt." — Aber wer das Recht des Staates und die Wohlthat seiner Fürsorge behauptet, vertheidigt denn der ebendamit auch den Misbrauch jenes Rechtes, wodurch die Wohlthat zur Uebelthat wird? Die Staatsidee ist etwas andres als napoleonisches Regime, und je besser schon das Schulgesetz dafür sorgt, daß die Gemeinden, die Familien, daß die Interessen der Schule selbst auch gegen Uebergriffe von Seiten der Staatsbehörden gesichert sind, je mehr also der Staat, wie er es in allen Sphären seiner Macht thun soll, eben weil er Rechtsinstitut ist, auch seine eigene Machtübung durch das Recht beschränkt, um so weniger sind jene Uebergriffe zu befürchten. Und setzen wir als selbstverständlich voraus, daß die Staatsverfassung eine constitutionelle ist, so kann ja kein Schulgesetz zu Stande kommen, ohne daß die Landesvertretung es annähme, also werden auch jene Grenzen desto richtiger gesteckt werden, je mehr die Volksabgeordneten ihre Schuldigkeit thun. Daß auch damit nicht allen Misgriffen und Vergewaltigungen von Seiten der Staatsbehörden vorgebeugt ist, wer wollte das leugnen? Aber meint man denn, die Behörden, die aus der „freien Schulgemeinde" hervorgehen, würden weniger fähig sein, Misgriffe und Thorheiten zu begehen? Irren ist menschlich — ja leider nicht nur das Irren, das Sündigen ist menschlich; ein Mensch aber ist der Ortsbürgermeister wie der Minister, der Schullehrer wie der Oberschulrath. Bei alledem können wir den Schleiermacherschen Satz (Erz. L. S. 256) vollkommen acceptiren, wornach das Verhältnis des Erziehungs- und Unterrichtswesens zur Staatsverwaltung immer das sein muß, daß der Staat die fortschreitende Entwicklung nicht hemme, sondern fördere; denn das ist ja überhaupt die richtige Stellung des Staats zu den einzelnen Lebensthätigkeiten im Volke, daß er ihnen freien Spielraum innerhalb der ihnen gebührenden Sphäre gewährt; der Staat docirt nicht und predigt nicht, er macht keine Entdeckungen und treibt selbst weder Kunst noch Wissenschaft: aber allen diesen Lebenskräften schafft er Raum und achtet nur darauf, daß nicht die eine in die Rechte der andern übergreife und dadurch die Gesundheit des ganzen Organismus störe. Positiv und unmittelbar wirkt er also, wie namentlich wiederum Schleiermacher hervorgehoben hat, nur dann ein, wenn es gilt, neue Impulse zu geben, und auch darin thut er sehr wohl daran, vorsichtig zu Werke zu gehen, also nicht neue Lehrfächer, neue Methoden zu octroyiren, die vielleicht irgend ein Wortführer den an der Spitze stehenden Personen plausibel gemacht hat, während erst geprüft werden sollte, ob wirklich eine Nothwendigkeit vorliegt, ob der Werth solcher Dinge nicht, wie so häufig, ein illusorischer, die ganze Sache eine ephemere ist. Aber aus diesen Möglichkeiten folgt immer nicht, daß der Staat besser vom Schulgebiete oder wenigstens von einem Theil desselben, also namentlich von der Volksschule ganz weggewiesen würde, sondern nur, daß die das Schulregiment führenden Männer der rechten Weisheit, Besonnenheit und Gewissenhaftigkeit bedürfen, um immer klar zu erkennen, wo sie einzugreifen, wo sie zuzuwarten,

wo sie das, was im Volke selber sich regt, was von intelligenten Köpfen innerhalb und außerhalb des Lehrstandes, von Männern, die ein Herz für die Sache haben, gewünscht oder angebahnt wird, frei gewähren zu lassen haben.

3. Wir haben bis hieher die Kirche absichtlich außer Betracht gelassen, da die Stellung der Schule zu ihr eine wesentlich andre ist, als zum Staat; was wir aber nach dieser Seite zu sagen haben, das hat nur Bezug auf die evangelische Kirche. Denn die katholische, die dem Staate keine Selbständigkeit als Rechtsstaat, sondern nur die Pflicht zuerkennt, mit seiner Macht das absolute (vorgeblich göttliche) Recht, das die Kirche beansprucht, zu unterstützen und zu vollziehen, und die ebensowenig der Familie das gebührende Recht gewährt (vide gemischte Ehen, Mortara-Geschichten u. dgl.) — stellt auch an die Schule, an die niederste wie an die höchste, solche Forderungen, die ein reines Verhältnis, das suum cuique, schlechthin unmöglich machen und entweder zu unaufhörlichem Streit oder nur zu zeitweiligem Compromiß führen, wobei entweder der eine Theil oder beide sich nicht befriedigt finden. Es ist auch in neueren Verhandlungen (wie in Bayern und Baden) die Herstellung des richtigen Verhältnisses zwischen Staat und Kirche, zwischen Schule und Kirche immer dadurch außerordentlich erschwert und die öffentliche Meinung verwirrt worden, daß man, wenn man Anklagen gegen ultramontane Anmaßungen erhob oder Besorgnisse vor Uebergriffen von dieser Seite kund gab, von „der Kirche" überhaupt redete und damit der ganz anders gearteten evangelischen Kirche Unrecht that. Da sich diese (wohl unterscheidend die freie, über alle Gläubigen in der Welt sich ideell erstreckende, aber darum äußerlich formlose Gemeinschaft von der als Rechtssubject mit bestimmten Ordnungen des gemeinsamen Lebens existirenden kirchlichen Genossenschaft) als Landeskirche realisirt (s. d. Art. Kirche, Bd. IV. S. 5 ff.), so ist sie eine innerhalb des Nationallebens, mithin innerhalb der Peripherie des Staats bestehende Corporation, welcher in der Form der Staatsanerkennung ein fester Kreis von Rechten zukommt, und die sich von andern auf demselben Boden bestehenden Corporationen dadurch unterscheidet, daß ihr Vereinszweck die Darstellung und Pflege des Christenthums auf Grund eines bestimmten, gemeinsamen Bekenntnisses ist, und daß sie möglicherweise alle Volksgenossen als ihre Mitglieder in sich faßt. Nun fragt es sich, ob sie auf Grund dieser ihrer Stellung, somit als wesentliches Moment der Staatsanerkennung auch gewiße Rechte in Betreff der Schule anzusprechen habe. Bis auf die neuere Zeit galt dies als unbestritten, als selbstverständlich; da im westfälischen Frieden jedem Reichsstande der Besitz seiner Schulen zugesichert ward, wie er im Normaljahr 1624 factisch bestanden hatte, so war damit zwar nicht die Kirche als die Inhaberin der Schule bezeichnet — denn der Reichsstand war ja niemand als der Fürst —, aber da die Schulen im Friedensinstrument von 1648 ganz in gleicher Linie mit Klöstern, Commenden, Kirchen, Stiftungen, Hospitälern aufgeführt werden, so ist klar, daß man sie als ein kirchliches Institut betrachtete, das mit der Confession unzertrennlich verbunden sei. Als kirchliche Institute im rechtlichen Sinn kann jetzt kein Sachkundiger die Schulen mehr in Anspruch nehmen; sind sie auch mit ursprünglich geistlichen Gütern gegründet worden, sind auch namentlich die deutschen Volksschulen in Wahrheit erst aus der Kirchenreform lebendig hervorgegangen, bilden auch die evangelischen Schulordnungen ursprünglich meist nur einen Theil der Kirchenordnungen: so waren es doch in Wirklichkeit die Fürsten und die Magistrate in den Städten, die die Schulen errichteten, und je mehr in der Folgezeit die Nothwendigkeit sich aufdrängte, auch in die Volksschule außer dem Katechismus und der Bibel und der hiezu erforderlichen Kunst des Lesens noch Rechnen und andre nützliche Dinge, also neben dem Idealen auch Reales aufzunehmen, um so weniger konnte die Schule der bloße Vorhof der Kirche sein. War für die Universitäten schon eigentlich mit der Reformation das Band, das sie zuvor an die Kirche gefesselt hatte, innerlich gelöst, wenn auch noch lange nachher alle Universitätslehrer aus allen Facultäten in lutherischen Landen die Concordienformel unterschreiben mußten, und bei den

üblichen Visitationen der Universitäten immer auch die Kirchenbehörden mitwirkten; haben sich ebenso, wenn auch langsamer, die Gymnasien von dem alten Verbande mit der Kirche losgemacht, und zwar nicht bloß (woran Lilie freilich nicht mit Unrecht erinnert, „die Emancipation der Schule von der Kirche", Kiel 1843. S. 105) weil so manche Theologen nur darum, weil sie mit der Theologie zerfallen waren, nun als philologische Lehrer an den Gelehrtenschulen ihr Unterkommen suchten, also umgekehrt manche philologische Lehrer eigentlich verunglückte Theologen waren, auch nicht bloß, weil solche Männer so zu verfahren liebten, als sollten auch ihre Schüler allesammt nichts anders als wieder Philologen vom Fache werden, sondern aus dem ganz objectiven Grunde, weil die Sprach- und Alterthumswissenschaft einen Umfang und eine Selbständigkeit und damit eine Dignität erlangt hatte, die es nicht mehr möglich machte, daß den Kirchenbehörden auch die im Dienste dieser Wissenschaften arbeitenden Anstalten untergeben blieben: so erwachte schließlich auch in den Führern der Volksschule die Lust, sich ebenfalls dem engen Zusammenhange mit der Kirche zu entziehen, und das um so mehr, als dieser Zusammenhang bekanntlich zum Theil durch das Küsteramt sich vermittelte, in welchem die Lehrer anfiengen eine unwürdige Bedientenstellung gegenüber den Geistlichen zu sehen, die auch ihre Lehrerwürde herabdrücke. Auf letztern Punct haben wir hier nicht einzugehen; seine Erledigung hängt außer der nun einmal verschiedenen Würdigung kirchlicher Dienstleistungen namentlich mit ökonomischen und finanziellen Fragen zusammen, sofern auf dem Lande meist die Lehrerbesoldung ursprünglich nichts anders war, als der Gehalt des Küsters, der also den Mann zugleich auch als Schullehrer ernährte. Die principiellen Gesichtspuncte aber, die wir noch hervorheben müßen, sind folgende:

a. Da in der Kirche das religiöse Gemeinleben der Nation seine reale Existenzform besitzt und darum auch die Organe der Kirche amtlich die Pfleger dieses religiösen Lebens in der Nation sind: so muß, was irgend innerhalb der Nation demselben Zwecke dient, was eine religiöse Wirksamkeit ausübt, im einheitlichen Zusammenhange mit der Kirche stehen, und das um so mehr, je mehr diese Wirksamkeit eine öffentliche, ins Ganze gehende ist. Daraus folgt, daß, da die Schule jedenfalls unter ihre Bildungszwecke und Bildungsmittel die Religion mitzählen wird, sie wenigstens von dieser Seite mit der Kirche zusammenhängen, sie als eine Specialanstalt dieser als der das Ganze umfassenden Lebensordnung unterstellt sein muß, insoweit sie für die Zwecke derselben, also im vorliegenden Falle für die christlich-religiöse Bildung mitbestimmt ist. Schon an diesem Punct aber stoßen wir auf schroffe Gegensätze.

α. Die am weitesten das Visier lüften, sagen gerade heraus: die Schule repräsentirt die Bildung; Religion aber gehört nicht nur nicht zur Bildung, sondern ist das Gegentheil davon, ist Bornirtheit, ist Aberglaube. Man lese z. B. das Sendschreiben von Hermann Tegow an Rothe (d. h. gegen diesen) über „die moderne Bildung und die christliche Kirche" (Hamburg 1865), wo u. a. (S. 13) mit dürren Worten gesagt ist: „Es bedarf der Religion für den Menschen nicht, weder um ihm eine menschenwürdige Lebensanschauung zu erschließen, noch um ihn zur Bildung eines sittlichen Gemeinwesens zu veranlassen." Wäre es erlaubt, mit Menschenseelen und Völkerwohlfahrt zu experimentiren, so sollte man einmal solch einem Weisheitspropheten einen District als Versuchsfeld anweisen; man würde bald gewar werden, welch eine Bestialität aus solchem in materialistisch-beschränkter sogenannter Wissenschaft wurzelnden Religionshasse erwächst. — Nicht ganz so weit gehen diejenigen vor, die ohne die Religion principiell anzugreifen, doch, so lange ihr nur noch einiger Raum auf dem Schullehrplan gelassen ist, unaufhörlich klagen, es werde viel zu viel Zeit auf Religion verwendet, während sie doch noch so viele nöthigeren Lehrfächer selbst für Volksschulen und Elementarclassen zu wünschen hätten. Und deshalb möchte man gerne den Zusammenhang mit der Kirche vollends aufheben, d. h. die Geistlichen ganz und gar aus

allen Schulen ausweisen, damit niemand mehr darnach fragen dürfte, ob denn überhaupt noch Religion und was für eine gelehrt werde. Daß die Eltern auch noch darnach fragen könnten, fürchtet man nicht; ein Vater, der sich solch eine Frage erlaubte, würde grob und höhnisch abgefertigt werden; vielleicht dieselben, welche das Familienrecht als Waffe gegen das Recht der Kirche vorhalten, würden, wenn die Familie selber sich als Theil der Kirche fühlte, von ihrem Rechte nichts mehr hören wollen. Weil es aber doch immer wieder Menschen giebt, die eine religionslose Erziehung für heidnisch, für ein Unding, ja für ein Unrecht gegen die künftigen Geschlechter halten, so sucht man ihnen dieselbe in Form von allerlei Präparaten besser beizubringen. Da giebt ein Hr. Wittstock einer seiner Scharteken den Titel: „über das Wesen und die Ziele der evangelischen Pädagogik" (Bleicherode 1864.) und belehrt uns (S. 12): „Christus wollte Menschen bilden; der große Menschenlehrer, wenn er heute unter uns weilte, würde sich unbedingt für die Humanitätsschule und alles, was mit dieser harmonirt, aussprechen; deshalb sind evangelische Pädagogik und rationelle Pädagogik identisch." Und wie trefflich man in diesem Lager das Evangelium versteht, das mag eine andere Stelle aus der anonymen Schrift: „Die Trennung der Schule von der Kirche", Wenigen-Jena 1865. S. 12, 24 uns sagen, wo es heißt: „Die Religion soll den Menschen zu dem machen, was er werden kann und soll... Man soll dem jugendlichen Herzen es einpflanzen, daß der Mensch es in seiner eigenen Hand habe, ein guter, lieber, tüchtiger Mensch zu werden und daß es nichts höheres, keine größere Seligkeit gebe, als ein guter und ganzer Mensch zu sein." Also die Religion soll den Menschen zu der Einsicht bringen, daß er keinen Gott, also auch keine Religion braucht. — Gegen dergleichen Declamationen haben wir einfach zu sagen: Wer noch ein Christ ist, der giebt sein Kind nicht Menschen preis, die das Beste, was es vom Elternhause mitgebracht, Glauben und Gewissen, Gottesfurcht und Gehorsam, in ihm geflissentlich zerstören oder doch verwahrlosen; würde das öffentliche Schulwesen eines Tages sich als religionslos proclamiren, so bliebe dem christlichen Volke nichts übrig, als aus eignen Mitteln, zunächst durch Privatschulen, besser für seine Jugend zu sorgen.

β. Doch man entgegnet uns: so schlimm ists gar nicht gemeint, wir wollen der Jugend ihr Christenthum nicht nehmen, es paßt nur nicht in die Schule herein. Die einen wollen deshalb schlechthin gar nichts irgend auf Religion bezügliches in der Schule, d. h. in allen Gattungen öffentlicher Schulen dulden (mit Ausschluß natürlich der Universitäten, denen vorerst noch theologische Facultäten verbleiben). Als Muster davon gilt bekanntlich Holland; wir verweisen aber auf das hierüber in Bd. III, S. 581—583 beigebrachte*) und fügen nur bei, daß es gar nicht möglich ist, das religiöse Element ganz ferne zu halten, d. h. daß namentlich der Lehrer der Geschichte seinen eignen religiösen Standpunct (oder auch Nicht-Standpunct) gar nicht verleugnen kann; wird doch (s. a. a. O. S. 562) biblische Geschichte auch in den holländischen Lehrerseminarien vorgetragen: wie kann man aber biblische Geschichte ohne bestimmte

*) Eine neuere Schrift: „Die religionslose Schule der Niederlande und ihre Früchte," von F. W. S. Schwarz, Berlin 1868 läßt in die dortigen Zustände einen Blick thun, der wahrlich keine Lust zum Nachmachen erwecken kann. Man sieht, wie nur die Anmaßung der Juden und die unglaubliche Nachgiebigkeit und Gleichgültigkeit der Parteien zu dem Gesetz von 1857 geführt hat, infolge dessen z. B. im Geschichtsunterricht zwar der Name Jesus, nicht aber der Name Christus vorkommen darf, und ebenso in der Geschichte des eignen Vaterlandes die religiösen Motive des Kampfes gegen Spanien nicht erwähnt werden dürfen, so daß die alten Helden und Märtyrer ihren Enkeln als Revolutionäre erscheinen müßen! Die kirchlich Gesinnten haben wohl das Mittel ergriffen, das ihnen allein noch übrig blieb, nämlich Privatschulen zu errichten: allein obige Schrift giebt Belege dafür, wie man es versteht, diese auf jede Weise zu chikaniren. Spricht ein Lehrer, der noch ein evangelischer Christ ist, gelegentlich eine christliche Ueberzeugung aus, flugs klagt ein Rabbiner ihn an und er erhält Verweise oder seine Entlassung. Das ist die Moral der confessionslosen Schule.

Begriffe von Religion und Offenbarung, von Prophetie und Christenthum vortragen? Und wenn nun der Lehrer, weil er ja an kein religiöses Bekenntnis gebunden ist, als Jude über die Geschichte Jesu und der Apostel, als Katholik über die Reformation, über die Bartholomäusnacht und den dreißigjährigen Krieg berichtet und urtheilt, welche Confusion wird er anrichten, wenn von seinen Schülern auch nur ein Theil von Haus aus gut evangelisch unterwiesen ist? Er soll wohl, so sagt ein Gesetz, die religiösen Gefühle seiner Schüler nicht verletzen; aber dann muß mit der Religion auch die Geschichte gestrichen werden und selbst damit ist noch keine Sicherheit gegeben (s. auch d. Art. Communal- und Confessionsschulen). Die Frage, ob, wenn sich die Schule aller und jeder religiösen Elemente entledigt, dann Haus und Kirche genug Kräfte aufzuwenden hätten, um auch in großen und größten Stadtgemeinden die gesammte religiöse Erziehung und Unterweisung selbst zu bewerkstelligen, wollen wir nicht erörtern; denn wo jener Fall eintritt, da muß schlechterdings gesorgt, es müßen die Mittel und das nöthige Personal dafür beschafft werden; nur das sei bemerkt, daß die Sache so gar leicht nicht zu bewerkstelligen ist, wie es z. B. in der Schrift „Die Uebertragung des Religionsunterrichts an die Kirche" von E. Sulze (Göttingen 1867) hingestellt wird. Nicht nur ist es gar nicht so unzweifelhaft, wie derselbe meint, daß „unsre Prediger, wo die Gemeinden nicht übermäßig gewachsen sind, Zeit genug haben", um, wie er sagt, in 12 wöchentlichen Stunden die ganze Gemeindejugend zu unterrichten, wobei gerade die großen Gemeinden ganz unberücksichtigt blieben, — sondern auch, da die Schule die dadurch für sie wegfallenden Stunden nicht freigeben, sondern mit „zeitgemäßen" Fächern, z. B. Botanik, Chemie, Verfassungskunde, Turnen u. s. w. besetzen würde, so hätte der Prediger seine liebe Noth, bis er die Stunden gewonnen hätte, in welchen ihm die Kinder zur Verfügung stehen; wer in einer mäßig großen Stadt den Confirmandenunterricht zu geben hat, weiß ein Lied davon zu singen, wie schwer es hält, dazu die geeigneten Stunden frei zu bekommen und wie oft, wenn er endlich nach den Schulstunden die Kinder beisammen hat, sie von dem ewigen Schulsitzen völlig abgespannt und lernmüde sind. Schöne Ideen, wie sie in obiger Schrift und ähnlichen entwickelt werden, sind wohlfeil; „eng ist die Welt und das Gehirn ist weit, leicht bei einander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen!" — Eine zweite Fraction bilden diejenigen, die nicht die Religion, sondern nur die Confession aus der Schule fortweisen, so freilich, daß auch das Judenthum unter die Kategorie der Confessionen befaßt, also für die Schule eine Allerweltsreligion gefordert wird, in welcher mit Protestanten und Katholiken nicht nur Juden, sondern auch Parsis und Moslemin, Chinesen und Japanesen gleichmäßig könnten unterrichtet und erbaut werden. Dazu würde also etwa die Einrichtung passen, die, wie wir in J. B. Meyers „Religionsbekenntnis und Schule" (Berlin 1863) S. 164 lesen, in einer Hamburger „Freien-Gemeinde-Schule" zu finden ist, wornach nicht Religion, wohl aber Religionsgeschichte gelehrt wird, in der Meinung, daß dadurch die Schüler „in religiösen Angelegenheiten sowohl zu selbständigen Menschen werden, als auch das rechte Interesse dafür gewinnen sollen". Das heißt aber, sit venia verbo, das Pferd am Schwanz aufzäumen; denn Religionsgeschichte lernt nur der wirklich verstehen, der eine selbständige religiöse Ueberzeugung schon mitbringt; fehlt diese noch (und das wird ja eben vorausgesetzt, daß sie noch fehle), und tractirt der Lehrer, was in solchen Kreisen wohl das wahrscheinlichste ist, die Religionsgeschichte, wie einst Gesenius die Dogmengeschichte tractirt haben soll, nämlich als Geschichte der menschlichen Narrheit, dann wird der Schüler voraussichtlich von allen ihm gleichsam zur Wahl vorgeführten Religionen gar keine wählen. Eine andre, nicht historische, sondern rationelle Methode zu gleichem Zweck wäre diese, daß die Schule nur das lehrt, was die allgemeine Vernunft über Gott, Tugend und Unsterblichkeit zu erkennen giebt, während alles weitere dann je nach dem Belieben der Eltern von den Geistlichen der besondern Kirchen hinzugefügt werden möge. Diese, der Oberflächlichkeit gar sehr einleuchtende Idee ist be-

kanntlich seit Basedow zum öftern angepriesen und zu verwirklichen unternommen worden; doch genießt nur ein einziges Land, Nassau, den Ruhm, dieselbe einmal zum Inhalt eines Schulgesetzes gemacht zu haben (wie Meyer a. a. O. S. 80 berichtet). Es kann aber nicht übersehen werden, daß, was auf solcher Grundlage als „allgemeiner Religionsunterricht" dargeboten wurde (denn diese Einrichtung hat auch dort nur von 1817 bis 1846 gedauert, s. d. Art. Nassau, Bd. V. S. 31), unsern heutigen Fortschrittsmännern (vide den oben citirten Tegow) noch viel zu confessionell und positiv wäre, wie sich andrerseits die Kirchen mit solch einer Theilung niemals können abfinden lassen. So weit sollte man doch endlich einmal gekommen sein, daß, wer überhaupt in diesen Dingen mitsprechen will, jenen unmöglichen Gedanken nicht wieder vorbrächte; wie die Confessionen keineswegs nur im Buchstaben des Dogmas oder in gleichgültigen Nebenpuncten, sondern in der ganzen Lebensanschauung, auch in der sittlichen Grundauffassung alles menschlichen und göttlichen einander gegenüberstehen, so giebt es auch nicht eine einzige Religionslehre, die nicht irgendwie confessionell bestimmt wäre, und die nicht, wenn sie mit geflissentlicher Abstreifung alles confessionellen in abstracter Kahlheit vorgetragen würde, sofort auch für die eine Confession wie für die andere allen Werth verlöre. Man mag das bedauern, man mag die Ursache solcher schroffen, durchgreifenden Gegensätze am rechten oder unrechten Orte suchen, die Thatsache bringt man nicht hinweg, am allerwenigsten durch alberne Declamationen. Sehr merkwürdig ist in dieser Hinsicht die Art und Weise, wie man in England, um nur überhaupt dem Volke die Wohlthat des Schulunterrichts gewähren zu können, den vielerlei Dissidenten zu lieb einen allgemeinen Religionsunterricht vom confessionellen zu trennen versucht hat. (Vgl. Ernst Wagner, das Volksschulwesen in England und seine neueste Entwicklung, Stuttg. 1864. S. 14, 166.) Lancaster schloß (er war Quäker) von seinen Schulen alle Katechismen und Confessionsschriften aus, deren sich dann je nach dem Willen der Eltern die betreffenden Geistlichen bedienen mochten; dagegen las er mit seinen Schülern bloß die Bibel und gab nur solche Erklärungen dazu, die sich von jeder Berührung confessioneller Lehrpuncte fern hielten. Dieses Verfahren wird auch in den sog. britischen Schulen nachgeahmt, die, außer Zusammenhang mit der bischöflichen Kirche stehend, Kinder von allen möglichen Dissenters aufnehmen. Hier läge uns also ein thatsächlicher Beweis vor, daß jene Trennung doch ausführbar sei. Allein man muß schon den Umstand im Auge behalten, daß die verschiedenen Parteien in England in ihrer gemeinsamen Ehrfurcht vor der Bibel einen Einigungspunct haben, der den deutschen Religions- (und Nicht-Religions-) Parteien notorisch abgeht. Aber in England selbst hat dieses Arrangement keineswegs einen glänzenden Erfolg gehabt, wie schon aus den von Wagner mitgetheilten Ziffern hervorgeht, nach welchen die Schüler in jenen „britischen Schulen" von der Gesammtzahl der überhaupt zu einer Schule gehenden Kindern nur 14,4 Procent betragen. Die Unitarier beschweren sich, daß auch bei jenem Bibellesen viel zu viel erklärt, d. h. nach einer ihnen unangenehmen Theologie erklärt werde; das wird aber immer unvermeidlich sein, sobald nur irgend eine Erklärung beigefügt wird. In Deutschland aber — würde denn hier der Katholik dulden, daß sein Kind die lutherische Bibel auch nur mitlesen sollte? Oder welche Erklärung alttestamentlicher Abschnitte, die ein christlicher Lehrer giebt, würde sich der Jude gefallen lassen? Und ists denn nicht in erster Linie gerade das Bibellesen, das Sprüchelernen, was unsre Humanitarier stets bekämpfen?

γ. Aber noch andere Stimmen mischen sich in den Chor der Emancipatoren, die die Schule von allem Gebundensein an die Kirche frei wissen wollen. Auch solche, die nichts weniger als religionslos sein wollen, die sich vielmehr zum Christenthum bekennen, weisen doch darauf hin, daß aus der Christlichkeit der Schule mit nichten auch folge, daß die Geistlichen in der Schule etwas zu sagen haben sollen. Es kann etwa folgendermaßen argumentirt werden. In soweit die Schule Religionsunterricht und Religionsübung (Schulandacht) in sich faßt, hängt sie zwar unstreitig mit der Kirche,

mit dem religiösen Gemeinleben der Nation zusammen und soll diesen Zusammenhang bewahren. Nun aber ist die evangelische Kirche keine Geistlichkeitskirche, sondern eine Gemeindekirche, in welcher jedes Mitglied selbständig und selbstthätig zum Ganzen mitwirkt. Wenn die Eltern das Kind christlich erziehen, so geschieht schon dies nicht außer, sondern innerhalb der Kirche, die Eltern sind ja Kirchengenossen, in ihrer Person ists die Kirche, welche erzieht. Sind nun nicht auch die christlichen Lehrer ebenso selbständige Glieder der Kirche? arbeiten sie nicht im Dienste der Religion als Organe der Kirche? wozu also stellt man neben den Schullehrer auch in der Schule noch den Pfarrer? Wir können etwa mit folgender Vergleichung antworten. Das ganze Volk hat ein gemeinsames Interesse an der öffentlichen und privaten Gesundheitspflege; und so werden auch die Lehrer dafür sorgen, daß die Kinder frische Luft genießen, daß sie nicht im blendenden Sonnenlicht lesen und schreiben u. s. f. Und dennoch hält es kein Vernünftiger für überflüssig, für eine Beeinträchtigung der Selbständigkeit der Lehrer, daß von Zeit zu Zeit ein Medicinalbeamter persönlich nachsieht, ob in obiger Hinsicht alles in Ordnung ist. Warum das? Erstlich weil die gemeinsame Vernunft und das gemeinsame Gesundheitsinteresse doch keineswegs so gleichmäßig in allen Individuen, — mit Verlaub zu reden, auch nicht gleichmäßig in allen Lehrern an allen Orten und Enden repräsentirt ist, daß nicht ein Nachsehen, eine Aufsicht um des allgemeinen Besten willen zweckmäßig wäre, die ja auch nur demjenigen unbequem ist, der seine Schuldigkeit nicht thut; und zweitens weil der Mediciner in diesem Puncte der Sachverständige, der Mann vom Fach ist, der auch da, wo man des besten Willens ist, doch hin und wieder im Falle sein wird, einen guten Rath, einen nöthigen Impuls zu geben. Nun, was die Mediciner und Medicinalbehörden für des Volkes leibliche Gesundheit sind, das sind die Geistlichen und die Kirchenbehörden für des Volkes Religion; die Folgerung mag der Leser selbst ziehen. Uebrigens machen sich schon auch Spuren davon bemerklich, daß man die Unabhängigkeit, die absolute Selbstherrlichkeit und Selbstgenugsamkeit des Lehrerpersonals nicht bloß dem Stande der Geistlichen gegenüber behaupten will, sondern auch gegen die gesammte Kirche. Als verlautete, daß aus Laien und Geistlichen eine Landessynode in Württemberg gebildet und dieser die Bestimmung über die Religionslehrbücher in den Schulen zuerkannt werden soll, was sich ganz von selber versteht, da hat sich der Fanatismus alsbald erhoben, um zu erklären, das sei nicht Sache der Synode, sondern der Lehrer. Also wenn eines Tags die Wortführer der Schule übereinkämen, einen schlechten Katechismus oder ein schlechtes Gesangbuch oder eine schlechte biblische Geschichte je nach dem Zeitgeschmack einzuführen, so sollte die in der Synode durch ihre Abgeordneten vertretene Landeskirche, die damit ihre eigne Zukunft bedroht sähe, in Demuth alles das sich gefallen lassen, als ob von Religion und Bibel und Bekenntnis und von der hierauf bezüglichen Kunst des Unterweisens und der Seelenführung niemand etwas verstünde, als die Schullehrer? Difficile est satiram non scribere. Das sind ja eben die echten Demokraten, die zuerst im Namen des Volkes, der Gemeinden, der Familien gegen alle Bevormundung donnern, schließlich aber, wenn wirklich das Volk, die Gemeinden, die Familien auf gesetzlichen Wegen ihren Willen aussprechen, dann rundweg erklären: Wir und nur wir sind das Volk. — Doch noch eines ist übrig, bevor wir einen Schritt weiter gehen. Wir haben oben die Geistlichen als die in Sachen der Religion Sachverständigen bezeichnet und erinnern uns nur, daß Sectirer, die ihre Weisheit direct vom Himmel beziehen und darum alle wissenschaftliche Bildung hassen und verachten, ihnen jenes Prädicat streitig machen. Da hält aber Hr. Seminardirector Lüben in Bremen einen Vortrag „über den Einfluß der Geistlichen in ihrer amtlichen Stellung zur Schule“ (Bremen 1867), worin er seinem Publicum darthut, daß die Geistlichen vom Religionsunterricht nichts verstehen. „Der Religionsunterricht müße ebensogut, wie jeder andere Unterricht nach allgemeinen, aus der Geistesbeschaffenheit des Kindes sich ergebenden Grundsätzen der Methodik behandelt werden“ (S. 25); „der Pädagog

müße Psycholog von Fach sein und große Fertigkeit in psychologischen Beobachtungen erlangt haben" — die Theologie aber, das ist Hrn. Lübens Ansicht, vernagelt jedem den Kopf so vollständig, daß der Theolog schlechthin unfähig ist, etwas von Psychologie, von der Geistesbeschaffenheit des Kindes, von den daraus sich ergebenden Grundsätzen der Methodik zu begreifen. Daß Niemeyer, daß Schwarz, daß Schleiermacher Theologen waren, kommt natürlich solch souveränem Urtheil ex cathedra gegenüber nicht in Betracht. Und was ist der Beweis für jene Anklage? S. 17 wissen die Theologen nichts davon, daß sich Gott auch in der Natur, der Vernunft und im Gewissen offenbare, sie wissen nur von der Bibel, und „bei solcher Anschauung können sie kein Wort, keinen Satz, keine Erzählung der Bibel für den Religionsunterricht fallen lassen"; „zwischen dem alten und neuen Testament wird so gut wie gar kein Unterschied gemacht" u. s. f. Das ist bare Unwahrheit. Wären wir Theologen wirklich solch jämmerliche Gesellen, machten wir wirklich von der Bibel solch einen unwissenschaftlichen Gebrauch, wie uns Hr. Lüben Schuld giebt, dann dürfte man uns nicht nur nicht mehr als Schulinspectoren dulden, sondern man müßte uns auch das Predigen und die Seelsorge abnehmen, ja man müßte alle theologischen Facultäten cassiren. — Sehr bezeichnend für die jetzt so häufige Unfähigkeit oder Ungeneigtheit, diese Verhältnisse wahr und gerecht aufzufassen, ist der betreffende Abschnitt in dem „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre" von F. Dittes, S. 185. „Nur in äußerst seltenen Fällen möchte zwischen dem Lehrer und dem Geistlichen, wenn sie sich in den (Religions-) Schulunterricht theilen, eine innere Harmonie stattfinden ... Der Lehrer ist Pädagog und der Pfarrer Theolog. Zwischen der auf Anthropologie gegründeten Pädagogik und der auf kirchlichen Satzungen beruhenden Theologie bestehen sehr wesentliche Differenzen. Es kann ein bekenntnistreuer und eifriger Pfarrer mit einem pädagogisch gebildeten und gewissenhaften Lehrer nicht zusammenarbeiten, ohne daß sie einander gegenseitig befehden." Gesetzt, der Pfarrer wird demzufolge von der Schule ausgeschlossen: wie kann er hernach die Kinder auch nur noch confirmiren? wie kann aus einer in so entgegengesetzter Richtung geschulten Jugend eine Gemeinde erwachsen? Entweder wird sie dann niemals ein Theil der christlichen Kirche — oder weiß der Pfarrer dennoch in seinen Confirmanden und Zuhörern religiöses Leben nach der Weise und auf Grund des kirchlichen Bekenntnisses zu wecken, dann muß ja der in der Schule empfangene Unterricht den reifgewordenen Schülern als falsch, als irreligiös erscheinen. Wäre also die Behauptung thatsächlich richtig, dann wäre der Bruch zwischen Kirche und Schule schon ein unheilbarer und es würden sich Consequenzen daraus ergeben, an die wenigstens in obiger Diatribe nicht gedacht scheint. Aber schon die hier aufgestellte Antithese ist eine falsche. Die Theologie beruhe auf kirchlichen Satzungen, die Pädagogik auf Anthropologie. Meint man doch, die Urheber dieser „kirchlichen Satzungen" seien kenntnislose, unwissenschaftliche, ungebildete Menschen gewesen, die nach Laune oder unklaren Ideen, nach dem Grundsatze: stat pro ratione voluntas, oder nach dem noch schlimmern: credo quia absurdum est, kirchliche Lehrsätze aufgestellt und bei Strafe der ewigen Verdammnis zu glauben befohlen hätten. Männer aber, wie Augustin, wie Luther und Melanchthon haben von Anthropologie und Psychologie denn doch auch etwas, ja um ein gut Theil mehr verstanden, haben in des Menschen Herz und Leben tiefere Blicke gethan, als manche von denen, die sich auf ihre von irgend einem Dritten entlehnte anthropologische Weisheit ein Namhaftes einbilden. Aus ihrem eignen Wissen und Gewissen haben die Väter der Kirche ihre Lehren geschöpft; und so ist es auch eine durchaus falsche Behauptung, daß alle Theologie ein bloßes Wiederkäuen und Einprägen traditioneller Satzung sei. In jedem echten Theologen geht das religiöse Bewußtsein, wie es an die Schrift sich knüpft und von der Kirche gepflegt wird, durch das Feuer des wissenschaftlichen Denkens hindurch; alle Theologie ist Vermittlung des Denkens und Glaubens; sie erkennt nur das als religiöse Wahrheit an, was sie auch wissenschaftlich rechtfertigen kann, was vor der Kritik des denkenden Geistes Bestand

hat; thäte sie das nicht, so wäre sie gar nicht Wissenschaft. Und daß von da aus auch die Praxis christlicher Unterweisung, die Katechese sich stets neu belebt, davon müßte ein genauerer Blick in den dermaligen Stand kirchlicher Katechetik unzweifelhaft überzeugen, wofern man sich überzeugen lassen wollte. Einstweilen aber ist es, soviel wir sehen, noch die allgemeine Meinung, daß die Ueberwachung und Leitung des Religiösen in der Schule Namens der Kirche den amtlichen Organen der Kirche gebühre; auch die neueren und neuesten Schulgesetzgebungen (s. die näheren Angaben in Richters Kirchenrecht, 6. Auflage, besorgt von Dove, Leipzig 1867. S. 917, 918) sagen fast gleichlautend: „den Religionsunterricht übernehmen und besorgen die Kirchen für ihre Angehörigen," unbeschadet der einheitlichen Leitung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten.

b. Also „unbeschadet der einheitlichen Leitung" des gesammten Schulwesens. Diese Clausel ruft die weitere Frage hervor: wie denn nun beides, diese einheitliche, nach allen Gesetzgebungen wie nach unserer obigen Ausführung dem Staate zustehende Centralleitung mit jenem Rechte der Kirche organisch zu verbinden, wie beides gegen einander abzugrenzen sei, daß die Interessen des Staates, und mit ihm der Gemeinden und Familien von der Kirche wirklich und aufrichtig „unbeschadet" bleiben. Wir erlauben uns zunächst beispielsweise den Modus anzugeben, nach welchem diese Frage in Württemberg in Bezug auf die gelehrten Schulen gelöst ist, indem nämlich der Oberstudienbehörde immer ein Mitglied der Oberkirchenbehörde beigegeben ist, das verpflichtet und berechtigt ist, die religiösen Interessen warzunehmen; indem ebenso den von jener Studienbehörde vorzunehmenden Visitationen der Gymnasien, Latein- und Realschulen der am Orte befindliche Decan (Superintendent) ex officio anzuwohnen hat, um sich zu überzeugen, ob der Religionsunterricht in befriedigender Weise gegeben wird, und um etwaige Desiderien an die Oberkirchenbehörde zu bringen; und indem endlich an den größeren Lehranstalten nach Bedarf Theologen als Religionslehrer und Seelsorger mit Sitz und Stimme im Lehrercollegium angestellt sind. Anders aber steht die Sache in Württemberg allerdings in Bezug auf die Volksschulen. Für sie ist die Oberkirchenbehörde auch zugleich die Oberschulbehörde; als Bezirksinspectoren sind zwar nicht mehr die Decane als solche eingesetzt, aber auch wo die Schulinspection von der kirchlichen Bezirksaufsicht getrennt ist, sind es doch immer nur Geistliche, denen jene übertragen wird, und im Ortsschulrath hat der Geistliche immer das Präsidium und die innere Leitung; die regelmäßigen Schulbesuche und Schulprüfungen hat er persönlich vorzunehmen, über Einhaltung des Lehrplans zu wachen, den der unter einem Oberlehrer stehende Lehrerconvent vorschlägt und die Oberschulbehörde genehmigt, auch die Aufnahme und Classificirung der Kinder mit dem Lehrer zu leiten. Damit ist also nicht bloß der religiöse Theil des Schullebens unter kirchliche Leitung und Aufsicht gestellt, sondern auch, wenn gleich unter mancherlei ganz zweckmäßigen Beschränkungen, die dem Pfarrer nur erwünscht sein können, die Schule im ganzen und nach allen Theilen. Einstweilen also hat das verworrene Geschrei, dessen Sinn freilich klar genug ist, es haben die Behauptungen: die Volksschule brauche gar keine Aufsicht, oder es seien wenigstens die Pastoren und Superintendenten gerade die unfähigsten Leute dazu, oder es sei wenigstens des Lehrstandes unwürdig, daß nicht Lehrer die Lehrer beaufsichtigen, — noch weit nicht überall die gewünschte praktische Wirkung gehabt, wie ja selbst die Frankfurter Grundrechte v. J. 1849 die Geistlichen nicht principiell von der Betrauung mit dem Schulaufsichtsamt auszuschließen wagten. Auch das Vorgeben, die Volksschule repräsentire so gut wie das Gymnasium und die Realschule eine eigene Wissenschaft, von welcher der Theolog, in einer ganz anderen Wissenschaft geschult, nichts verstehe, hat bei vernünftigen und parteilosen Leuten nicht verfangen; daß die Schulmethodik und Erziehungslehre, daß die Elemente des Rechnens, der Sprache, der Geschichte, Geographie und Naturkunde Fächer des Wissens seien, die der Theolog nicht zu bewältigen vermöge, das sind Aeußerungen, die wenig Ver-

nunft aber viel Eitelkeit verrathen. Aber die Frage ist, wie dieses ausgedehntere Eingreifen der Kirche in die Volksschule, wie es in Deutschland doch meist noch gesetzlich besteht, mit dem von uns vollkommen anerkannten Grundsatz im Einklang stehe, daß dem Staat die Fürsorge für die gesammte Volksbildung zukomme? Das Richtige hierüber ist in Richters Kirchenrecht S. 917 bündig gesagt. „Die Auslieferung des Volksunterrichtswesens an die Kirche" (wie der Jesuitismus dieselbe verlangt und unter dem gleißnerischen Titel „Unterrichtsfreiheit" zu gewinnen strebt) „ist ein Verzicht auf eine der edelsten Pflichten, die dem Staat obliegen. Wohl aber soll sich der Staat erinnern, daß die Kirche ihm vieles zu bringen vermag, was er sich selbst nicht gewähren kann. Er handelt mithin gut und recht, wenn er die Organe der Kirche nicht bloß bei der Leitung des Religionsunterrichts und der Bestellung der Religionslehrer, sondern bei der Verwaltung des Unterrichtswesens überhaupt würdig betheiligt." Also das ist der Punct, auf den es ankommt: die Kirche trägt eine Fülle geistiger Kräfte in sich, die der Staat zum Dienste des Schulwesens benützt und verwendet, wie er es auch in anderen Dingen, z. B. in Ehesachen, beim Eide, in der Armenpflege u. s. f. nöthig und ersprießlich findet, die Fähigkeit der Kirche zur sittlichen Beurtheilung von Menschen und Dingen und zur sittlichen Einwirkung auf sie zu benützen; sich aber dazu verwenden zu lassen, ist die Kirche mit Freuden bereit, weil alles, was an einem Volke, an Jungen und Alten Gutes gethan wird, auch den Zwecken des Reiches Gottes entspricht. Jene Fähigkeiten der Kirche (die facultates ecclesiae, von denen Luther in den schmalkaldischen Artikeln in ähnlichem Sinne redet) sind gegeben erstens in der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung, die theils als Vorbedingung, theils als Begleitung und Ergänzung der theologisch-wissenschaftlichen Bildung den amtlichen Organen der Kirche zukommt, und zweitens in der seelsorgerlichen Stellung, die der Geistliche innerlich und äußerlich, d. h. durch seine Gesinnung, sein persönliches tiefes Interesse für alle und jede Gemeindeglieder, und andererseits durch seine amtliche Befugnis, öffentlich und privatim zu mahnen, zu warnen, ins Gewissen zu reden, vor allen andern einnimmt. Auf die erste dieser Qualitäten müßten die Theologen nur dann verzichten, wenn entweder Theologie so viel wäre als Scholastik, was sie zwar in Jesuitencollegien heute noch ist und leider auch in manchen protestantischen Hörsälen, Lehrbüchern und Commentaren zu sein nicht aufhören will, was aber eben die echte theologische Wissenschaft, die wahrheitsgemäße Vermittlung zwischen Denken und Glauben, Wissen und Glauben niemals ist; oder wenn wissenschaftliches Denken so viel wäre als materialistische und atheistische Gesinnung in theoretische Behauptungen umsetzen, die allesammt nur dadurch möglich sind, daß man dem Denken willkürlich an einem gewißen Puncte Halt gebietet. So lange aber noch wahre, gesunde Theologie nicht verstummt, so lange giebt sie ihren Jüngern auch einen weiten Blick und ein offenes Herz für alles wahre und alles gute; möge man einmal nachfragen, ob es unter Juristen und Medicinern, unter Philologen und Naturforschern so viele Männer giebt, die sich außer ihrer Fachwissenschaft mit anderen Studien, Geschichte, Mathematik, Philosophie, Musik, Landwirthschaft u. s. w. so einläßlich beschäftigen, wie es dergleichen unter den Theologen giebt. Ueberdies stehen sie als Katecheten der Schule näher, als irgend jemand, und auf das Studium der Pädagogik führt sie in der Ethik wie in der Pastorallehre das theologische Studium selber mit Nothwendigkeit hin, wie nicht minder Psychologie eine in den philosophischen wie in den theologischen Lehrgegenständen mitenthaltene Wissenschaft ist. Woher käme es denn, daß allenthalben junge Theologen als Hauslehrer gesucht werden? Das alles sind Thatsachen, die durch die üblichen Schmähungen auf den geistlichen Stand nicht beseitigt werden. Dazu kommt aber das zweite. Hat wohl durchschnittlich der weltliche Beamte für die Gemeinden, für die Familien, für die einzelnen Gemeindegenossen das warme, persönliche Interesse, das der Geistliche als Seelsorger im Herzen trägt? Sind ihm nicht insbesondere die Kinder seiner Gemeinde, seine jetzigen oder künftigen Confirmanden, die

Kinder seiner Beichtkinder, doch wahrlich etwas ganz anderes, als etwa dem Dorfschulzen die Dorfjugend oder auch einem Oberbürgermeister oder Justizbeamten die Stadtjugend ist und sein kann? Und hat er nicht schon als Prediger der Gemeinde auch ihre Erziehungspflichten stets in Erinnerung zu bringen, derer die verwahrlost werden, als Seelsorger sich anzunehmen, Vätern und Müttern guten Rath, Trost oder Ermahnung zu geben? Wenn Dörpfeld die Familie so vorzugsweise für die Schule interessiren will, gut: aber wer von allen Beamten, selbst den Lehrer an der Schule nicht ausgenommen, steht der Familie schon amtshalber näher, als der Pastor? Im J. 1803 hat eine kurfürstlich bayerische Verordnung den Geistlichen gesagt, sie würden einen Verrath an der guten Sache begehen, wenn sie sich der künftigen Mitwirkung in den Schulen weigerten; und wir sagen: der Staat würde eine namenlose Thorheit begehen, wenn er die Mitwirkung dieser Kräfte verschmähte. Er darf ja nicht fürchten, daß die evangelische Kirche darauf ausgehe, Seelen zu fangen und des Staates Recht irgendwie zu beeinträchtigen; die Diener der Kirche lassen sich gern solchen Auftrag des Staates sammt der ihnen diesfalls gegen den Staat obliegenden Verantwortlichkeit auferlegen: er schließt sich so ganz natürlich mit dem zusammen, was ihnen als Dienern der Kirche obliegt. Damit ist aber ja nicht aus-, sondern eingeschlossen, daß der Theolog, um diesem in seine Bildung und Berufstreue gesetzten Vertrauen zu entsprechen, sich auch speciell mit wissenschaftlicher Pädagogik vorbereitend beschäftigen und sich die Lehrkunst wie die Kunst der Schulleitung praktisch aneignen muß. Es dürfen daher Vorlesungen an der Universität über dieses Fach nicht fehlen; ob schon der Student zugleich Schulen zu besuchen angehalten werden soll, das hängt von vielen speciellen Verhältnissen ab, die nicht überall dieselben sind; ein gewissenhafter Schulinspector würde sich (um nur dies zu erwähnen) schönstens dafür bedanken, daß jeden Tag eine Partie Studenten in die Lehrstunden dränge, um passiv oder activ zu assistiren. Besser ist jedenfalls die preußische Einrichtung, wonach der Theolog nach Absolvirung der Universität eine Zeitlang ein Schullehrerseminar besuchen muß; aber wo das Vicariatsinstitut besteht, ist durch dieses die beste Zeit und Gelegenheit gegeben, um, durch die Vorlesung an der Universität orientirt, nun den praktischen Dienst gründlich zu erlernen.

Solcher organische Zusammenschluß der Wirksamkeit in der Volksschule mit der Wirksamkeit in Kirche und Seelsorge vollzieht sich aber desto naturgemäßer, je directer auch das wahre Wesen, die Bestimmung der Volksschule gerade im Unterschiede von den übrigen höheren Lehranstalten der Kirche zugekehrt ist. Um dem Art. Volksschule nicht vorzugreifen, beschränken wir uns zum Schluß auf folgende Bemerkungen. Wenn, wie oben erwähnt, tiefer blickende Pädagogen auch für die Real- und Gelehrtenschule sich dagegen wehren, daß ihr nicht statt der allgemeinen, humanen Bildung eine specielle Berufsbildung zum Zweck gesetzt werde: so muß gegen solche falsche Zwecksetzung am allermeisten in Betreff der Volksschule protestirt werden. Die Neigung dazu macht sich leider nur allzusehr bemerklich; man ist auf die sublime Idee verfallen, daß die Volksschule, oder noch näher die Landschule ebenso den künftigen Bauer auf seinen Beruf vorzubereiten und einzuschulen habe, wie die Gelehrtenschule den künftigen Theologen oder Juristen, wie die Realschule den Gewerbsmann. (Eine Forderung dieser Art, wenn auch in Phrasennebel verhüllt, hat eines Tags ein landwirthschaftlicher Verein an eine höhere Stelle eingereicht; treffende Antwort darauf hat W. Barth gegeben in der Schrift: „Die landwirthschaftlichen und realistischen Anforderungen an die Volksschule" Ulm, 1864.) Der oben genannte Pastor Licent. Sulze hat a. a. O. S. 37 etwas höher gegriffen; er sagt: wie die Religion der Inhalt der Kirche ist, so muß der Patriotismus der Inhalt der Schule sein. Das ist freilich keine specielle Berufsart, aber sollte ein Licentiat der Theologie nicht wissen, daß der Patriotismus nur eine einzelne Tugend ist, die den Menschen wahrlich noch lange nicht zum Menschen macht? Und welch ein abgeschmacktes Princip wäre es, alle Lehrfächer, auch Schreiben und

Rechnen, lediglich als Mittel zur Erzeugung des Patriotismus zu behandeln!! Die Volksschule soll und muß vielmehr auch dem niedersten und ärmsten Volksgenossen diejenigen idealen Güter aneignen, die ihm seine Menschenwürde verleihen und bewahren, die ihn später im Berufsleben geistig emporheben und aufrecht halten, damit er nicht ein Sclave der irdischen Welt, ihres Druckes und Dranges, nicht eine lebende Arbeitsmaschine wird; also gerade das hat sie ihm darzureichen, was ihm zum Gegengewicht dient gegen die niederziehenden Wirkungen der täglichen Berufsarbeit, was den Geist frisch und klar, das Herz warm hält. (In gleichem Sinne sagt Kühner a. a. O. S. 152 auch von der Realschule sehr gut: „sie soll in der intelligenten Kraft für das Geschäft zugleich eine sittliche Widerstandskraft gegen das Geschäft geben.") Und wenn auch die Fertigkeiten, die der Elementarunterricht dem Schüler beibringt, Lesen, Schreiben, Rechnen, wozu wir gerne auch das Zeichnen beiziehen, ihm zugleich eine Hülfe werden für den künftigen Bedarf im Haus und Beruf: hat denn nicht die seit Pestalozzi anerkannte Maxime, daß auch diese Dinge schon von Anfang an geistbildend sollen betrieben werden, den guten Sinn, daß auch diese Fertigkeiten schließlich doch dazu dienen sollen, den Geist lebendig und kräftig zu machen, daß er sich in den Dingen nicht verliere, sondern sie beherrsche? Dies wird wohl von manchen zugestanden; aber sie sagen nun: jenes Ideale, was der Seele jedes Schülers eingepflanzt werden soll als Substanz der Humanität, sei nicht die Religion. Was denn? Nun, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Sprachlehre, das alles sind ja Wissenschaften, die dem Geist Nahrung geben, ihn wecken und stärken. Aber wird wohl ein vernünftiger Lehrer seinen Unterricht in der Volksschule mit geschichtsphilosophischen, naturphilosophischen, ästhetischen Ideen beginnen? Wäre dies selbst bei Seminarzöglingen ein Unsinn, so ist es vollends eine Unmöglichkeit in der Volksschule; da handelt sichs noch um den Stoff, den man immer erst bis auf einen gewißen Grad vollständig bemeistert haben muß, ehe man den idealen Gehalt und Zusammenhang begreift oder warnimmt. Will man durchaus nicht einsehen, daß die Philosophie des Volkes nichts anderes ist als die Religion? — Richtiger und klarer wäre es jedenfalls, wenn man sagte: dieses Ideale ist die Sittlichkeit. Und wie das Ziel der Erziehung überhaupt immer nur dann richtig gefaßt wird, wenn man es ethisch bestimmt: so findet dasselbe noch seine besondere Anwendung auf jenen Theil des Volkes, von dem zu einem namhaften Theil grade die Volksschule bevölkert wird. Von einsichtsvollen Socialpolitikern, wie Joh. Huber (in seinen Vorlesungen über „den Proletarier", München, 1865) wird darauf hingewiesen, daß zu keiner Zeit die Armut ausgetilgt, dem Leben alle Lasten abgenommen werden können, aber daß es nun einen großen Unterschied mache, ob das Leben nur als ein physischer Proceß oder zugleich als ethische Aufgabe betrachtet werde. In der ethischen Lebensauffassung allein liege die Kraft einer Resignation, ohne die, nicht der Proletarier nur, sondern wir alle auch in den glücklichsten Verhältnissen nicht bestehen können. „Es ist nicht gleichgültig," sagt Huber, „ob jede Verzichtleistung auf sinnlichen Genuß als reiner Verlust erscheint, oder ob sie als sittlicher Gewinn benutzt wird. Es hat zu allen Zeiten der christlichen Welt Proletarier gegeben, aber sie haben ihr Schicksal weniger drückend empfunden, weil sie in dasselbe eine ethische Bedeutung hineinzutragen vermochten. Wird hingegen im Menschen nichts erkannt, als die letzte und höchste Stufe der Entwicklung der thierischen Organisationen: wie kann man ihm noch einen Act sittlicher Freiheit gegenüber dem Naturtrieb zumuthen? Es wird für die physische Wohlfahrt schlecht gesorgt, wenn die sittliche Quelle des Glücks verschüttet wird, denn aus ihr vor allem, aus der sittlichen Selbstbestimmung geht jene hervor. Indem man die idealen Fundamente der Gesellschaft untergräbt, wird nur der allgemeine Einsturz vorbereitet." Sittlichkeit aber, — fügen wir nun unsererseits noch hinzu — kann wieder nur in ihrer wesentlichen Einheit mit der Religion, mit dem Christenthum, gepflanzt und gepflegt werden; jenes seichte Geschwätz von dem „lieben, guten Menschen", zu dem jeder sich selbst machen soll, lockt

keinen Hund vom Ofen, geschweige einen Menschen aus der Naturmacht der Sinnlichkeit heraus. Also ist unser Schluß der: die Idealität, welche die Volksschule der Volksjugend auch in den untersten Schichten der Gesellschaft beibringen und in ihr pflegen soll, hat ihren substantiellen Mittelpunct in der Religion; Religion in ihrer Einheit mit der Sittlichkeit zu pflegen, ist Sache der Kirche; also muß der Nexus der Kirche mit der Schule gerade auf dem Gebiete der Volksschule, die nicht neben der Religion noch im höheren Betriebe der Wissenschaften anderweitige ideale Elemente zu ihrer Verfügung hat, am engsten und festesten sein. Der Modus dieser Verbindung kann je nach dem Unterschied der Zeiten und Verhältnisse ein verschiedener sein, und als das beste und wünschenswertheste erkennen wir es mit allen der Schule wohlgesinnten an, wenn die Organe der Kirche den Lehrern an der Schule zur Seite stehen in dem apostolischen Sinne, wie er 2 Kor. 1, 24., 1 Petri 5, 3 gezeichnet ist; die Unterordnung des Amtes an der Schule unter das Amt an der Kirche soll nicht die des Soldaten unter den Officier, des Subalternbeamten unter den Oberbeamten sein; gerade die kirchliche Natur jenes Verhältnisses fordert, daß auch der Uebergeordnete den Untergeordneten als seinen Mitarbeiter (*τὸν ἀδελφὸν καὶ συνεργόν μου* Phil. 2, 22) erkenne und ehre, und, was ihm an äußerer Stellung und Geltung zugefallen ist, im Geiste aufrichtigen brüderlichen Zusammenwirkens anwende. Wenn man dies hin und wieder so ausgedrückt hat: die Gegenwart fordere auch in diesen Verhältnissen die Anerkennung und Anwendung des constitutionellen Princips, so sind wir, wofern darunter verstanden wird, daß niemand bloß Rechte und keine Pflichten, und ebenso niemand bloß Pflichten und keine Rechte habe, daß vielmehr Pflichten und Rechte im richtigen Gleichgewicht stehen sollen, damit völlig einverstanden. Dem entspricht es auch vollkommen, daß, je mehr der Lehrstand durch wirkliche Bildung — und zwar auch Charakterbildung — sich hebt, um so mehr ihm bei der Berathung der Schulangelegenheiten eine würdige Stellung, namentlich in der localen Schulleitung, eingeräumt wird. Aber das Grundverhältnis muß im Interesse der Schule und des Volkes unangetastet bleiben; es handelt sich nicht um Herrenrechte und Rangordnung, sondern es handelt sich um höchste Güter, die Kirche und Schule mit einander zu verwalten haben.

Palmer.

Schule, ihre Errichtung und Erhaltung, s. Errichtung und Erhaltung der Schule.

Schule, ihre Pflichten in Bezug auf körperliche Erziehung, s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

Rußland. Die Redaction bedauert, den an diese Stelle verschobenen Artikel über das russische Unterrichtswesen auch jetzt noch nicht liefern zu können; sie ist genöthigt, denselben auf das Ende des ganzen Werkes zu verschieben.
